

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO
DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA – PPGEB/UBERLÂNDIA

DIREITO DOS CONSUMIDORES E EDUCAÇÃO PARA O CONSUMO
CONSCIENTE: diálogos possíveis para uma pedagogia conscientizadora

Andrey Mendes Santos

UBERLÂNDIA – 2020

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO
DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA – PPGEB/UBERLÂNDIA

DIREITO DOS CONSUMIDORES E EDUCAÇÃO PARA O CONSUMO
CONSCIENTE: diálogos possíveis para uma pedagogia conscientizadora

Andrey Mendes Santos

Relatório de pesquisa apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação: formação docente para a Educação Básica, na linha Educação Básica: fundamentos e planejamento, sob a orientação do professor Doutor Tiago Zanquêta de Souza.

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

S59d Santos, Andrey Mendes.
Direito dos consumidores e educação para o consumo consciente: diálogos possíveis para uma pedagogia conscientizadora / Andrey Mendes Santos. – Uberlândia-MG, 2020.
145 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação. Linha: Educação Básica: Fundamentos e Planejamento.
Orientador: Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza.

1. Educação do consumidor. 2. Consumidores – Educação. 3. Direito do consumidor. 4. Defesa do consumidor – Legislação. I. Souza, Tiago Zanquêta de. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação. III. Título.

CDD 381.33

ANDREY MENDES SANTOS

**DIREITO DOS CONSUMIDORES E EDUCAÇÃO PARA O CONSUMO
CONSCIENTE: DIÁLOGOS POSSÍVEIS PARA UMA PEDAGOGIA
CONSCIENTIZADORA**

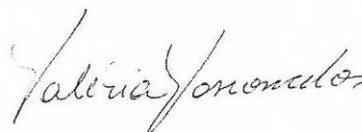
Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 30/09/2020

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza
(Orientador)
Universidade de Uberaba – UNIUBE



Prof.ª Dr.ª Valéria Oliveira de
Vasconcelos
Centro Universitário Salesiano de São
Paulo - UNISAL



Prof.ª Dr.ª Adriana Marques Aidar
Universidade de Uberaba – UNIUBE

DEDICATÓRIA

Dedico este estudo a Maria das Chagas Montanha (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

A tarefa mais difícil deste mestrado é agradecer sem ser injusto. São tantas pessoas envolvidas neste processo, que citar nomes seria até mesmo errado.

O que seria do meu aprendizado sem as faxineiras, o bedel, o porteiro, as meninas da secretaria e a bibliotecária, sempre dispostos a ajudar?

Como seria possível aprender algo, se não tivesse professores dedicados a ensinar, destinando horas do seu dia para selecionar livros, montar planos de aula, conversas de orientação e nos corredores? E excelentes conselhos nos bares da vida.

Como escrever sem os direcionamentos, apoio e puxões de orelha nas orientações formais e informais?

Como chegaria em Uberlândia se não fosse o motorista, que me levou em segurança, por 1 ano, toda semana?

Quem seria eu se não fossem as dezenas de anos de acompanhamento, ajuda e companheirismo dos meus pais.

Como enfrentaria as dificuldades do dia a dia sem minha esposa e filhos, que compreenderam o momento, me apoiaram e tornaram minha vida mais feliz todo dia.

Como aprender a convivência, a luta diária e saudável por espaço, a partilha e o amor se não fossem os irmãos e os primos.

Como aprender o real valor da amizade e da alegria de viver se não fossem os amigos e o inimigos.

Aos verdadeiros amigos, que nos momentos de dores e aflição, me ajudaram a empurrar o toco para o topo da montanha. Possibilitando que eu pudesse continuar, nunca sozinho.

Como aprender o valor da vida se não fosse o medo da perda.

Como ter tudo isto sem ter Fé.

Sendo assim, sem medo de ser injusto, não farei nenhuma citação nominal, mas ao mesmo tempo agradeço a todos que conheci até hoje, pois cada um contribuiu de forma significativa para que eu esteja aqui hoje e possa estar vencendo esta nova batalha.

RESUMO

O presente relatório de pesquisa é resultado de um projeto investigativo vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação: formação docente para a Educação Básica, na linha Educação Básica: fundamentos e planejamento. É atrelado ao projeto de pesquisa intitulado “Educação na diversidade para a cidadania: um estudo de processos educativos e formativos escolares e não escolares”. Está ligado ao Grupo de Pesquisa Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas pedagógicas – FORDAPP e à REDECENTRO – Rede de Pesquisadores sobre o professor(a) na Região Centro-Oeste. Tem por tema o diálogo entre o campo do Direito do Consumidor e da Educação para o Consumo, no contexto do nono ano da Educação Básica do Colégio X, em Montes Claros/MG. Tem por referencial teóricos as aproximações com os pressupostos da Educação Popular, atrelados à Educação para o Consumo e ao Direito do Consumidor, apoiados nos trabalhos de Paulo Freire (1980, 1987, 2007, 2011,) Carlos Rodrigues Brandão (1995), Zigmunt Bauman(2004, 2007, 2008, 2011), Apple(2006), Cláudia Lima Marques (2004, 2007, 2013, 2014) e Maria Aparecida Baccega (2014). Tem por objetivo geral desvelar as possibilidades do diálogo entre o campo do Direito dos Consumidores e a Educação para o Consumo, presente no contexto do nono ano do referido colégio. A pesquisa é de abordagem qualitativa, conforme defende Fábio Apolinário (2007), com finalidade descritiva, valendo-se para a coleta de dados de questionários aplicados a professores/as, que trabalham tal temática escolar, por meio do aplicativo Socrative. Vale-se, também, da pesquisa documental, segundo os pressupostos de Egon Guba e Yvonna Lincoln (1981) e André Cellard (2008) especialmente nos documentos BNCC, Manuais dos professores e Código de Defesa do Consumidor. A análise dos dados se deu inspirada na análise temática, a partir dos trabalhos de Virginia Braun e Victoria Clarke (2006). As categorias que emergiram dos dados analisados foram a educação para o consumo e a prática docente, tendo como subcategorias o consumo, consumismo, consumo consciente, consumidor, interdisciplinaridade, educação ambiental, sustentabilidade, meios de produção, capitalismo. Como resultados da pesquisa foi possível constatar que existem aproximações entre a educação para consumo e a pedagogia, possibilitando o diálogo, todavia, o processo de conscientização depende de quebras de paradigmas, com necessárias mudanças nos currículos e nas práticas docentes para um enfrentamento crítico e de desconstrução do sistema capitalista e, conseqüentemente, do processo de produção que se impõe como verdade imutável.

Palavras-Chave: Educação conscientizadora. Educação para o Consumo. Direito do Consumidor. Código de Defesa do Consumidor. Consumo.

ABSTRACT

This research report is the result of an investigative project linked to the Professional Master's Program in Education: Teacher training for Basic Education, in the Basic Education line: fundamentals and planning. It is related to the research project entitled "Education in diversity for citizenship: a study of educational and formative processes in schools and non-schools". It is also associated to the Teacher Training Research Group, Right to Learn and Pedagogical Practices - FORDAPP and REDECENTRO - Researchers' Network on the teachers in the Midwest Region. Its theme is the dialogue between the field of Consumer Law and Education for Consumption, in the context of the ninth year of Basic Education at Colégio X, in Montes Claros / MG. It has as theoretical framework the approximations to the assumptions of Popular Education, linked to Education for Consumption and Consumer Law, supported by the works of Paulo Freire (1980, 1987, 2007, 2011,) Carlos Rodrigues Brandão (1995), Zigmunt Bauman (2004, 2007, 2008, 2011), Michael Apple (2006), Cláudia Lima Marques (2004, 2007, 2013, 2014) and Maria Aparecida Baccega (2014). The general objective is to reveal the possibilities of dialogue between the field of Consumer Law and Education for Consumption, present in the context of the ninth year of the school. The research adopted a qualitative approach, as advocated by Fábio Apolinário (2007), with a descriptive purpose, using data from questionnaires applied to teachers who work with this subject in this school. The questionnaires were applied using the Socrative application. It also uses documentary research, according to the assumptions of Egon Guba and Yvonna Lincoln (1981) and André Cellard (2008), especially in the BNCC documents, Teachers' Manuals, and the Consumer Protection Code. Data analysis was inspired by thematic analysis, based on the work of Virginia Braun and Victoria Clarke (2006). The categories that emerged from the data analysis were consumer education and teaching practice, and its subcategories: consumption, consumerism, conscious consumption, consumer, interdisciplinarity, environmental education, sustainability, means of production, capitalism. As a result, it was possible to verify that there are similarities between consumer education and pedagogy, enabling dialogue. However, the awareness process depends on breaking paradigms, with necessary changes in curricula and teaching practices for a critical confrontation and deconstruction of the capitalist system and, consequently, of the production process that imposes itself as immutable truth.

Keywords: Awareness education; consumer education; consumer law; consumer protection code; consumption.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ADCT – Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
- ADOC – Associação de Defesa e Orientação do Consumidores de Curitiba
- ANDC – Associação Nacional de Defesa Do Consumidores
- APC – Associação de Proteção ao Consumidores de Porto Alegre
- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CAPES – Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CCB – Código Civil Brasileiro
- CDC – Código de Defesa do Consumidores
- CI – Consumers International
- CONDECON - Conselho Municipal de Defesa do Consumidores.
- DGE – Direção-Geral da Educação
- DOPS – Departamento de Política e Ordem Social
- EUA – Estados Unidos da América
- UNIFIPMoc– Centro universitário Pitágoras de Montes Claros
- MDB – Movimento Democrático do Brasil
- MEC – Ministério da Educação
- OAB – Ordem dos Advogados do Brasil
- PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PJE – Processo Judicial Eletrônico
- PROCON – Órgão de Proteção e Defesa do Consumidores
- PMBH – Prefeitura Municipal de Belo Horizonte
- REC – Referencial de Educação do Consumidores
- SciELO – Biblioteca Eletrônica Científica Online
- SINDEC – Sistema Nacional de Defesa do Consumidores
- SNDC – Sistema Nacional de Defesa do Consumidores
- STJ – Superior Tribunal de Justiça
- SUNAB – Superintendência Nacional de Abastecimento
- TST – Tribunal Superior do Trabalho

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produção bibliográfica encontrada	16
Quadro 2 – Crise do capital: amplitude, dimensões e impactos.	32
Quadro 3 – Aproximações e distanciamentos entre o direito do consumidor e a proposta pedagógica	108

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Memorial.....	12
O que revela a revisão bibliográfica.....	15
Objetivos da pesquisa.....	20
Metodologia da Pesquisa.....	21
Sujeitos da pesquisa	21
Organização da pesquisa	27
I – FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO PARA O CONSUMO: UMA ABORDAGEM JURÍDICA.....	28
1.1 O capitalismo, consumo de massa, globalização e o Código de Defesa do Consumidor.....	28
1.2 Breve Relato Histórico	33
1.3 A defesa dos consumidores no Brasil.....	36
1.4 Conceitos de consumidor	43
1.4.1 O Conceito de Consumidor	44
1.4.2. Destinatário final	46
1.4.3 O fornecedor.....	49
1.5 As relações de consumo	50
1.6 Educação para o consumo.....	51
1.6.1 A educação para o consumo no CDC e os diálogos possíveis.	53
1.6.2 Educação para o consumo e Educação Ambiental: aproximações e distanciamentos.....	57
II – A EDUCAÇÃO PARA O CONSUMO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA.....	63
2.1 Consumo e consumismo: um olhar a partir da modernidade líquida	63
2.2 Consumo na perspectiva de uma educação conscientizadora.....	70
2.3. O papel do professor e da professora sob a ótica de uma educação conscientizadora e descolonizadora.....	73
2.4. Educação para o consumo: a crítica necessária para pensar o currículo escolar	76
III – EDUCAÇÃO PARA O CONSUMO NA ESCOLA: A REALIDADE POR TRÁS DOS DOCUMENTOS E DA PRAXIS.....	83
3.1 Da Metodologia da Análise Temática	84
3.1.1 Análise da BNCC	86
3.1.2. Análise dos Manuais dos Professores.....	88
3.1.3. Uma análise cruzada com o que revelam os professores por meio dos questionários.....	93
IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
APÊNDICE I.....	126

APÊNDICE II	127
APÊNDICE III.....	129
APÊNDICE IV	134
ANEXO I.....	136

INTRODUÇÃO

Memorial

A presente pesquisa surge da observação das minhas dificuldades cotidianas e dos professores do ensino básico em trazer para suas práticas pedagógicas a temática Educação para o Consumo consciente, em diálogo com as bases principiológicas do Código de Defesa e Proteção dos Consumidores (CDC). Assim como entender o que é, realmente, uma educação para consumo consciente crítico e quais são os desafios e oportunidades presentes.

Iniciei minha jornada no aprendizado das bases principiológicas do CDC quando ainda estava na faculdade, por meio de um estágio no Procon Belo Horizonte, em 1997. A princípio, não entendi exatamente por que as pessoas que ali trabalhavam eram tão criticadas e taxadas de chatas pelos comerciantes e até mesmo por advogados. No entanto, aprendi que um verdadeiro consumerista analisa, reflete, discute, compõe, briga e critica as práticas comerciais do dia a dia. Sem aceitar tudo como uma verdade posta, sem existir pequena ou grande causa, mas direitos que devem ser sempre respeitados. Portanto, essa percepção de chato vem da acomodação de muitos em “deixar passar” e aceitar tudo como uma verdade única que nada vai mudar. Dessa maneira, a paixão pela advocacia consumerista foi instantânea, pois vinha ao encontro do meu desejo profissional e do que entendo ser meu dever como profissional/cidadão. Acredito e sempre acreditei que em grandes e pequenos atos podemos fazer algo para um mundo melhor

Ocorre que, mesmo verificando que a defesa do consumidor é muito ampla e tem potencial para um trabalho de conscientização, durante minhas atividades, inicialmente como estagiário, era perceptível que os órgãos de proteção e defesa dos consumidores (Procon) tinham como prioridade resolver problemas, não os evitar. Existia, logicamente, orientação aos consumidores; mas poucos eram os consumidores que procuravam o órgão para orientar-se antes de comprar ou assinar um contrato.

Ao compreender que o Procon poderia ser muito mais do que um solucionador de conflitos passados, iniciamos a confecção de cartilhas orientadoras, com a edição do Decreto 2181-97, que regulamentou a atuação dos Procons. Porém, sem o objetivo de gerar uma consciência crítica para um consumo mais responsável, um consumidor consciente, e sim ensinar, somente, a proteção ao dano causado por produtos e serviços;

Além de elaborar as cartilhas, citadas desde 1997, ministrei diversas palestras para quase todos os tipos de públicos e explorei um olhar diferenciado, buscando ensinar os princípios do

CDC em uma linguagem não jurídica, mas de forma a me fazer entender. Isto posto, para cada tipo de público era preparado um tipo de palestra ou curso. Todavia, por mais que tentasse fugir do caráter jurídico, minha formação nessa área sempre transparecia.

Curiosamente, em 23 anos atuando na área de defesa e proteção dos consumidores, nunca ministrei uma palestra para alunos de educação básica em sala de aula. Em agosto de 2018, fui convidado a ministrar uma palestra em uma escola da cidade de São João da Ponte para falar sobre consumo consciente. Quando recebi o convite, aceitei, mas restava uma inquietação: como falar de consumo consciente para estudantes do 7º ano sem ir para o campo da educação ambiental ou do superendividamento? Desejava criar um diálogo que partisse das necessidades dos alunos e da escola, não do que eu queria falar para eles. Desejava criar um diálogo entre a urgência de ensinar os princípios do CDC e a real necessidade de consumo consciente dos atuais adolescentes e necessidades da escola sobre o tema.

Outro fato também causou muita ansiedade nessa temática, posto que, como membro do CONDECON (conselho municipal de defesa dos consumidores), fui chamado a ajudar na elaboração da planta baixa do novo edifício do Procon, em Montes Claros, MG. Inicialmente, definimos 4 andares: dois para a estrutura administrativa do Procon, um andar para a escola dos consumidores e um para sala de treinamentos e reuniões.

Definir a estrutura dos dois andares administrativos foi fácil, já que conhecia todas as necessidades administrativas do órgão, por ter sido coordenador geral do órgão outrora. Sabia com exatidão quantas salas necessitariam, qual o tamanho das salas e as demais necessidades para o funcionamento do órgão.

Contudo, quando passamos a analisar como seria a estrutura física do 3º andar (escola dos consumidores), a resposta não foi tão fácil, visto que não sabíamos responder uma pergunta simples: que tipo de trabalho será feito ali? Seriam salas de aulas? Exposições? Naquele momento percebi, claramente, que nenhuma das pessoas ali presentes, por mais que tivessem anos de atividades na defesa dos consumidores, sabiam exatamente como trabalhar a educação para o consumo e suas necessidades físicas. Dessa forma, decidimos *a priori*, até ter um projeto concreto, deixar o 3º andar como um grande espaço multiuso.

Da mesma forma, deparei com uma situação real em que minha filha Maria Luísa, com 13 anos, me procurou um dia e disse “Papai, quando for a feira não compre mais Nutella, estou lendo que a empresa que fabrica a Nutella é responsável pela devastação ambiental e pelas mortes dos orangotangos na Malásia.”. Isso chamou atenção, pois ela gosta muito desse produto e, devido a um processo de conscientização ambiental, nunca mais o consumiu. Demonstrando empiricamente que, com a correta informação sobre o sistema de produção, as melhores

escolhas podem ser feitas. Assim, identifiquei uma possível saída para a correta educação de consumo.

Nesta inquietação de entender como poderiam ser as palestras no ensino básico e como poderíamos trabalhar a educação para o consumo no novo prédio, procurei professores de educação básica, pedagogos, para saber como poderia tratar o tema. Saber de alguma prática adotada em sala, quais seus anseios e desejos nesta área, quais as possibilidades de trabalhar uma educação para o consumo realmente conscientizadora. Recebi algumas dicas e orientações, mas, neste caso, foi perceptível que o diálogo entre o Direito dos consumidores e a Pedagogia não estava alinhado. Quando o tema era estudado, quase sempre era na área da educação ambiental e da responsabilidade social, mas muito pouco dos princípios do CDC, o que alertou para essa falta de diálogo entre as fontes.

Se não bastasse a dificuldade deste diálogo, ainda tem que se considerar a atual configuração social de consumo, já que observamos que o consumismo desenfreado, as relativizações das relações interpessoais e o excesso de informações (muitas vezes sem qualidade) tem transformado nossa sociedade atual em consumidores imediatistas, consumidores que privilegiam o ter e o usar sem questionar “o por quê”. Consumir tornou-se status social e não necessidade, promovendo o verdadeiro Ter para Ser, fatores estes que claramente influenciam o processo de criticidade e consciência esperado em uma educação para o consumo de forma consciente.

Constatamos ainda que os consumidores capitalistas estão na busca constante por dinheiro, poder, celebridade ou divertimentos. Instigado por uma estrutura de produção crescente, a qual nos torna devoradores de produtos que muitas vezes se quer usaremos ou nos são úteis. Esses consumidores consumistas passam a vida buscando bens materiais ou bens simbólicos, tornando-se inquietos. Verificando que estas inquietações de uma sociedade consumista estão presentes e refletidas na escola e nas práticas docentes, seja nos seus próprios desejos de consumo, na sua forma de pensar e agir ou na sua forma de ensinar.

Face aos questionamentos, faz-se necessário entender a educação para o consumo nessa lógica consumista, sem perder a base principiológica do Código de Defesa dos Consumidores (CDC). Além de compreender como se dá o processo de ensino e aprendizagem dessa temática no contexto escolar.

Sendo assim, propor uma educação para o consumo consciente torna-se fundamental, pois somos consumidores e necessitamos consumir. No entanto, verificamos que os conceitos têm se transformado devido a observância social que a lei do mercado impõe, transformando o

consumo em estilo de vida, como uma diretriz que determina quem você é pelo que possui e pelo que consome.

É necessário compreender esta sociedade para torná-la mais justa e assim termos realmente uma educação para o consumo consciente. Buscando vincular o exercício da cidadania e a participação política às atividades de consumo, como forma de gerar um processo de conscientização pode ser o caminho a trilhar. Sem querer induzir ou impor que o cidadão pare de comprar, ou propor políticas públicas de limitação ao consumo, mas uma adequação do consumo que passe a ser consciente. Evita-se, assim, o consumismo predatório e, com ética, podemos buscar a saída para uma sociedade equânime de forma que envolvam toda a escala produtiva e o poder público, gerando um processo de conscientização para o consumo.

Nesta inquietação, reflexões iniciais e perspectiva apresentada, por meio de minhas experiências nesse campo, cheguei à seguinte questão de estudo: *Quais os diálogos possíveis entre o direito dos consumidores e educação para o consumo que sirvam de suporte para uma proposta pedagógica de educação para o consumo mais conscientizadora?*

O que revela a revisão bibliográfica

A justificativa está estruturada a partir da revisão bibliográfica, que se deu por meio da busca de teses, dissertações e artigos científicos, nas bases de dados do campo da Educação, considerando o recorte temporal de 5 anos (2014-2019).

As bases de dados utilizadas foram:

- Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)
- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD);
- Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO).

A pesquisa realizada retornou 190 trabalhos, dentre os quais, 07 estavam diretamente relacionados a temáticas ligadas ao nosso trabalho. Para a pesquisa, foram estabelecidos como descritores: “Consumo - escola”; educação – consumo” e “educação – consumo – docente” “educação - consumo consciente - direito consumidores”. Foram selecionados trabalhos produzidos na área de educação, que contemplavam um desses descritores no título, cujo objetivo esteja próximo ao da pesquisa que se propõe, conforme o quadro 1.

Quadro 1 – Produção bibliográfica encontrada.

Tipos de Produção	BASE DADOS	Descritores	Número de produções encontradas	Número de produções selecionadas	
Levantamento de teses e dissertações, seguida de leitura de títulos, palavras chaves e resumo para seleção das produções sobre a temática.	BDTD	Educação, consumo, docente	02	01*	
		Escola, consumo	43	00	
		Educação, consumo.	22	04	
		Educação, consumo consciente, direito	05	01	
		Educação, consumo consciente, direito consumidores	00	00	
	CAPES	Educação, consumo, docente	00	00	
		Escola, consumo	12	00	
		Educação, consumo.	47	00	
		Educação consumo consciente, direito	10	01	
		Educação, consumo consciente, direito consumidores	00	00	
Levantamento de teses e dissertações, seguida de leitura de títulos, palavras chaves e resumo para seleção das produções sobre a temática.	SCIELO	Educação, consumo, docente	03	00	
		Escola, consumo	11	00	
		Educação, consumo	16	00	
		Consumo consciente, direito	20	01	
		Educação, consumo	10	01*	

		consciente, direito dos consumidores		

Fonte: Elaboração do autor.

Foram selecionados os trabalhos produzidos na área da educação ou do direito que contemplavam um desses descritores no título ou resumo, além de ter um objetivo próximo ao da pesquisa que se propõe.

No resultado dos descritores “escola e consumo”, utilizando apenas busca no título ou resumo, grande parte tinha como objeto de estudo o consumo de álcool e drogas, foco alimentar ou de educação ambiental sem vínculo ao CDC. Por esse motivo, nenhum trabalho foi selecionado, já que estavam fora do foco da nossa pesquisa.

Com relação ao descritor *educação para consumo*, quatro trabalhos foram selecionados. Os demais estão atrelados à questão do consumo na perspectiva das políticas públicas ambientais, sem a proposta de analisar o diálogo com o direito dos consumidores ou analisando a matemática financeira, mas abordando somente técnicas de ensino e práticas, sem o viés de estudo na perspectiva do consumo e superendividamento dos consumidores. Também podemos constatar outras temáticas diversas, como por exemplo, consumo de álcool, drogas e dieta alimentar. Por isto, ainda que ofereçam contribuições para a reflexão quanto à aplicação de projetos de consumo conscientes no ambiente escolar e noções de políticas públicas, não era esse o foco adotado. Ressalta-se, contudo, que a leitura, mesmo que superficial destes textos, tornou-se necessária para entender os conceitos de políticas públicas e métodos de avaliação aplicados à educação, especialmente para educação para o consumo e serão tomadas como objeto de estudo no aprofundamento desse tema na dissertação.

Com relação à educação, consumo consciente e direito, acrescentando o descritor “Direito”, foi possível localizar trabalhos que tivessem maior proximidade com a temática geral e com os objetivos propostos para o nosso trabalho, mas mesmo assim, diversos foram descartados por conter, muitas vezes, estudos específicos da área Ambiental ou da área do Direito. O que acaba por limitar a aproximação entre aquele trabalho e o nosso trabalho. Assim, selecionamos os trabalhos que abordam o consumo consciente nas duas esferas, ou seja, na pedagógica e na jurídica, utilizando os demais trabalhos apenas como fonte de consulta ou complemento teórico para a pesquisa já realizada.

Isto posto, passamos a analisar os trabalhos selecionados que tomam a escola como campo de investigação para entender o consumo consciente e problematizam a prática e o saber docente na educação desse tema. Foram selecionadas as dissertações de Gabriel Bezerra Zecchin (2017), Petrônio Santos Calvacanti (2016), Aline Cristine Ferreira Braga Do Carmo (2015), Renata Santos Pistell (2014) e Andréia Rosina Hensel (2016).

Na dissertação de Gabriel Bezerra Zecchin (2017), foram encontradas análises da prática com o foco no aprendizado docente, na visão do docente, mas torna-se necessário destacar que seu trabalho foi com professores do ensino fundamental, nos primeiros anos. Sua dissertação foi selecionada por trazer uma análise dos saberes e práticas docentes na defesa do consumidor, apresentando vínculos com os objetivos gerais da pesquisa que estamos elaborando. Para atingir seu objetivo, o autor utilizou a metodologia pesquisa qualitativa com observação participante e tem como referências bibliográficas autores como Zygmunt Bauman, Barbosa, Guerra, Strapazon e Machado e Paulo Freire.

Petrônio Santos Calvacanti (2016) estuda a educação para o consumo como meio de se atingir uma sociedade mais sustentável. Sua dissertação mostra-se interessante como referencial bibliográfico, posto que estuda conceitos de consumo, consumo consciente, educação e práticas docentes na educação para o consumo em uma perspectiva econômica social, além da educação como meio determinante de construção entre o homem e o meio ambiente. O autor questiona se o ensino de educação para o consumo é um instrumento eficaz para assegurar a sustentabilidade entre o homem e o meio ambiente, bem como se a educação para o consumo leva realmente a um consumo mais consciente. Sua fundamentação teórica baseou-se nas teorias sociais de Bauman (2008) e educacionais de Gadotti (2008). Analisou-as de forma individual e problematizou conceitos para, posteriormente, entender como trabalhar a questão do ser, o querer ter e o desejo de consumir, com as diretrizes de uma sociedade mais responsável sócio ambientalmente. Respondendo, assim, a questão sobre a efetividade dessa temática na prática da relação homem/meio ambiente.

A pesquisa de Aline Cristine Ferreira Braga do Carmo (2015) analisa a aplicação do consumo consciente nas práticas docentes a partir das contribuições teóricas de Áries, Marx, Mézáros, Vygotsky, Gramsci e Saviani, ainda que, nessa pesquisa, o referencial teórico adotado para a análise da prática docente esteja apoiado nos trabalhos de Paulo Freire (1967, 1978, 1981, 1989 e 2010). Tal dissertação traz uma abordagem histórica da construção social da infância ao longo da história da humanidade, perpassando as visões acerca da criança do período clássico ao período contemporâneo. Além de estudar o processo de compreensão do ser criança e do aprender em meio à lógica do capital e do consumo. Sua visão econômica social, principalmente

quando analisa o consumo que está incorporado no cotidiano e nas práticas e saberes docentes, contribui para a pesquisa que se pretende realizar.

Este trabalho traz, ainda, discussões conceituais em torno do que se chamou “didatização do consumo”, resultante da apropriação da teoria de Chevallard (1991). Por fim, em uma análise crítica ao consumismo e a hegemonia capitalista, a autora relata que a educação deve ser pensada pelos princípios omnilaterais, na perspectiva da omnilateralidade. Não pode ser acrítica, passiva e aceitar a instauração e reprodução das mazelas do capital, para então perceber e lutar contra a essência que os permeiam, possibilitando a libertação de todas as classes envolvidas no processo de construção social. Portanto, é fundante constituir junto às crianças outra ideia de subjetividade, a qual rompa com o individualismo e utilitarismo próprios da sociedade de consumo e adentre os princípios de coletividade.

A pesquisa de Renata Santos Pistell (2014) traz outro foco, pois aborda em sua dissertação os conceitos de consumo consciente, tendo como base a economia popular, a educação do campo e a educação popular, com base em projetos sociais e educacionais do Instituto Kairos.

A pesquisa de Andrea Rosina Hensel (2016), intitulada “A superação do consumo hedonista e a contribuição da participação popular para o enfrentamento do problema socioambiental dos resíduos sólidos urbanos”, foi selecionada por trazer traços de aproximação com a pesquisa que se propõe este trabalho, posto que trabalha com conceitos que também utilizamos, tais como sociedade, consumo, hiperconsumo e hedonismo, em uma perspectiva jurídica dentro do contexto de uma sociedade capitalista. Tivemos interesse na estrutura dedicada ao estudo da alfabetização ecológica a que se dedica apresentar, estudo este que pode ser ajustado para um possível produto desta nossa pesquisa. Assim como seu interessante estudo sobre o processo de conscientização para a educação ambiental. Todavia, encontra-se afastamentos, posto que se concentra especificamente nas políticas públicas de resíduos sólidos.

Além das dissertações apresentadas, selecionamos o artigo de Rafaela Baldissera e Liton Lanes Pilau Sobrinho (2017) intitulado “O homem pós-moderno como vítima colateral da sociedade de consumo”. Este artigo foi selecionado por abordar as questões relativas ao consumismo em uma sociedade pós moderna líquida e seus efeitos colaterais pelo hiperconsumismo. Além de estabelecer a proposta de educação para o consumo como forma de combater estes efeitos colaterais identificados.

Desse modo, ao analisar as produções acadêmicas já realizadas, levantadas por meio dessa revisão bibliográfica, dentro do lapso temporal proposto, verificamos que pouco se discute sobre os saberes dos conceitos jurídicos de educação para o consumo no viés do CDC

enquanto diálogo com a pedagogia. Verifica-se, também, que a temática educação para o consumo tem sido vinculada à educação ambiental, financeira ou alimentar, ou seja, sem abordar a perspectiva jurídica ou mesmo o diálogo entre a visão jurídica e o campo da educação. Nos termos dos objetivos desse nosso trabalho, podemos observar que a temática diálogo é pouco abordada ou apenas de forma incidental. Assim, consideramos que nosso trabalho poderá contribuir com a comunidade acadêmica ao apresentar os pontos de aproximação e distanciamento da visão jurídica e da visão pedagógica no tema educação para o consumo consciente.

Por tudo que foi pesquisado, elaboramos a seguinte questão de estudo e sua resposta perpassará todo nosso trabalho. *“Quais os diálogos possíveis entre o direito dos consumidores e educação para o consumo que sirvam de suporte para uma proposta pedagógica de educação para o consumo mais conscientizadora??”*

Objetivos da pesquisa

Objetivo geral: Desvelar as possibilidades do diálogo entre o campo do Direito dos Consumidores e a Educação para o Consumo, presente no contexto do nono ano do Colégio X da cidade de Montes Claros/MG.

Objetivos secundários:

1. verificar e compreender como a educação para o consumo está pensada no Código de Defesa dos Consumidores e na visão jurídica.
2. verificar como a educação para o consumo está pensada nos documentos: BNCC e manual dos professores que atuam na educação básica, especialmente do nono ano da referida escola e que trabalham essa temática.
3. compreender como a temática educação para o consumo é abordada no nono ano do Colégio X de Montes Claros/MG; e como esta temática se revela nas práticas adotadas pelos docentes e seus saberes.
4. identificar, através dos documentos e da prática docente, as disciplinas curriculares da educação básica, especialmente do nono ano do Colégio X de Montes Claros, que abordam a temática educação para o consumo, seus objetivos pedagógicos e conceituais,
- 5- estabelecer um paralelo para compreender e desvelar se existe o diálogo com a educação para o consumo na visão jurídica.
6. elaborar, como produto, um relatório de pesquisa.

Metodologia da Pesquisa

A pesquisa científica qualitativa foi definida por Apolinário (2007, p. 50) como “processo através do qual a ciência busca dar respostas aos problemas que lhe apresentem. Investigação de determinado assunto que visa obter novas informações e/ou reorganizar as informações já existentes sobre um problema específico e bem definido”.

Este tipo de pesquisa tende a salientar os aspectos dinâmicos, holísticos e individuais da experiência humana, apreender a totalidade no contexto daqueles que estão vivenciando o fenômeno (POLIT; BECKER; HUNGLER, 2004, p. 201).

Esta nossa pesquisa, portanto, é de abordagem qualitativa, com fins descritivos, valendo-se da pesquisa documental e da coleta de dados que se dará por meio de questionários aplicados aos professores do nono ano do colégio X.¹

Sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada com os professores do 9º Ano do Colégio X, sendo 3 homens e 6 mulheres, todos com formação superior e pelo menos uma especialização na área que atua e 1 professor com mestrado. Todos possuem larga experiência na docência e vários anos na mesma escola e em outras escolas da cidade de Montes Claros – MG.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram todos os professores do nono ano do colégio X e estes concordaram com a realização da pesquisa e com os termos do TCLE. Não tivemos a ocorrência de professores que não concordaram com os termos do TCLE, ou que não autorizaram a divulgação dos dados colhidos em questionário após sua realização, ou ainda, aqueles que pediram exclusão da sua participação por motivos pessoais ou profissionais. Por último, cabe destacar que a pesquisa foi devidamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Uberaba, conforme consta no anexo 1.

A escolha do nono ano deu-se considerando o projeto pedagógico previsto para tal ano, uma vez que, por se tratar de um ano de intermediação entre o ensino básico e o ensino médio, traz uma proposta maior ao pensamento crítico. Destacamos, ainda, que, segundo os manuais dos professores para o nono ano, estão previstos temas como desenvolvimento sustentável, ecologia, desenvolvimento humano, direitos humanos, prevendo que sejam ensinadas em

¹ Utilizamos o termo colégio X para que não ocorra o risco de identificação dos participantes da pesquisa nem exposição indevida dos métodos pedagógicos do colégio objeto da pesquisa.

aplicações práticas e críticas, bem como por força de lei para o ano de 2020 a obrigatoriedade de incluir também o ensino de matemática financeira.

Sendo assim, entende-se que o nono ano pode servir como campo para uma pesquisa neste sentido, posto que entender como o professor trabalha as temáticas ligadas a educação para o consumo é fundamental para atingir o objetivo da pesquisa.

A escolha da escola se deu face a existência de projetos anteriores na área de educação para o consumo, como por exemplo o projeto “escola para o mundo” que aborda o consumo consciente e seus reflexos na alimentação e no meio ambiente. Da mesma forma em diálogos anteriores deste pesquisador com o conselho pedagógico da instituição, estes demonstraram interesse institucional de efetivar programas que envolvam novos processos de criticidade e aprendizados, envolvendo principalmente projetos de extensão junto ao Centro Universitário da cidade. Da mesma forma, por ser uma escola particular destinada a um público de classe média e alta, cujos alunos tem alto poder aquisitivo, analisar como chega para estes alunos as temáticas consumo, consumismo, educação para o consumo, educação ambiental, quais as influências e limitações institucionais é diferencial para compreender a práxis dos professores, a composição curricular e as escolhas pedagógicas feitas pela escola.

Pesquisa documental

Grande parte dos atos da vida são registrados, sejam em fotos, filmagens, anotações, recibos, atos legais, oficiais, ou não, e de uma forma direta ou indireta estes registros incorporam na história de uma sociedade, de um grupo ou de uma pessoa.

Em se tratando de projetos e programas institucionais estes registros são essenciais para dar eficácia e eficiência ao que foi executado, pois através deles é possível entender toda a trajetória percorrida até ali, os atos oficiais ou não praticados e o envolvimento dos sujeitos participantes.

Segundo Guba e Lincoln (1981) a fonte documental destaca-se como objeto de estudo pois é uma fonte estável que persiste ao longo do tempo, de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam as afirmações e declarações do pesquisador, devendo ser utilizadas em quaisquer que sejam os outros métodos de investigação escolhido.

Em uma pesquisa qualitativa estes documentos podem ser essenciais para uma análise do que se pretende pesquisar, sendo assim Wolff (2004, p. 284 apud FLICK, 2009, p. 231 2004b, p. 284) define documentos como sendo: “Documentos são artefatos padronizados na medida

em que ocorrem tipicamente em determinados formatos como: notas, relatórios de caso, contratos, rascunhos, certidão de óbito, anotações, diários ou pareceres de especialistas”.

Da mesma forma Philips (1974 p. 187) afirma que são considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informações sobre o comportamento humano”.

André Cellard (2008, p. 295), alerta que “as capacidades da memória são limitadas,” por isto, colhemos documentos como os manuais dos alunos, as leis que circundam as pesquisas, principalmente durante toda fase exploratória, por meio de solicitação direta a diretoria da escola. Sendo assim, a pesquisa documental reuniu os documentos capazes de entender a estrutura legal e sua aplicação pedagógica, especialmente em relação a escola estudada.

A seleção dos documentos observou não somente seu conteúdo ou o que está escrito, mas todos os fatores envolvidos no processo de formação deste, seguindo critérios quando a autenticidade, credibilidade, representatividade e significação, assim ensinado por Scott (1990).

Autenticidade- O documento é genuíno e de origem inquestionável?
 Credibilidade- O documento não contém erros ou distorções?
 Representatividade- O documento é típico do seu tipo, se não for, e conhecida e extensão dessa não -tipicidade?
 Significação O documento é claro e compreensível. (SCOOT, 1990, p. 6).

Seguindo os ensinamentos de Flick (2009), pode-se relacionar a autenticidade ao definir se ele é primário, secundário e sempre será dado prioridade para análise dos documentos primários, e o uso de documentos secundário será somente para fins de um caminho de pesquisa e bibliográfica. Já a credibilidade está relacionada a exatidão do documento a confiabilidade. Quanto a representatividade o autor explica que “está associada a tipicidade. Pode ser útil saber se um determinado registro se se trata de um registro típico (ou seja, que contém a informação da que um registro em geral deva conter)” (FLICK, 2009, p. 233). Já quanto ao significado, a autora entende que o documento pode assumir papéis distintos de acordo com o uso, podendo considerar o significado pretendido pelo autor do documento, o significado social.

Desta feita foi possível separar os documentos em categorias de análise, sendo:

- 1- Documentos principiologicos e legais
 - a Nesta categoria foram selecionados os documentos que tenham referência as leis, regulamentos, portarias, orientações normativas, editais e os de diretrizes jurídicas,

2- Documentos de registro e relatos

- a Nesta seleção foram escolhidos os documentos que tenham como referências o registro de atos praticados, as práticas adotadas pelos professores, seus relatos, bem como quais quer outros documentos que possam servir como base para uma análise da aplicação da temática na escola, possibilitando assim um comparativo com as atividades exercidas neste ato e os saberes do nossos sujeitos objetos da pesquisa.

Isto posto, verifica-se que os documentos supra listados são documento primários com garantia da autenticidade, credibilidade, representatividade e significação, posto que são documentos oficiais, sendo indicado para a análise documental necessária para esclarecimento das hipóteses e dos objetos da pesquisa.

Eventuais documentos secundários que por ventura apareçam no decorrer da pesquisa, tais como reportagens, vídeos não oficiais, registros e anotações de particulares, serão analisados sempre obedecendo os cuidados necessários e em confronto direto com os primários já existentes, e seu uso na pesquisa dar-se-á somente caso venha a complementar aos oficiais ou forem indispensáveis para o conhecimento real dos fatos ocorridos.

Sendo assim, a pesquisa documental é de suma importância, não somente como forma de entender as práticas pedagógicas propostas, como já exposto supra, mas também para validar as informações colhidas nos questionários, ao possibilitar confrontar as informações repassadas pelos sujeitos, nas outras técnicas de coleta que serão usados e como estas práticas que já foram registradas nos documentos oficiais.

Pesquisa de campo

Por ocasião da formulação do projeto que subsidia esta pesquisa e mediante a aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Uberaba, havia a previsão de realização de pesquisa de campo, por meio da observação direta. No entanto, dado o contexto da pandemia de Covid-19, tal prática metodológica se tornou inviável. Sendo assim, a coleta de dados se deu por meio de questionário feito por meios virtuais, com o objetivo de tentar auferir o conhecimento e a prática docente quanto a temática.

Dos Questionários

Estava previsto para o método de coleta deste trabalho, assim aprovado pelo comitê de ética da UNIUBE, ser o de entrevista semiestruturada, ocorre que devido a pandemia gerada pelo vírus COVID-19, as entrevistas foram substituídas pelos questionários. A aplicação do

questionário deu-se pelo sistema Socrative, que possibilitou, neste tempo de isolamento, colher os dados necessários a esta pesquisa, evitando, assim, o contato pessoal, necessário devido ao isolamento social imposto, bem como desonerar todos os respondentes a obrigação de participar de mais uma vídeo conferência, posto neste período o número de conferências on-line elevaram muito, gerando até mesmo o desgaste físico e emocional dos professores.

O questionário é um instrumento desenvolvido cientificamente, composto de um conjunto de perguntas ordenadas de acordo com um critério predeterminado, que deve ser respondido sem a presença do entrevistador (MARCONI; LAKATOS, 1999, P. 100) e que tem por objetivo coletar dados de um grupo de respondentes.

A técnica de questionários apresenta-se no presente trabalho como a metodologia de coleta de dados que se mostra ser eficaz para a apuração de dados, sendo assim, utilizamos este método para delimitar conceitos, conhecimentos e entendimentos dos docentes dos temas que são abordados nesta pesquisa.

Enquanto na entrevista a condução seria semiestruturada e aberta, o questionário será um método mais estruturado, com questões abertas com objetivos específicos de apurar o objeto de pesquisa.

Gil (2008) conceitua questionários como:

técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008, p. 122)

O mesmo autor supracitado apresenta as seguintes vantagens do questionário sobre as demais técnicas de coleta de dados:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (GIL, 2008, p. 125-126).

Todavia, o autor citado também alerta para os pontos negativos da técnica em análise:

- a) exclui as pessoas que não sabem ler e escrever, o que, em certas circunstâncias, conduz a graves deformações nos resultados da investigação;
- b) impede o auxílio ao informante quando este não entende corretamente as instruções ou perguntas;
- c) impede o conhecimento das circunstâncias em que foi respondido, o que pode ser importante na avaliação da qualidade das respostas;
- d) não oferece a garantia de que a maioria das pessoas devolvam-no devidamente preenchido, o que pode implicar a significativa diminuição da representatividade da amostra;

- e) envolve, geralmente, número relativamente pequeno de perguntas, porque é sabido que questionários muito extensos apresentam alta probabilidade de não serem respondidos;
- f) proporciona resultados bastante críticos em relação à objetividade, pois os itens podem ter significados diferentes para cada sujeito pesquisado (GIL, 2008, p. 127).

Os questionários têm como proposta coletar informações e aprofundar algumas questões, a fim de subsidiar o alcance dos objetivos da pesquisa, selecionar professores que trabalham com a temática e de cunho escrito, possibilitará a análise mais conceitual dos saberes dos sujeitos da pesquisa.

A elaboração do questionário foi feita seguindo os ensinamentos de Marconi e Lakatos (1999), nos seguintes termos:

- os temas escolhidos devem estar de acordo com os objetivos da pesquisa;
- o questionário deve ser limitado em sua extensão e em sua finalidade, pois um questionário muito longo causa cansaço e desinteresse e um questionário muito curto pode não oferecer informações suficientes;
- as questões devem ser codificadas, a fim de facilitar a posterior tabulação;
- deve estar acompanhado de orientações sobre como respondê-lo;
- o aspecto e a estética devem ser observados. (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 100)

Quanto a técnica de estética, pode se usar o proposto por Hair et al. (2004).

- Desenvolvimento do questionário: recomenda-se que inicialmente sejam apresentadas perguntas que estabelecem um contato inicial com o respondente, e, na sequência, o pesquisador apresenta as questões relacionadas ao tópico da pesquisa;
- validação: deve-se garantir que o questionário esteja alinhado aos objetivos propostos;
- determinação do método de aplicação: o questionário pode ser auto-administrado, aplicado por correspondência ou aplicado eletronicamente. (HAIR; et al., 2004, p. 160).

A elaboração do questionário (apêndice I) no sistema seguiu os parâmetros da entrevista semiestruturada previamente aprovada pelo Comitê de Ética e tendo como pergunta 01 a cópia integral do termo de consentimento livre e esclarecido (apêndice II) para posteriormente responder se estava de acordo com os termos da pesquisa, possibilitando que escolhesse, entre três opções, sendo

- A) concordo em participar e autorizo uso para fins de pesquisa nos termos do TCLE supra descrito.
- B) Concordo em participar, mas não autorizo o uso para fins de pesquisa.
- C) Não concordo.

Destacamos que somente os respondentes que escolhessem as opções “a” ou “b” teriam acesso as demais perguntas e poderiam responder a todas as perguntas, caso desejasse. Os questionários para Richardson (1999), geralmente cumprem duas funções, ou seja, descrevem características e medem determinadas variáveis de um grupo. Quando ao tipo de pergunta, os questionários podem ser classificados em questionários de perguntas fechadas, de perguntas

abertas e que combinam ambos os tipos de perguntas.

Na formulação das perguntas observou-se a língua formal pátria, com a redação clara, precisa e sequencial de complexidade com uma progressão lógica, evitando assim as dificuldades de compreensão, direcionamento, a ambiguidade, perguntas generalistas ou que possam induzir a resposta esperada

Desse modo, por meio das respostas dos questionários, e considerando as limitações do isolamento social que se impõe, foi possível atingir os objetivos específicos iniciais e possíveis traçados para essa pesquisa, especialmente no que diz respeito aos saberes e práticas docentes referentes à educação para o consumo, por professores que atuam no contexto da escola investigada.

Organização da pesquisa

A fim de apresentar a pesquisa e o seu corpus teórico e metodológico, o trabalho foi organizado seguindo os objetivos específicos propostos e para tal o texto foi dividido em 4 seções, sendo 2 teóricas, 1 analítica, bem como a conclusão. Na primeira seção, procuramos demonstrar a educação para o consumo na visão jurídica em contexto histórico, introduzindo conceitos doutrinários de defesa dos consumidores, fatores estes que entendemos serem essenciais para a compreensão de como a educação para o consumo vê-se estudada e analisada na visão jurídica e suas influências na proposição legal.

Na segunda seção procuramos abordar a ideia de educação para o consumo na visão pedagógica, dentro de uma perspectiva de uma sociedade líquida e eurocentrista, bem como as implicações desta perspectiva nos currículos propostos para uma educação para o consumo. Por fim, apresentamos uma discussão teórica sobre o currículo de modo a problematizar a temática educação para o consumo como prática libertadora, segundo os pressupostos de uma educação conscientizadora.

Na terceira seção, passamos a analisar os documentos e os questionários através do procedimento “análise temática”, assim proposto por Braun e Clarke (2006), observando o passo a passo para através das fontes de pesquisas entendermos os temas que emergem.

Para finalizar, apresentamos as considerações finais, seguidas do referencial bibliográfico, dos apêndices e dos anexos.

I – FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO PARA O CONSUMO: UMA ABORDAGEM JURÍDICA

Nesta primeira seção, trataremos da temática educação para o consumo na visão do Direito. A princípio, faremos uma breve abordagem da evolução produtiva que levou ao capitalismo, o que acabou por justificar a existência e necessidade de um CDC, para, então, fazer uma abordagem histórica dentro da dogmática jurídica, em relação ao que se concebeu como “direito dos consumidores”. Em seguida, buscaremos compreender quando a educação para o consumo passou a ser tratada como política pública, tendo em vista que, a partir deste marco, temos uma “educação para o consumo”.

Na sequência, trabalharemos os conceitos de consumidor, fornecedor e relações de consumo para que possamos partir para o entendimento jurídico de educação quando se trata do consumo e suas derivações. Assim como alertaremos para quais foram as influências eurocêntricas exercidas na implantação de programas de educação para o consumo pelos primeiros órgãos de proteção dos consumidores e como essas influências afetam a educação para o consumo nos dias de hoje

Por fim, iremos analisar os possíveis diálogos entre o CDC e outras ramos do Direito, demonstrando as aproximações e os afastamentos existentes entre eles, com base na teoria do diálogo das fontes.

1.1 O capitalismo, consumo de massa, globalização e o Código de Defesa do Consumidor

No período feudal, a produção era assentada basicamente nas famílias ou comunidades. Essas produziam para seu consumo próprio e trocavam o excedente por outros produtos, em um mercado local. A princípio, os produtos eram trocados por outros e a principal referência de valor era o trabalho utilizado para sua produção. As mudanças tecnológicas, que permitiram as grandes navegações com a abertura de novas rotas comerciais, deram início a um período de grande regulação do Estado sobre a economia. O Estado passa a promover a ampliação da capacidade produtiva em seus territórios e surgem as primeiras noções de agregação de valor pela transformação de matérias-primas em produtos mais acabados. Ao mesmo tempo, fomenta a formação de uma população trabalhadora vinculada às manufaturas cujo objetivo era, a partir dessas novas rotas comerciais, enviar seus produtos (exportar) e gerar uma balança comercial favorável, ou seja, exportar mais que importar, gerando, assim, acúmulo de riquezas.

A prosperidade de uma nação então passou a ser medida em suas reservas de ouro e prata. Esses metais, por sua vez, passaram a ser referência de valor nas trocas de produtos,

dando início à ampliação de núcleos urbanos que concentram trabalhadores deslocados de núcleos rurais, os quais eram mais voltados para a agricultura.

Nesse período, são formadas às bases que permitem a transição do feudalismo para o capitalismo. O desenvolvimento das tecnologias, o fortalecimento de alguns estados pelo acúmulo de ouro e prata, a expansão dos mercados para além das fronteiras nacionais e a formação de uma classe trabalhadora urbana culminam em uma revolução, denominada Revolução Industrial, que teve um grande impulso da criação da máquina a vapor no século XVIII, que, por sua vez, permite a ampliação da capacidade produtiva

A Revolução Industrial marca o início do capitalismo, que se apresentou de forma mais concentrada na Grã Bretanha entre os séculos XVIII e XIX, impulsionado pelas modernizações na indústria têxtil e pelo acúmulo de riquezas trazidas das colônias. A partir da descoberta de novas tecnológicas, com a construção de barcos à vapor e, navios, a ampliação da escala de produção de máquinas e equipamentos acabou por afetar e mudar as relações de trabalho (HOBSBAWM, 2012)

O tempo dos trabalhadores passa a ser controlado pela capacidade produtiva das máquinas e não mais por sua relação direta no processo de produção. O trabalho familiar não tinha como concorrer com a velocidade e capacidade de produção da indústria têxtil, perdendo, assim, sua competitividade.

Sem ter como sobreviver da sua própria produção, estes trabalhadores passaram a ofertar suas horas de trabalho para essa indústria, criando uma relação de subordinação em que o excedente do trabalho é apropriado pelos donos das fábricas e os trabalhadores passam a ser remunerados de acordo com o valor definido para suas horas trabalhadas. Esses trabalhadores passam a vender sua força de trabalho para gerar uma produção maior do que aquela necessária para sua sobrevivência em troca de um salário em condições de extrema exploração e abusos, usando, inclusive, mulheres e crianças.

Nesse processo, as relações campo-cidade se mesclam e a lógica urbana começa a definir como os produtos passam a ser consumidos pelas famílias. À medida que os trabalhadores passam a ofertar suas horas de trabalho para as fábricas, seu tempo para produção de bens para seu consumo próprio diminui. O salário é trocado por esses bens em um mercado de consumo e trabalhadores se tornam também consumidores. Além das bases mencionadas anteriormente, a possibilidade de ampliação da produção e avanço do processo industrial dependia da criação de um amplo mercado consumidor. Cultural e socialmente, a ideia de bem-estar passa a ser associada ao consumo e a um processo denominado de consumo de massa, no qual as pessoas passam a consumir mais do que o necessário para sua sobrevivência. A

mercadoria é “algo que satisfaz uma carência, uma necessidade ou um desejo humanos” (HARVEY, 2013, p. 26 apud SILVA Jr., 2017, p. 30), gerando, assim, o precursor o consumismo.

Nesse processo, outra mudança relevante foi a criação da moeda não atrelada a metais preciosos. Antes, os recibos dados pelos locais que guardavam esses metais eram usados em trocas e garantias na aquisição de produtos. Antes mesmo do mercantilismo, essas transações já envolviam juros que eram cobrados na forma de mercadorias (adicional de sementes etc.). À medida que o processo foi-se alastrando e o mercado se ampliando, o papel emitido que circulava nas transações no lugar de “adicional em bens reais” começou a ganhar valor em si.

A circulação de mercadorias passava pela troca pelo dinheiro que eram trocadas por novas mercadorias, mas rendiam um adicional de juros. Ainda havia algum lastro (garantia) real baseado na capacidade de produção. Com o passar do tempo, esse lastro foi cada vez mais baseado na garantia que os bancos dos estados nacionais passaram a dar a eles. Hoje, o lastro é muito mais baseado na confiança na economia e nos “bancos centrais” e menos em garantias reais.

A questão é que, nesses processos, o dinheiro também se torna uma mercadoria e ganha valor em si. Como o sistema capitalista produz lucro a partir da extração do excedente do trabalho, os recursos adicionais que eles obtêm podem ser convertidos em investimentos para ampliar a produção, mas, também, guardados em bancos para serem usados por outros setores da economia, quer outros produtores, quer consumidores que buscam crédito para ampliar seu consumo.

Hoje a mercadoria é um objeto sagrado e que também é fonte de humanização, pois desperta em quem a possui a distinção de ser um escolhido dos deuses para ostentá-la e provoca naquele que não a tem a necessidade ‘vital’ de possui-la, como forma de expressar sua própria condição humana. Isto porque, no atual estágio da reprodução social do capital, a cidadania parece apenas ser alcançada pelo consumo. O ser humano, que, na antiga sociedade de produtores, impulsionava a economia com a sua força de trabalho, agora, sob a ótica da rentabilidade imposta pelo capital, figura apenas de modo coadjuvante no papel de consumidor. O uso intensivo de tecnologia viabilizou a produção em larga escala com cada vez menos trabalho humano, mas, conquanto, prescindam do trabalho humano para produzi-las em quantidades desmesuradas, as mercadorias não podem circular e alcançar o seu valor sem serem consumidas. (SILVA Jr, 2017, p. 23).

Contudo, ao mesmo tempo em que os capitalistas querem realizar lucros com sua produção e minimizar os custos da força de trabalho, eles necessitam de consumidores. Surge uma contradição entre a acumulação capitalista, a concentração do capital na mão de poucos produtores e a criação de mercados consumidores para escoar a produção. O sistema produz

cada vez mais e concentra cada vez mais a renda na mão de poucos. Isso gera uma crise para realização do ciclo da produção-consumo.

O capitalismo se transmuta ampliando a participação do sistema financeiro e expandindo ainda mais o mercado. Estamos vivendo a fase do capitalismo financeiro, em que o capital começa a realizar-se por meio de aplicações financeiras e, ao menos tempo, visa ampliar o consumo por meio do crédito direto ao consumidor.

Diante da grave crise de superprodução e à míngua de perspectivas concretas para uma retomada de crescimento real da economia, o capital precisou migrar para outras paragens, prescindindo da circulação das mercadorias no processo da valorização infinita do valor e demonstrando que nem só de comprar e vender vivem os modernos capitalistas. Percebendo que poderiam lucrar muito com a especulação das ações e títulos negociados nas bolsas de valores, eles não hesitaram em investir na reprodução simulada do capital fictício (SILVA Jr, 2017, p. 41)

Ainda nas palavras de Silva Jr (2017, p. 42), “os banqueiros, portanto, são os novos produtores da sociedade de consumo e sobrevivem da venda de crédito, antecipando um rendimento futuro em troca de certo percentual sobre o valor disponibilizado”.

Simultaneamente, a revolução tecnológica permitiu uma mudança significativa nos processos produtivos e de consumo. O capital foi atrás de regiões de menor custo do trabalho, mantendo a inteligência da criação nos países centrais. A princípio, o mercado chinês, com baixos custos de mão de obra, foi utilizado para ampliar a produção dos Estados Unidos e dos países da Europa Central. Em pouco tempo, a partir de massivos investimentos, a China passou a ser também local de produção e incorporação de tecnologias, tornando-se um país central no processo de acumulação capitalista. O volume de produção a baixos custos nesse país reduziu os custos de vários produtos que passaram a ser acessíveis a camadas maiores da população mundial. Expande-se a globalização da produção e do consumo (PINTO; GONGALVES, 2015).

Esse crescimento da produção ainda está associado ao processo de superacumulação e às crises no sistema capitalista. Cardoso (2012) resume as crises do capital em seis dimensões, resumidas por ele no quadro 2 abaixo:

Quadro 2 – Crise do capital: amplitude, dimensões e impactos.

- Econômica: exploração do trabalho para produção de mais-valia; valorização do valor em si e para si -> financeirização da riqueza
- Global: interdependência radical dos mercados financeiros, de bens, serviços e pessoas -> rebaixamento acelerado do valor de reprodução da força de trabalho X aumento exorbitante das margens de lucro.
- Ambiental: padrão de produção e consumo insustentáveis.
- Política: ausência de governança global + governanças locais pró-mercado, contra o social -> Estado a serviço dos mercados financeiros.
- Social: desregulação e sobre-exploração do trabalho, condições de uso e remuneração perversas -> exército industrial de reserva em escala mundial.
- Cultural: sociabilidade travada, hiper individualismo, pós-modernidade líquida

Fonte: Extraído de Cardoso (2012).

Sendo assim, após todo esse longo processo de dominação e exploração física e ideológica, o capitalismo torna-se a força motriz de diferenças sociais, crises econômicas e exploração do trabalho, fatores estes que influenciam diretamente no estilo de vida da sua sociedade, posto que o sucesso e o acúmulo de riquezas tornam-se a base social, principalmente nos dias atuais. Ademais, tudo isto está vinculado a um sistema de produção linear, que explora as fontes naturais como se finita fossem, conforme veremos.

De outro lado e, paralelamente, dentro deste sistema, encontram-se os consumidores, que são induzidos a consumir, comprar, usar e descartar, em um “canto da sereia” da busca por felicidade, prazer e status social. Consumidores estes que necessitam da correta orientação e de um processo de conscientização para saber as consequências dos seus atos, compreendendo todo este processo produtivo nefasto e seu poder de negociação e intervenção.

Todavia, este processo de conscientização encontra diversos entraves gerados pelo próprio capitalismo, que incorpora nos consumidores necessidades faltas e desejos. Sistema este que, muitas vezes, impõe o descarte por aparência, por exemplo, e, quando isso ocorre, gera o consumismo.

Por estes motivos, advindos de um processo de exploração e indução, passou-se a pensar em sistemas de defesa do consumidor. No entanto, devido às influências neoliberais, a defesa do consumidor surge não como uma libertação, uma mudança de paradigma, mas uma forma de minimizar os efeitos do capitalismo pois, como disse José Manuel de Sacadura Rocha (2016):

Se as relações de consumo fossem éticas e harmoniosas no sistema capitalista não haveria necessidade do CDC no ordenamento jurídico brasileiro! Como os demais dispositivos regulatórios nas relações mercantis – CLT e demais legislações trabalhistas -, o CDC insere-se na necessidade inexorável do capital não ultrapassar os seus limites, quer dizer, que as contradições insolúveis que lhe são próprias e o constituem não o destrua. Para entendermos isto precisamos entender o que é o modo

de produção capitalista. O modo de produção capitalista é antes de tudo uma forma social de produzir mercadorias!... *Então*, o CDC é uma tentativa de disciplinar essa ferocidade e essa irracionalidade do capital, um remédio amargo para os detentores do capital, mas necessário para que os consumidores, quer dizer, as famílias dos trabalhadores, não sejam de tal forma constrangidos e dominados pela fúria de acumulação do capital a ponto de, tão maltratados, não tenham como se dirigir ao mercado para “realizar” as mercadorias, isto é, para as comprar... (SACADURA, 2016, p.98)

Todavia, alerta o autor:

a Lei, o CDC, destarte toda a “vileza” que ele “vela” nas relações mercantis capitalistas, a Lei aparece aos indivíduos como “um terceiro” que de forma técnica e imparcial (será?) regula, obriga, constrange o capital a se “comportar”, aparecendo assim para as famílias dos trabalhadores como “a Lei acima do mal!?”; como protetora e defensora da parte vulnerável (PROCON?!) etc. Nada disso: a Lei é apenas o disfarce para uma lógica perversa e antiética inerente ao capitalismo, na exploração da força de trabalho, na exploração das formas do trabalho e dos instrumentos de trabalho, na circulação de mercadorias, nos créditos e débitos daí decorrentes. O capital precisa se realizar, circular, acumular...O CDC esconde mais do que protege, mais não seja porque, bem vistas as coisas, o pouco que se “redistribui” em forma de garantias legais pós-venda é quase nada diante de toda a riqueza produzida na exploração assalariada e, no âmbito da circulação, na apropriação de volta desses salários, como *sobre exploração*”. (SACADURA, 2016 p. 103).

Exatamente por ser esta lei um fruto do capitalismo, como se demonstrou, que não tem o condão de quebrar barreiras e paradigmas, torna-se necessário compreender suas origens dogmáticas no direito. Isso pode ser feito através de um resumo histórico, que nos permitirá, posteriormente, entender como se dá o processo de educação para o consumo no CDC, suas possíveis associações e suas limitações.

1.2 Breve Relato Histórico

Ao pesquisar a origem das legislações e das manifestações pelos direitos dos consumidores e por garantias equilibradas nos atos de consumo, sejam por meio de protestos ou atos governamentais, o estudo histórico nos remete ao código de Hamurabi (2300 a.C.)², em que constava a previsão que “construtor de barcos estava obrigado a refazê-lo em caso de defeito estrutural, dentro do prazo de até um ano” (FILOMENO, 1991, p. 28). Já os Romanos previam o direito ao dano material³ por danos causados por produtos, por exemplo. Da mesma forma, há estudos que apontam depoimentos de Cícero (Século I a.C.) assegurando a garantia

² O Código de Hamurab é um conjunto de 282 leis que foram talhadas em uma rocha de diorito. Elas foram escritas em letras cuneiformes e continham normas e penalidades para os fatos que costumam ocorrer diariamente na vida dos cidadãos da época.

³ Dano material é o dano causado a um bem ou valores por terceiro, passível de indenização judicial ou administrativa.

sobre vícios ocultos⁴ do produto, caso ocorresse de o vendedor prometer que a mercadoria era dotada de determinadas qualidades e estas fossem inexistentes. Isso demonstra que tratar os direitos e solucionar problemas gerados a partir de atos negociais sempre foi uma preocupação dos governantes, mas não quer dizer que se preocupavam com as relações de consumo. Visto que não entendiam ser estes personagens consumidores, mas os contratantes. Poderíamos relatar diversas outras legislações, costumes e regras que de forma direta ou indireta demonstraram, na história mundial, a preocupação dos governantes com as relações contratuais. Todavia, segundo Cláudia Lima Marques (2007), os consumidores eram identificados como compradores, adquirentes, contratantes, demonstrando, assim, o caráter individual e contratualista e não a visão de defesa coletiva das relações de consumo, sem perfazer uma relação de consumo.

Face ao relatado, entendemos que o nosso foco nessa seção é o marco conceitual do direito dos consumidores como política pública, em uma perspectiva histórica e na visão dogmática jurídica. Uma vez que, somente após essa inserção, tornou-se possível pensar em educação para o consumo, elevando o *status* de imposição legal e individualista para um programa de política pública de natureza coletiva e indeterminada.

O conceito de educação para o consumo com política pública aparece formalmente pela primeira vez em 1962, na mensagem do Presidente dos Estados Unidos da América do Norte – John F. Kennedy, denominada “Special message to congress on protecting consumer interest”.⁵ O discurso proferido no Congresso estadunidense, pelo referido presidente, em 15 de março de 1962, é considerado o marco de programas estatais que visavam a proteção, educação, informação e defesa dos consumidores como política pública das sociedades capitalistas, sendo definido, posteriormente, na legislação brasileira e pela ONU, como o dia mundial de proteção e defesa dos consumidores (Lei n. 10.504, de 08 de julho de 2002).

No seu discurso, o presidente estadunidense abordou pontos relevantes basilares para a política pública que viria a ser criada naquele país, enumerando o que entendia se tratar dos pontos principais que deveriam ser implantados. Vejamos:

O direito à segurança - de ser protegido contra a comercialização de produtos prejudiciais à saúde ou à vida.

(2) **O direito de ser informado** - de ser protegido contra informação, publicidade, rotulagem ou outras práticas que sejam fraudulentas, enganosas, ou grosseiramente falaciosas sendo dadas todas as informações das quais ele necessita para fazer uma escolha adequada.

⁴ Vício oculto, são defeitos ou falhas na utilização de bem ou serviços que não podem ser facilmente constatados quando da aquisição ou constatados somente após longo período de uso.

⁵ O discurso do presidente estadunidense, para o direito é considerado o marco inicial das políticas públicas de educação para o consumo em toda as sociedades que adotam o modelo capitalista de consumo.

(3) **O direito de escolher** - ser assegurado, sempre que possível, o acesso a uma variedade de produtos e serviços a preços competitivos; e nas indústrias em que a concorrência não é viável, a regulamentação governamental é necessária, também deve haver garantia de qualidade e serviço satisfatórios a preços justos.

(4) **O direito de ser ouvido** – para se ter a certeza de que os interesses dos consumidores receberão a consideração completa e favorável na formulação das políticas de Governo, e também o tratamento justo e rápido em seus tribunais administrativos. (KENNEDY, 1962, p. 2, grifo nosso)

Este discurso e suas bases principiológicas tornaram-se as “pedras fundamentais” do Direito dos Consumidores no mundo capitalista moderno, principalmente nas Américas e na Europa Ocidental. Nos EUA, após este pronunciamento, a defesa e proteção dos consumidores passou a ser tratada como política pública, deixando de existir atos individuais e leis esparsas, para um conjunto de atos governamentais e leis pensadas como um instituto único, visando a proteção dos consumidores e criando órgãos específicos de fiscalização e regulamentação. Ressaltamos que existe uma clara influência das consequências deste discurso no Brasil, pois podemos encontrar estas bases transcritas nos artigos 4º e 6º do Código de Defesa dos Consumidores (CDC) de 1990, elegendo-os como Política Nacional de Relações de Consumo e Direitos Básicos dos Consumidores.

Podemos extrair, desta mensagem ao Congresso estadunidense, os motivos que levaram o presidente a elevar a defesa dos consumidores ao *status* de política pública. Segundo o então presidente, Kennedy (1962, p. 1), “Consumidor, por definição, somos todos nós [...]”, reconhecendo as relações comerciais e governamentais como relação de consumo, marco este importante para a definição do que era concebido por consumidor e fornecedor. E continua: “O Governo Federal – por natureza o maior porta-voz dos cidadãos - tem uma obrigação especial de estar alerta para as necessidades dos consumidores e para fazer avançar os interesses dos mesmos”. Nesta parte do discurso, reforça o dever do Estado na defesa e proteção, não somente como agente econômico regulador, mas o intermediário, o porta voz do interesse do cidadão, fato este que se efetiva quando ele posteriormente, em seu discurso, demonstra a necessidade de criar um órgão de proteção de defesa dos consumidores, para atender os anseios e as necessidades da população. Da mesma forma, o discurso demonstra uma preocupação com a evolução tecnológica, a manipulação industrial de alimentos e a indução ao consumismo, fatores estes que, até hoje, são preocupantes e objetos constantes de regulamentações, leis e controle:

O avanço da tecnologia - que afeta, por exemplo, os alimentos que comemos, os medicamentos que tomamos, e os muitos aparelhos que usamos em nossas casas - aumentou as dificuldades do consumidores da mesma forma que suas oportunidades; e mostra que muitas das nossas leis e regulamento estão ultrapassadas necessitando-se de uma nova legislação. [...] O Marketing é cada vez mais impessoal. A escolha dos consumidores é influenciada pela publicidade de massa utilizando-se

de estratégias altamente desenvolvidas de persuasão [...]. Assim como os consumidores têm o direito de saber o que está em seu contrato de crédito, da mesma forma eles têm o direito de saber o que está na embalagem que compram. (KENNEDY, 1962, p. 3)

Isto posto, verifica-se que a “semente” lançada em solo estadunidense germinou por vários países de economia capitalista, tendo como base os princípios trazidos no início da mensagem. É certo que a evolução de tais políticas públicas estava diretamente ligada ao poder de controle, fiscalização, intervenção e principalmente à economia de cada país, mas pouco se falava em educação para o consumo, tendo o foco primordial na representação judicial e extrajudicial do consumidor vulnerável, hipossuficiente, mantendo o sistema de produção e o consumismo distantes de serem combatidos nessas estratégias políticas de educação para o consumo.

Desta feita, passemos então à evolução histórica como política pública e os efeitos desse discurso no comportamento e na legislação dos consumidores no Brasil.

1.3 A defesa dos consumidores no Brasil

Remotamente, as legislações que remetem a direitos dos consumidores podem ser atribuídas a atos do imperador Dom Pedro II, que pessoalmente realizava fiscalizações no mercado na cidade do Rio de Janeiro e impunha penalidades aos “maus comerciantes”, bem como em leis esparsas durante todo o império, República Velha e República Nova. Todavia, a primeira lei codificada que faz menção às relações negociais envolvendo consumidores remete ao Código Comercial de 1840 que, em seus Artigos 629 e 632, regulamenta o direito dos passageiros em embarcações, além de estabelecer o dever do empreiteiro na responsabilidade pela obra por 5 anos, fato este reproduzido até hoje nas nossas legislações específicas.

Para entender a evolução do que se concebeu por defesa dos consumidores no Brasil como política pública e sua evolução para esfera da educação para o consumo, é necessário compreender o parâmetro econômico e social que o país se encontrava em 1962, quando do discurso do ex-presidente Kennedy, dos EUA. Considerando que, ao contrário daquele país, que já vinha de um processo de evolução industrial e tecnológica e necessitava de uma intervenção imediata do governo nas relações desiguais do consumo, no Brasil, na década de 1960, o processo de industrialização ainda era efêmero, pois o país se encontrava em uma grave crise econômica e social, inclusive com um cenário de falta de produtos e desabastecimento alimentar, que levou à edição da Lei Delegada nº. 4, de 26 de setembro de 1962. Esta lei tem sua importância porque foi a base para a edições de outras leis, decretos e ações governamentais para as intervenções no comércio e na economia no Brasil até 1990. Tinha por objeto intervir

no domínio econômico para regulamentar a distribuição comercial de produtos necessários ao consumo dos cidadãos, principalmente das grandes cidades, evitando o desabastecimento nas lojas e supermercados, bem como estabeleceu a Superintendência Nacional de Abastecimento (SUNAB)⁶ como órgão fiscalizador e regulamentador.

Cumpra destacar que o objeto da SUNAB não era a proteção dos consumidores, mas regulamentar garantias mínimas de circulação de mercadorias, alimentos e controle do mercado, em face do desabastecimento vivido na época nas grandes cidades, principalmente São Paulo.

Se não bastasse esse cenário desfavorável a uma política pública de defesa dos consumidores, em 1964 o regime político brasileiro foi atingido pelo Golpe Militar⁷, tornando as relações comerciais mais controladas e os direitos de manifestação, de todas as formas, restringidos e reprimidos. Impossibilitando, assim, as primeiras tentativas de reprodução do discurso estadunidense em nosso país e uma política pública de defesa dos consumidores preocupada com o equilíbrio das relações de consumo e proteção do hipossuficiente. Falar em consciência, proteção do hipossuficiente, análise de políticas públicas e criação de associações civis era praticamente impossível nesse período da nossa história, retardando, assim, os processos associativos para fins de defesa dos consumidores.

Em 1974, com os primeiros passos para uma possível abertura política social, surgiram as primeiras associações que tinham por objetivo pensar em políticas de defesa dos consumidores. Partindo da criação do Grupo Executivo de Proteção ao Consumidores (atual Fundação Procon São Paulo), da Associação de Proteção ao Consumidores de Porto Alegre (APC) e da Associação de Defesa e Orientação do Consumidores de Curitiba (ADOC).

Em São Paulo, em 1973, vivia-se a dicotomia do “milagre econômico”, o suposto crescimento econômico do Brasil, o crescimento da industrialização, grandes obras de infraestrutura, cenário muito parecido com o dos EUA em 1960. Entretanto, a dependência econômica externa ficou clara quando ocorreu, no final de 1973, a brusca elevação do preço do petróleo, que demonstrou a fragilidade da nossa economia naquele período. Fato é que, no ano de 1974, já eram perceptíveis sinais de desabastecimento de produtos no comércio em geral. Isso causou elevações de preço e falta de produtos básicos à população, assim, a superinflação apresentava-se como futuro certo.

⁶ Muitos doutrinadores civilistas consideram a SUNAB como precursor das políticas públicas dos direitos dos consumidores e precursor do Procon.

⁷ Entendemos que Golpe militar de 1964, foi um ato ditatorial de tomada do poder pelo exército, quando de suposta vacância do cargo de presidente, gerando assim uma ditadura militar no país que durou aproximadamente 30 anos, que restringiu direitos e morte de milhares de discordantes do atual sistema antidemocrático vigente.

Neste cenário, em 1974, o Governo de São Paulo criou uma comissão, composta por Pêrsio de Carvalho Junqueira (coordenador), Ana Amélia da Silva, Gilda Gouvêa Perosa, Maria Antonieta B. Dente, Maria Flora G. Ottake, Maria Lúcia Junqueira Vietri, Marilena Igreja Lazzarini, Rubens Murillo Marques, Sandra M. Barjas, Stella Maris Bilemjian, Virgínia M. Mommensohn, Amadeu Virolli, Maria das Graças Cavalcante, Maria Lúcia Zülzke e Olivia Franco para analisar os motivos do desabastecimento na capital, bem como quais as medidas poderiam ser tomadas para controlar a crise que se apresentava. Para presidir esta comissão, foi nomeado o Uberabense e Agrônomo Pêrsio de Carvalho Junqueira.

Ao analisar as políticas de desabastecimento e as causas do desabastecimento alimentar que vinha ocorrendo na capital paulista, no seu relatório denominado “Institucionalização de uma Política de Defesa do Consumidores junto ao Governo do Estado de São Paulo” ,Pêrsio entendeu que, para controlar o desabastecimento, era necessária uma política pública de defesa dos consumidores, posto que os comerciantes escondiam produtos das prateleiras para elevar o preço, bem como praticavam diversos outros atos lesivos a população local com o intuito de elevar seus lucros. Além disso, revelou a inexistência de regras claras para evitar tais práticas comerciais lesivas.

Compreende-se, deste relatório, que a política pública de regulamentação e intervenção para evitar o desabastecimento passou a ser analisada por outra ótica: a dos consumidores como sujeitos da economia. É certo que o objetivo era entender como regular o desabastecimento, mas com outro foco de visão. Influenciado pelas práticas estadunidense, mexicana e europeia, fez surgir a primeira ideia de política pública de defesa dos consumidores no Brasil, como narrado pelo Pêrsio Junqueira (2011) em uma entrevista.

O arquiteto Roberto Cerqueira César, que era o secretário dos Negócios Metropolitanos, me chamou para coordenar um grupo de estudos. Foi na época que foram criadas as regiões metropolitanas, entre elas a de São Paulo. Eu era responsável pela a área de abastecimento. O relatório que apresentei concluía que era preciso ter uma política que defendesse os consumidores. Afinal ele era sempre explorado e não tinha quem o defendesse. [...] O secretário aceitou minhas condições e pouco antes de embarcar, me chamou e me deu uma tarefa: saber como funcionava e o que havia em matéria de defesa dos consumidores nos outros países. Foram dois meses viajando pela Europa, Estados Unidos e México [...]. Quando voltei, fiz um relatório do que vi. Relatei como funcionavam, defeitos e qualidades. Concluí que precisávamos criar um órgão de defesa dos consumidores. O secretário levou o relatório ao governador Egidio Martins que, em seguida, criou um grupo de trabalho na secretaria de Negócios Metropolitanos a fim de organizar um órgão para proteger os consumidores. Eram onze mulheres das mais variadas especialidades, advogadas, sociólogas [...]. No final dos trabalhos, meu relatório apontava que o governo deveria assumir a tarefa. Ele teria estrutura, orçamento e tudo o mais. (JUNQUEIRA, 2011, p. 1).

É necessário destacar que, como consequência deste relatório, surgiu o primeiro órgão institucional de defesa do consumidor , o Programa de Proteção e Defesa dos Consumidores do

estado de São Paulo (Procon São Paulo), que, posteriormente, passou a se chamar Fundação Procon, sendo a referência na atuação da defesa dos consumidores em todo o país, até os dias atuais.

Destaca-se que este órgão não tinha por objetivo questionar o processo produtivo ou criar políticas públicas de educação para o consumo, mas intermediar as relações comerciais individuais e coletivas de compra e venda, de produtos e serviços, baseando-se no código civil de 1916.

Mesmo com a criação de tais órgãos, a defesa dos consumidores ainda era efêmera, posto que as relações cíveis ainda eram “vigiadas” por um poder central federal e órgãos de repressão e as organizações cíveis eram praticamente proibidas de se reunirem. O trabalho realizado pelos primeiros órgãos de defesa dos consumidores, mesmo que ainda censurados e vigiados, foi de suma importância para o início da discussão acadêmica e social da figura do consumidor e seus direitos, apesar de ser baseado nos princípios do *Pacta sunt servanda*⁸ (pactuou deve ser cumprido) e do contrato como lei entre as partes, mesmo que ele não fosse equilibrado, previsões estas existentes no Código Civil de 1916.

De 1980 a 1984 pouco se fez e se mobilizou na área da defesa dos consumidores, pois o país vivia um momento de transição política. O foco concentrava-se principalmente na redemocratização do país, sendo assim, o movimento político e cível concentrava-se em discutir as “Diretas Já” e demais assuntos eram deixados de lado, aguardando a reforma principal: a política democrática.

Com a derrota parcial das “Diretas Já”, em 1985, foram eleitos, por via de votação indireta, Tancredo Neves e seu vice José Sarney, mas com o falecimento do Presidente Tancredo Neves, assumiu a presidência José Sarney, doravante denominado Sarney. Neste ano de 1986, o país encontrava-se em uma superinflação, desabastecimento generalizados, alto índice de desemprego. Nesse âmbito, a equipe econômica do novo governo entendeu que a saída para controlar a economia e o mercado era o congelamento de preços e salários por um ano, plano este que foi nominado de Plano Cruzado.

Quando do anúncio do plano econômico, em “cadeia nacional”, o presidente Sarney, após anunciar a nova moeda, a política de tabelamento e congelamento de preços, conclamou toda população que ajudasse na fiscalização do tabelamento e congelamento de preços, denunciando quem descumprisse a lei à SUNAB. Em suas palavras, era necessária uma

⁸ Pacta Sunt Servanda é um princípio do direito contratual civil que vigorou até a edição do Código Civil Brasileiro de 2002. Em resumo consistia que o contrato e a “lei” entre as partes e se pactuado foi deve ser cumprido, mesmo que causasse um desequilíbrio de obrigações entre os contratantes.

“cruzada cívica de consumidores em defesa do programa de governo”. Sendo assim, surgiram movimentos de “consumidores fiscalizadores”, posto que a atuação da SUNAB era ineficaz, devido ao grande número de estabelecimentos em todo o Brasil e à quantidade de fiscais que a superintendência tinha em seus quadros.

Estes consumidores fiscalizadores eram chamados de “fiscais do Sarney”, que não tinham poder coercitivo, mas foram de suma importância, pois diariamente consultavam os preços dos produtos nos estabelecimentos, recolhiam as provas do ato ilegal e denunciavam à SUNAB.

A partir desse novo movimento, as vezes solitário, as vezes coletivo e constituído principalmente de mulheres e donas de casas, fizeram emergir um novo tipo de consumidor, o fiscalizador, que era, de certa forma, temido pelo comerciante. O cidadão que já sentia os efeitos da superinflação no seu dia a dia acreditou na proposta do plano econômico e assumiu o papel de fiscalizador. Tratava-se de senhoras, na sua maioria, que diariamente iam ao supermercado com uma lista de produtos verificar se ocorreu alguma alteração de preço. Estas senhoras, por sua vez, passaram a reunir-se e criar associações que evoluíram para discussões mais amplas que simplesmente fiscalizar. Passaram a realizar palestras e reuniões nos bairros, ajudando consideravelmente a difundir as premissas da defesa dos direitos dos consumidores. Destes movimentos coletivos surgiram diversas associações, como por exemplo, o movimento das donas de casas de Belo Horizonte/MG.

Segundo os professores Glaudionor Gomes Barbosa e Regina Celia Goncalves, o papel das fiscais do Sarney foi fundamental para o sucesso inicial do plano, senão vejamos:

A população revelou uma profunda sabedoria em defender os novos ganhos, transformando-se em um exército civil de fiscais da nova política econômica, mesmo contra as opiniões da direita e da esquerda. Foi a pressão popular que garantiu o sucesso inicial do plano. Foi a economia moral da multidão, principalmente das mulheres que chegou a fechar vários estabelecimentos comerciais que desrespeitavam o congelamento de preços e/ou maquiava produtos. A multidão avocava para si a condição de autoridade (pois baseada na lei) e procedia ao fechamento dos estabelecimentos burladores ao som do hino nacional. (BARBOSA; GONÇALVES, 1992, p. 5).

Verificando a escalada considerável de associações e atos pró-consumidores, o ex-presidente Sarney determinou a criação do Conselho Nacional de Defesa do Consumidores em 1986. O Conselho Nacional de Defesa dos Consumidores era formado por associações de consumidores, Procons, Ministério Público, a Ordem dos Advogados do Brasil, a Confederação da Indústria, Comércio e Agricultura, o Conselho de Auto-Regulamentação Publicitária, o Ministério Público e representações do Ministério da Justiça, Ministério da Agricultura, Ministério da Saúde, Ministério da Indústria e do Comércio e Ministério da Fazenda, com o

escopo de assessorar o Presidente da República na elaboração de políticas de defesa do consumidor.

Apesar do fracasso do Plano Cruzado, a sociedade civil já se encontrava nos estabelecimentos ajudando a fiscalização, cobrando direitos, realizando palestras de orientação dos direitos do comprador. Dessa maneira, mesmo com a extinção das “fiscais do Sarney”, a defesa dos consumidores já estava na rotina do cidadão e associações tornavam-se cada vez mais fortes e atuantes. Com a convocação de uma nova Constituição Federal do Brasil, a defesa dos consumidores passou a ser tratada como base social, agora não só no desabastecimento ou fiscalização, mas como direito humano e social, merecendo, assim, estar presente na nova Constituição Federal do Brasil.

Com o advento da Constituição Federal de 1988, consagrou-se a proteção dos consumidores como direito fundamental e princípio da ordem econômica (Artigos 5º, XXXII, e 170, V), cabendo ao Estado a promoção da defesa dos consumidores, na forma da lei. Da mesma forma, no artigo 48 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) restou consignado que: “O Congresso Nacional, dentro de cento e vinte dias da promulgação da Constituição, elaborará código de defesa dos consumidores” (BRASIL 1988).

Pós promulgação da Constituição, através do Ofício (CN) nº 105, de 1989, o Senador Nelson Carneiro propôs ao presidente da Câmara dos Deputados, o então deputado Paes de Andrade, que fosse “Criada uma Comissão Mista destinada a elaborar o projeto do Código de Defesa dos Consumidores” (BRASIL, 1989). Deste requerimento surgiu a Comissão mista, destinada a elaborar o projeto do Código de Defesa dos Consumidores que delegou a tarefa do projeto a uma comissão de juristas notáveis e que foi composta por Ada Pellegrini Grinover, Antônio Herman de Vasconcellos e Benjamim, Daniel Roberto Fink, José Geraldo Brito Filomeno, Kazuo Watanabe, Nelson Nery Júnior e Zelmo Denari, além de funcionários do Ministério da Justiça e do Congresso Nacional.

Conforme se pode perceber, esta comissão foi composta de pessoas que eram consideradas, à época, referências em suas áreas e de reconhecida competência jurídica. O texto final proposto por eles sofreu poucas alterações, pois os próprios deputados e senadores reconheciam que ali se tinha um texto jurídico complexo, muito bem pensado e muito bem elaborado, que teve como base legislações italiana, alemã e estadunidense. Foi votado praticamente sem alterações e sancionado em 11 de setembro de 1990, nomeado Código de Defesa e Proteção do Consumidor, doravante denominado CDC.

No relatório final da comissão pode-se extrair, de suas bases:

O texto final do Código de Defesa do Consumidores, contido em anexo, que ora remeto ao conhecimento e apreciação dos membros desta Comissão, apresenta, como filosofia básica, o seu caráter educativo e preventivo. Educativo, porquanto preceitua de forma clara os aspectos mais relevantes para a boa organização das relações de consumo, especificando os direitos e deveres dos consumidores e produtores de bens e serviços. Preventivo, porquanto identifica as principais causas de divergências nas relações de consumo, chamando a atenção das partes para os critérios que devem pautar seus comportamentos. (BRASIL, 1989, p. 7)

Este trecho do relatório final do projeto, apresentado à Câmara para votação, merece destaque por ser o único momento em que foi expressa a ideia de educação para consumo, fato este muito influenciado pela premissa da época de um órgão fiscalizador, punitivo e às vezes conciliador. Dessa forma, podemos afirmar que, por mais que a educação do consumo esteja contida no texto da lei e seja uma das bases filosóficas do projeto, como veremos, posteriormente, a lei falha quanto a esta temática, dificultando a compreensão exata da visão de educação para o consumo no direito.

Sancionado o CDC, diversas foram as ações judiciais tentando afastar sua aplicabilidade imediata, bem como seus efeitos. Conjuntura esta que veio a ser parcialmente solucionada somente com o decreto 2181-97, que regulamentou o CDC, definindo de forma clara como deveriam atuar os Procons e demais órgãos de Defesa dos Consumidores.

Após 1997, os órgãos de proteção de defesa dos consumidores passaram a atuar de forma mais efetiva, podendo, por força do decreto, aplicar multas, fechar estabelecimentos, cassar alvarás de funcionamento, ganhando, assim, grande visibilidade e temor do mercado.

Cumprir destacar que este “empoderamento” dos órgãos de defesa dos consumidores veio a reforçar a ideia de órgão punitivo, originário do plano cruzado e movimento das “fiscais do Sarney”. Todavia, temos que este movimento maximalista, claramente repressor e punitivo, foi necessário para firmar os conceitos da defesa dos consumidores no país, inicialmente.

Sendo assim, devido a necessidade de uma política pública de defesa dos consumidores mais ostensiva, punitiva e fiscalizadora, para criar suas bases, a educação do consumo seguiu, nestes órgãos, os mesmos parâmetros. Criou-se cartilhas e cursos com o feito de ensinar os consumidores a se defender e, se necessário, ajuizar ações, mas sem o foco de consumo consciente.

Por fim, após 2005, quando as bases da defesa dos consumidores já estavam fixadas no mundo jurídico brasileiro, o conceito de consumidor fixado em juízo e os Procon sendo respeitados em todo Brasil, começaram a surgir as primeiras linhas de educação para o consumo no país, a partir dos órgãos de defesa dos consumidores. Foram elaborados programas institucionais de conscientização dos direitos dos consumidores nas escolas e surgiram os

primeiros movimentos de convergência dos conceitos de consumidores e consumidores conscientes.

Sendo assim, após 2005, os órgãos de defesa dos consumidores continuaram em suas campanhas protetivas, mas assumiram um novo papel na sociedade, o da educação para o consumo, a do consumo consciente, seja ele na área social, política, empresarial ou ambiental. Este movimento a cada ano torna-se mais forte e presente nos órgãos de defesa dos consumidores.

Isto posto, temos que o Direito dos Consumidores é um ramo do Direito, tipicamente do sistema capitalista, com base e origem claramente estadunidense e europeia, que surgiu da necessidade de corrigir os desequilíbrios existentes na sociedade de consumo de bens e serviços, (DONATO, 1994, p. 15-19). Nesse sentido, seu intuito é quebrar o paradigma contratual anteriormente existente e combater os excessos praticados pelos meios de produção industrial, pelas campanhas publicitárias, pelas práticas comerciais desleais e todas as formas de prejuízo aos consumidores, buscando sempre o equilíbrio das relações de consumo.

Assim, o Direito do Consumidores é um ramo do direito que tenta, inicialmente, proteger e assegurar o direito individual do consumidor que realiza algum ato de relação de consumo, mas também tem como escopo o equilíbrio das relações comerciais coletivas. Além disso, quando transvestido desse caráter de coletividade, se associa às várias outras áreas do Direito, dando suporte legal para fortalecer políticas públicas, face ao seu caráter de direito fundamental, previsto na Constituição Federal de 1988.

Compreendida a evolução histórica, até a elaboração da lei 8078/90 e seus fundamentos enquanto ramo do Direito, resta necessário entender os conceitos de Consumidor, Fornecedor e relação de consumo no contexto legal e aspecto doutrinário jurídico, para que possamos, *a posteriori*, apresentar o conceito de Educação para o Consumo e suas variações e influências, na visão do Direito dos consumidores.

1.4 Conceitos de consumidor

Na seção anterior, através da análise histórica, objetivamos contextualizar a defesa dos consumidores como política pública, para que possamos, posteriormente, entender a visão do direito de educação para o consumo. Ocorre que, a lei 8078-90, já citada, trouxe à baila conceitos até então indefinidos ou objeto de discussão e análise judicial. Sendo assim, nesta seção iremos trabalhar os conceitos de consumidor e fornecedor, além de demonstrar quando uma relação contratual é considerada relação de consumo. Entendemos que estes conceitos são

necessários para que possamos delimitar o público que se destina a educação para o consumo, bem como os limites deste instituto.

1.4.1 O Conceito de Consumidor

Em 1962, o ex-presidente estadunidense Kennedy afirmou que “somos todos consumidores” e justificou sua afirmativa dizendo que “Somos o maior grupo no cenário econômico, afetando e sendo afetados por quase todas as decisões econômicas, sejam elas públicas ou privadas” (KENNEDY, 1962, p. 1), logicamente, fazendo referência aos consumidores principalmente do meio urbano e dentro de um sistema capitalista, que, através da aquisição de produtos ou serviços, mantinham relações comerciais com fornecedores e, muitas vezes, eram enganados e ludibriados. Isto alertou o mundo jurídico para a necessidade de definir o conceito de consumidor e o que realmente é uma relação de consumo, um contrato civil ou uma relação social.

No Brasil, até a entrada em vigor da lei 8078-90, existia uma falha legal do conceito de consumidor. Como exemplo, a lei 3071-1916 (Código Civil - CCB de 1916), que regulamentou as relações contratuais cíveis no Brasil até 2002, utilizou a expressão consumidor uma única vez, sem qualquer contexto ou esclarecimento do que seria consumidor. Isso ocorria porque o CCB/1916 não reconhecia esse instituto, mas sim as figuras do contratante e do contratado, ou seja, apenas a relação de contratos, não as de consumo.

Preenchendo esta lacuna, o CDC, em 1990, definiu o conceito de consumidor no artigo 2, nos seguintes termos:

Art. 2º Consumidor é toda pessoa física ou jurídica que adquire ou utiliza produto ou serviço como destinatário final. Parágrafo único. Equipara-se a consumidor a coletividade de pessoas, ainda que indetermináveis, que haja intervindo nas relações de consumo. (BRASIL, 1990, p.1)

Se analisarmos o significado mais comum da etimologia da palavra consumidor, encontramos o conceito de “aquele que consome” (MICHAELIS, 2019), ou seja, aquele que adquire algo para seu gozo e uso, extinguindo sua finalidade através do uso.

Resta salientar que aqui estamos tratando do consumidor inserido em um sistema capitalista, estritamente na visão jurídica do CDC. Consumidores estes que são induzidos rotineiramente a consumirem cada vez mais, através de artimanhas sedutoras e as vezes falsas, e que realizam o ato de consumir em movimento de passividade frente ao sistema. Nesse sentido, os consumidores devem ser protegidos por regras próprias e rígidas, para que seus direitos como usuários do bem ou serviço sejam respeitados.

Podemos afirmar que o artigo 2º do CDC trabalha com duas espécies de consumidor e dedica atenção diferenciada a estes dois. O primeiro, chamado de “consumidor negocial”, é aquele que tem poder de compra, usa ou usufrui de bens e serviços privados; está inserido em uma cadeia produtiva e capitalista negocial e realiza contratos verbais ou escritos com terceiros para seu consumo. Este consumidor, ao realizar atos como comprar, adquirir, contratar, negociar e usar, acredita ser o sujeito ativo na relação de consumo, apesar de ser, na realidade, um sujeito passivo. Posteriormente, veremos como esses atos ativos são realizados, quase sempre, por via de influências e induzimentos de ações empresariais ou, até mesmo, redes sociais.

Um possível segundo conceito etimológico de consumidor, que podemos abstrair do CDC, é o “consumidor cidadão”, ou seja, aquele que usufrui de produtos e serviços públicos ou privados mesmo sem uma contratação direta. Entretanto, por viver em um ambiente coletivo capitalista com serviços e produtos prestados por um ente público ou seus terceirizados, vê-se protegido pelo CDC em ações coletivas e políticas públicas de educação para o consumo. Neste caso, a passividade é patente, posto que não existe qualquer movimento ativo por parte do consumidor, ele, assim, torna-se consumidor pelo simples fato de viver em uma comunidade gerida por um poder público e seus prestadores de serviço.

Não existe no CDC qualquer referência ao “consumidor social”, ou seja, aquele que não faz relação comercial, que mantém relações de harmonia ou desarmonia com o meio ambiente ou com seus pares, como, por exemplo, indígenas no seu estado natural, presos ou relações comerciais entre pessoas físicas sem habitualidade, pois estes não são objetos de regulamentação pelo CDC, mas por outras legislações próprias. Podemos destacar que tal exclusão acontece porque esse consumidor social ou ambiental não é um sujeito ativo, um “destruidor” do seu meio, por causa das suas ações coletivas e individuais, e, por isto, não cabe ao CDC fiscalizá-lo ou regulamentá-lo, mas ao Direito Ambiental.

Diferenciar, inicialmente, esses tipos de consumidores torna-se necessário, pois, quando da elaboração de cartilhas, podemos perceber que grande parte do material produzido pelos órgãos de proteção de defesa dos consumidores tem como foco jurídico o “consumidor negocial e ao consumidor cidadão”. Já o material produzido para a educação para o consumo nas escolas tem como foco o “consumidor ambiental”, como veremos.

Dessa maneira, temos que o CDC analisa o consumidor individual que contrata, adquire e aliena bens e serviços, bem como procura proteger o consumidor coletivo ao criar parâmetros para políticas públicas que visem evitar o dano ao consumidor individual.

Assim, analisando o artigo citado em sua primeira parte, o presente caput não alterou tal conceito de senso comum de consumidores, sem diferenciar os tipos de consumidores supra listados, e foi muito bem aceito pela doutrina jurídica e jurisprudência pátria. Todavia, quando entrou em vigor, esse artigo gerou inúmeras discussões quanto ao alcance do termo consumidor em sentido estrito, posto que traz em seu bojo a expressão “destinatário final”, fazendo clara referência ao “consumidor negocial”. E, por ser o “consumidor negocial” o que mais juridicamente interfere na economia capitalista e nas ações negociais e judiciais, a doutrina, por mais de 14 anos, não foi pacífica, quanto ao conceito dessa expressão. Por isso, entendemos ser necessário apresentar as 3 principais correntes do conceito de “destinatário final” para que possamos definir o conceito de consumidor

1.4.2. Destinatário final

Inicialmente, temos que destacar que o objetivo deste tópico é analisar, juridicamente o conceito de consumidor como “destinatário final”, com base na doutrina consumerista. Nesse sentido, iremos conceituar o “consumidor negocial”, que gera efeitos contratuais e jurídicos, objeto da maioria das demandas judiciais, posto que a maioria dos materiais educativos preparados pelos órgãos de defesa dos consumidores têm como destinatário este público.

Ao elaborar o anteprojeto do CDC, os autores, já citados supra, eram de escolas e posicionamentos doutrinários diferentes e, por meio das leituras das obras individuais dos autores e suas observações, editados após a publicação do texto legal, verificamos que tal conceito de consumidor não foi um consenso entre eles. A grande polêmica era quanto ao conceito de “destinatário final”. Entendemos que, por este motivo, a doutrina e jurisprudência pátria também não foi unânime e os doutrinadores e as jurisprudências dividiram-se, inicialmente, em duas grandes correntes de pensamento, que se findou em uma terceira corrente, senão vejamos:

A primeira corrente, mais restritiva, conhecida como “finalista”, entende que consumidor é unicamente a pessoa que adquire ou utiliza produtos e serviços para seu consumo próprio ou da sua família, restringindo, assim, a proteção do CDC ao adquirente não profissional. Nesta definição, consumidor é o destinatário final que retira do mercado o objeto de consumo sem fim de lucro, de revenda ou de transformação. Para os finalistas, o simples fato de uma pessoa comprar, por exemplo, balas para ofertar como brinde para clientes, de forma indireta, fideliza o cliente, e, por isto, influencia no lucro da loja, mercado ou empresa. Sendo assim, nesta corrente, se o produto adquirido de algum modo seja alienado, transformado

ou utilizado, direta ou indiretamente, no processo de produção, deixa de ser o adquirente consumidor

Marques expõe:

Para os finalistas, pioneiros do consumerismo, a definição de consumidores é o pilar que sustenta a tutela especial, agora concedida aos consumidores. Esta tutela só existe porque o consumidor é a parte vulnerável nas relações contratuais no mercado, como afirma o próprio CDC no artigo 4, inc.I. Logo, convém delimitar claramente quem merece esta tutela e quem não a necessita, quem é o consumidor e quem não é. Propõem então, que se interprete a expressão “destinatário final” do art. 2 de maneira restritiva como requerem os princípios básicos do CDC, expostos nos arts. 4 e 6. (MARQUES 1992 p. 67-69).

Desta feita, temos que a teoria finalista, muito influenciada pelas teorias contratuálistas do Código Civil de 1916, das relações do “fio de Bigode”⁹, do “pacta sunt servanda”, pretendeu interpretar as relações da forma mais restritiva possível, para, assim, restringir os direitos dos consumidores a um grupo muito pequeno, tornando a lei quase ineficaz.

Em contrapartida, temos a teoria Maximalista, que possui uma interpretação de “destinatário final” da forma mais ampla possível, permitindo que praticamente todas as relações cíveis e comerciais pudessem ser consideradas relações de consumo.

Geraldo de Brito Filomeno, seguidor da teoria finalista e um dos autores do anteprojeto do Código de Defesa dos Consumidores, alerta:

Dizer-se, como querem os assim denominados “maximalistas”, que se aplica o Código, sem qualquer distinção, às pessoas jurídicas, ainda que fornecedoras de bens e serviços, seria negar-se a própria epistemologia do microsistema jurídico de que reveste. (FILOMENO, 2011, p. 30).

Nesta passagem, resta demonstrado que nenhuma das duas concepções iniciais do conceito de consumidores satisfaziam o entendimento real de consumo, pois concentravam-se muito na concepção de lucro, deixando de lado a epistemologia da lei, que é a proteção do hipossuficiente.

Devemos destacar que, entre 1990 e 2004, a teoria Maximalista foi muito defendida pelos doutrinadores da defesa dos consumidores, pois ampliava o direito para todos, o que naquele momento era necessário como forma de afirmação deste novo direito que se ingressava no meio jurídico. Uma vez que possibilitar a interpretação restritiva e finalista iria, praticamente, inviabilizar todos os atos que estavam sendo praticados para difundir a ideia de proteção ao consumo e aos consumidores.

⁹ Fio de bigode era uma expressão usada para os contratos verbais firmados entre pessoas, que se comprometiam a fazer ou deixar de fazer, tendo como garantia apenas a palavra, sem qualquer tipo de contrato ou documento assinado.

Sendo assim, após muitos entraves judiciais e tentativas de achar um meio termo entre as duas correntes majoritárias, no ano de 2004, o Superior Tribunal de Justiça (STJ) pacificou, pelo menos no âmbito judicial, o conceito de consumidor e seu alcance protetivo, trazendo à baila uma terceira corrente, denominada de “finalista aprofundada”, que usa como base para o conceito a análise fática da vulnerabilidade dos consumidores.

Isto posto, para o STJ consumidor é toda pessoa física ou jurídica que, em uma relação civil, comercial ou até mesmo industrial, esteja em situação de vulnerabilidade perante a outra parte. Denota-se desta corrente a clara intenção de equilíbrio das relações, nas quais temos, por um lado, uma pessoa que pouco entende de questões técnicas do produto, deseja apenas consumi-lo, transformá-lo, ou revendê-lo, e, por outro, uma empresa especializada naquele produto, com todo um suporte jurídico, administrativo, comercial e *marketing* para ofertar o produto ou serviço.

Atualmente, a teoria “finalista aprofundada” ou “mitigada” é dominante no poder judiciário quando é necessário definir se uma relação judicial deve ser tutelada pelo Código Civil ou pelo Código do Consumidores, senão vejamos:

1. A teoria finalista aprofundada ou mitigada amplia o conceito de consumidor, incluindo todo aquele que possua vulnerabilidade em face do fornecedor. Decorre da mitigação dos rigores da teoria finalista para autorizar a incidência do CDC nas hipóteses em que a parte, pessoa física ou jurídica, embora não seja tecnicamente a destinatária final do produto ou serviço, se apresenta em situação de vulnerabilidade” (grifos nossos) (Acórdão n.1188548, 07104893320178070020, Relator: MARIA DE LOURDES ABREU, 3ª Turma Cível, Data de Julgamento: 25/07/2019, Publicado no DJE: 02/08/2019.)

Por tudo que demonstramos supra, temos que, por mais que ainda existam embates doutrinários entre as três teorias, a que prevalece, desde 2004, é a teoria finalista aprofundada, que passa a analisar o conceito de consumidores não pelo lucro, como desejavam os finalistas, e nem pela proteção total, como desejavam os maximalistas, mas pela análise de caso a caso, mediante comprovação do desequilíbrio da relação que gera, assim, um hipossuficiente vulnerável.

Este entendimento do STJ apresenta-se como marco, pois, além de pacificar discussão doutrinária jurídica, trouxe à baila a ideia do “consumidor hipossuficiente”, sobrepondo os conceitos anteriores de consumidor e unificando os conceitos de consumidor cidadão e negocial. Nesse sentido, pelo STJ todos necessitam ser protegidos por políticas públicas para o consumo consciente, desde que hipossuficientes, e somente através da correta informação e um processo de conscientização é realmente possível falar em defesa dos consumidores. Estabelecendo, assim, a necessidade de delimitar políticas públicas claras de educação para o consumo em suas diversas variáveis.

Vê-se que esta nova teoria de um “consumidor hipossuficiente” cria um diálogo entre as teorias do consumidor negocial e o consumidor cidadão, posto que se passa a observar não somente o ato negocial realizado como destinatário final ou o lucro, mas também os efeitos da relação consumerista, os efeitos do consumismo e as induções ao consumo e ao consumismo. Resultando na necessidade de pensar o consumidor como uma pessoa que vive em um mundo no qual ele não é induzido a erro e carece, assim, de uma proteção estatal e judicial.

Este novo conceito abre portas para se pensar a educação para o consumo consciente, envolvendo não somente o ato negocial em si, mas todo o processo que leva ao ato negocial, desde a produção até o consumo e o descarte, tornando-se, assim, um marco para novas políticas de educação para o consumo.

Por fim, explicitado o conceito e a evolução do termo consumidores, torna-se ainda necessário incluir este sujeito em uma relação de consumo, posto que para entender como se dá o processo de educação para o consumo, é fundamental saber se esta relação é ou não de consumo. Por isto, passaremos a analisar os conceitos doutrinários e legais de fornecedor, para após entendermos como funciona esta triangulação, possibilitando compreender como se dão as relações de consumo.

1.4.3 O fornecedor

A definição legal de fornecedor é:

Art. 3º Fornecedor é toda pessoa física ou jurídica, pública ou privada, nacional ou estrangeira, bem como os entes despersonalizados, que desenvolvem atividade de produção, montagem, criação, construção, transformação, importação, exportação, distribuição ou comercialização de produtos ou prestação de serviços. (BRASIL, 1990, p. 01).

Lendo a legislação pátria podemos afirmar que toda pessoa física ou jurídica, pública ou privada, que realize atividade negocial com um consumidor com habitualidade, é considerado fornecedor. Ao contrário da polêmica criada no conceito de consumidores, o conceito de fornecedor é pacífico na doutrina e jurisprudência. É certo que alguns fornecedores, como por exemplo, os membros dos sistemas bancários e os prestadores de serviços públicos, até tentaram ser excluídos das relações de consumo, mas a jurisprudência foi concisa em manter a responsabilidade ampliada, como previsto no texto legal.

Marques, ao definir o conceito e os critérios caracterizadores de fornecedor, afirma:

O critério caracterizador e desenvolver atividades tipicamente profissionais, como a comercialização, a produção, a importação, indicando também a necessidade de certa habitualidade, como a transformação, a distribuição de produtos. Essas características vão excluir da aplicação das normas do CDC todos os contratos firmados entre dois

consumidores, não profissionais, que são relações puramente civis às quais se aplica o CDC/2002. (MARQUES, 2008 p. 79)

Estas observações feitas pela autora demonstram a preocupação de saber diferenciar os contratos entre consumidores em relações comerciais e entre consumidores e fornecedores, posto que a lei confere aos fornecedores obrigações e deveres que nas relações cíveis não cabe tal ônus.

Cumpré destacar que, ao tratar do fornecedor, prestador de serviços públicos, no artigo 22, a legislação consumerista confere ao poder público mais responsabilidades que o fornecedor pessoa jurídica de direito privado, pois exige que os serviços públicos sejam adequados, eficientes, seguros e contínuos, podendo gerar, inclusive, a obrigação do estado em reparar os danos causados ao consumidor-cidadão.

Entendemos que, neste momento, não necessitamos entrar em conceitos mais aprofundados de fornecedor, como, por exemplo, o de fornecedor equiparado, já que este não é objeto da nossa pesquisa.

Por fim, demonstrados os conceitos de consumidor e fornecedor, compreendemos que se torna necessário trazer à baila o conceito de relações de consumo, para que possamos finalizar esta seção com a visão de educação para o consumo, na perspectiva jurídica.

1.5 As relações de consumo

Diferenciar quando uma relação contratual, mercantil, civil ou social é ou não uma relação de consumo é de suma importância, visto que todas as legislações consumeristas irão proteger somente se enquadrado como relação de consumo. Sendo assim, a identificação dessa temática é o critério básico do campo de estudo em questão, ou seja, a educação para o consumo na visão jurídica.

Para compreender o que é uma relação de consumo é imprescindível ter o conhecimento prévio dos conceitos de consumidor e fornecedor, já analisados supra, posto que relação de consumo é toda relação contratual ou de uso, escrita ou verbal, entre um consumidor e um fornecedor, para a aquisição de produtos ou serviços.

Tal informação é propedêutica, já que para o CDC nem as doutrinas jurídicas trabalham a definição de consumo e consumismo, mas os fatos resultantes das relações de consumo. Compreender que o CDC se preocupa somente com a relação de consumo formada por consumidores x fornecedor é essencial para entender como se dá a Educação para o consumo na visão jurídica.

Destacamos que o Código de Defesa dos Consumidores (CDC) analisa as relações de consumo que podem ser conceituadas como “toda relação jurídico-obrigacional que liga um consumidor a um fornecedor, tendo como objeto o fornecimento de um produto ou da prestação de um serviço” (CHAMONE, 2007, p. 3) público ou privado, em que o consumidor seja hipossuficiente. Também é necessário entender que a palavra educação no CDC tem um sentido não escolar, relativo a medidas educativas por intermédio de cartilhas, folders ou palestras; e, também, um sentido formal, isto é, relativo ao direito que os consumidores têm de receber, no banco das escolas, conteúdo que os tornem mais aptos para o mercado de consumo.

Todavia, ao proteger as relações de consumo, o CDC firma preceitos que podem evitar o consumismo, prevendo transparência, orientação, informação e a educação para o consumo, propriamente ditas. Nesse sentido, iremos, agora, analisar a educação para o consumo na perspectiva jurídica.

Compreendido os limites legais e propedêuticos das relações de consumo, entendemos que se torna necessário passar a analisar a educação para o consumo. Sendo assim, na próxima seção iremos analisar a educação para o consumo na perspectiva jurídica, demonstrando as aproximações e distanciamentos com as várias áreas do conhecimento porque é essencial compreender essas aproximações e identificar as diferenças para poder, assim, elaborar propostas de uma educação para o consumo no meio pedagógico, respeitando as características e necessidades de cada instituto.

1.6 Educação para o consumo

Preliminarmente, antes de adentrarmos especificamente nos conceitos do que é uma educação para o consumo na visão jurídica, temos que alertar para as influências sofridas pelos órgãos de defesa do consumidores na elaboração de políticas públicas e quando da elaboração de material de educação para o consumo, pois estas influências eurocentristas, como veremos, direcionaram durante muito tempo tal estudo no Brasil.

Os primeiros passos, nesta temática remetem aos registros da primeira organização com o intuito de promover uma educação para o consumo, a Consumers International (CI), segundo Lima (2019)

A Consumers International (CI), anteriormente denominada International Organization of Consumers Unions (IOCU), foi criada em 1 de abril de 1960, inicialmente composta por cinco organizações consumeristas que atuavam nos Estados Unidos, Europa e Austrália. Seu objetivo era dar a todos o acesso a produtos e serviços seguros e sustentáveis. Responsável pela difusão dos ideais consumeristas em torno do mundo, a CI conta com a ajuda de membros associados e organizações consumeristas, atuando globalmente a favor dos consumidores. A missão do grupo é

assegurar que a voz dos consumidores seja tratada de forma segura, justa, entendendo seus direitos de consumo, e encontrando melhores opções dos produtos e serviços ofertados (LIMA, 2019 p. 1).

O projeto da CI propõe a orientação e a busca do equilíbrio das relações de consumo entre fornecedores e consumidores, uma proteção das relações de consumo de natureza protetiva, mas sem o fito de redução do consumismo ou combate as formas de obsolescência dos produtos ou dos meios de produção, e sim uma proposta que tinham como projeto a perpetuação do consumo, preocupando-se em manter o *status quo* neoliberal, como exposto por Hermais apud Harvey (2011)

A Consumers International (CI), originalmente denominada International Organization of Consumers Unions (IOCU), que expandiu globalmente o conceito de democracia do consumidores, a partir do qual o mercado deveria proteger os interesses do consumidores ignorando os problemas do modelo neoliberal de mercados (HARVEY, 2011¹⁰).

Isto posto, podemos verificar um direcionamento da proposta da CI, já que, ao buscar o equilíbrio da relação de consumo, apenas protegia a parte final da cadeia de consumo, sem atacar todo o processo de produção/consumo e suas consequências. Assim, a CI não se preocupa com o processo de fabricação, mas o quanto os consumidores como destinatário final está sendo prejudicado no uso do bem e quais os direitos destes consumidores.

Partindo dessa premissa, diretamente financiado e influenciado pela CI, todo o sistema de defesa dos consumidores do Brasil se fundamentou nessas bases de atuação e educação para o consumo, buscando proteger os consumidores e não o sistema de consumo, fato este que pode ser observado na leitura da simples leitura do CDC.

Hermis (2017) alerta:

Ao oferecer consumo e proteção ao consumidores como benefícios do movimento consumerista, era do interesse do mundo eurocêntrico usar tais conceitos para criar mercados baseados em princípios neoliberais, com a justificativa de que somente assim seria alcançada prosperidade para todos a despeito das críticas ao neoliberalismo como perpetuador e agravador de desigualdades sociais (HARVEY, 2011). Consumerismo assumiria o papel de estimular o consumo e melhorar a relação entre consumidores e empresas. (HERMAIS, 2017 p. 2)

Sendo assim, o discurso consumerista do CI parte de um projeto neoliberal de consumo em que a indução do consumo se apresenta disfarçada como opção de escolha, colocando os consumidores supostamente “no controle”, quando na verdade apenas estão sendo induzidos a consumir cada vez mais. Lima (2019) afirma que a função da CI é “oferecer a seus associados uma lista de produtos testados, para que modelos e marcas sejam comparados, classificando-os em, “O melhor do teste”, “A escolha certa”, “O barato do teste” e “Não compre”, demonstrando,

¹⁰ HARVEY, D. **A brief history of neoliberalism**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

assim, que o objetivo não é controlar o consumo ou orientar os consumidores quanto aos riscos do seu consumismo, mas mantê-los dentro de um processo de consumo e mercado, apenas direcionando a uma suposta proteção mercadológica ao apresentar sua melhor escolha.

À vista disso, podemos questionar qual escolha é ofertada aos consumidores. Nesse processo de “proteção e informação” proposto não é questionado o papel da empresa, a sustentabilidade da empresa ou até mesmo a consequência da produção daquele produto no mercado, nem mesmo a durabilidade, apenas as suas funções e teóricos melhoramentos mercadológicos, reforçando o exposto pelos autores supra.

Logo, podemos dizer que o processo legislativo e curricular dos cursos de Direito foi baseado nessa principiologia de proteger o fim da cadeia sem questionar o processo de produção ou procurar entendê-lo.

Compreendida a influência direta de um modelo uniformizador e eurocentrista em suas bases, passemos então a analisar como o CDC incorporou essas premissas na sua legislação e como a educação para o consumo é vista pelo código consumerista, para então apresentarmos como a educação para o consumo pode ser trabalhada na educação formal e não escolar, explicitando suas aproximações e distanciamentos com outras áreas do direito.

1.6.1 A educação para o consumo no CDC e os diálogos possíveis.

O termo educação é expresso formalmente no CDC em apenas dois momentos: na definição dos preceitos da Política Nacional das Relações de Consumo (artigo 4º) e na indicação dos princípios dos direitos básicos dos consumidores (art. 6º). Porém, mister se faz conhecer a integra destes artigos para compreender realmente o conceito de educação para o consumo no CDC, senão vejamos:

Art. 4º A Política Nacional das Relações de Consumo tem por objetivo o atendimento das necessidades dos consumidores, o respeito à sua dignidade, saúde e segurança, a proteção de seus interesses econômicos, a melhoria da sua qualidade de vida, bem como a transparência e harmonia das relações de consumo, atendidos os seguintes princípios:

I - Reconhecimento da vulnerabilidade dos consumidores no mercado de consumo;

II - Ação governamental no sentido de proteger efetivamente o consumidor:

a) por iniciativa direta;

b) por incentivos à criação e desenvolvimento de associações representativas;

c) pela presença do Estado no mercado de consumo;

d) pela garantia dos produtos e serviços com padrões adequados de qualidade, segurança, durabilidade e desempenho.

III - harmonização dos interesses dos participantes das relações de consumo e compatibilização da proteção dos consumidores com a necessidade de desenvolvimento econômico e tecnológico, de modo a viabilizar os princípios nos

quais se funda a ordem econômica (art. 170, da Constituição Federal), sempre com base na boa-fé e equilíbrio nas relações entre consumidores e fornecedores;

IV - Educação e informação de fornecedores e consumidores, quanto aos seus direitos e deveres, com vistas à melhoria do mercado de consumo;

V - Incentivo à criação pelos fornecedores de meios eficientes de controle de qualidade e segurança de produtos e serviços, assim como de mecanismos alternativos de solução de conflitos de consumo;

VI - coibição e repressão eficientes de todos os abusos praticados no mercado de consumo, inclusive a concorrência desleal e utilização indevida de inventos e criações industriais das marcas e nomes comerciais e signos distintivos, que possam causar prejuízos aos consumidores;

VII - racionalização e melhoria dos serviços públicos;

VIII - estudo constante das modificações do mercado de consumo.

Art. 6º São direitos básicos dos consumidores:

I - A proteção da vida, saúde e segurança contra os riscos provocados por práticas no fornecimento de produtos e serviços considerados perigosos ou nocivos;

II - A **educação** e divulgação sobre o consumo adequado dos produtos e serviços, asseguradas a liberdade de escolha e a igualdade nas contratações;

III - A informação adequada e clara sobre os diferentes produtos e serviços, com especificação correta de quantidade, características, composição, qualidade, tributos incidentes e preço, bem como sobre os riscos que apresentem; (Redação dada pela Lei nº 12.741, de 2012) Vigência

IV - A proteção contra a publicidade enganosa e abusiva, métodos comerciais coercitivos ou desleais, bem como contra práticas e cláusulas abusivas ou impostas no fornecimento de produtos e serviços;

V - A modificação das cláusulas contratuais que estabeleçam prestações desproporcionais ou sua revisão em razão de fatos supervenientes que as tornem excessivamente onerosas;

VI - A efetiva prevenção e reparação de danos patrimoniais e morais, individuais, coletivos e difusos;

VII - O acesso aos órgãos judiciários e administrativos com vistas à prevenção ou reparação de danos patrimoniais e morais, individuais, coletivos ou difusos, assegurada a proteção Jurídica, administrativa e técnica aos necessitados;

VIII - A facilitação da defesa de seus direitos, inclusive com a inversão do ônus da prova, a seu favor, no processo civil, quando, a critério do juiz, for verossímil a alegação ou quando for ele hipossuficiente, segundo as regras ordinárias de experiências;

IX - (Vetado);

X - A adequada e eficaz prestação dos serviços públicos em geral. (BRASIL, 1990, p. 2)

A partir do que se constata no CDC, é possível perceber que tais colocações induzem a erro o leitor desatento, quando citam formalmente o termo educação, pois pode parecer que a educação para o consumo está minimizada na lei, já que foi citada formalmente apenas 2 vezes, apesar de seus 119 artigos. Ocorre que, ao incluir o termo educação como política pública e como direito básico (artigos 4º e 6º do CDC), a lei vincula todos os outros artigos a este preceito fundamental em uma visão tripartite, qual seja, educação, proteção e punição.

Da mesma forma, podemos dizer que o termo educação se transverte em outros termos no CDC, tais quais, informação, clareza, transparência, harmonização, proteção, prevenção e facilitação de acesso aos direitos, demonstrando, assim, a importância da educação para o consumo no CDC.

Analisando esses artigos percebemos que a educação para o consumo, na visão jurídica, perpassa três grandes áreas: a educação formal, a educação não escolar e a educação protetiva ou legal, tornando, assim, a educação para o consumo um dos principais pilares do CDC.

A educação formal para o CDC é a educação curricular, prevista nas grades curriculares de faculdades, e nos ditames para a educação básica, através das previsões curriculares, de forma positivada e dogmática. A educação não escolar são os cursos, cartilhas, manuais, palestras e vídeos, ou seja, tudo que vise orientar os consumidores sobre seus direitos e deveres, não vinculados à educação curricular. Por fim, a educação protetiva é a forma de educação por meio das orientações e atos administrativos feitas nos órgãos de defesa dos consumidores e pelo poder Judiciário, quando da análise de fatos lesivos. Dessa forma, podemos extrair educação para o consumo em quase todos os artigos do CDC.

Podemos afirmar que a educação não escolar e a educação protetiva são exercidas basicamente pelos operadores de Direito e órgãos/entidades de proteção ao consumidor, com grande viés legalista e protetivo, posto que, nas primeiras produções de material para fomentar a educação para o consumo, os órgãos de defesa dos consumidores se preocuparam mais com a educação no seu sentido formal, protetivo.

Todavia, com a elevação do consumismo desenfreado e dos efeitos deste consumismo e a mudança do conceito para o consumidor hipossuficiente trazido pelo STJ, os órgãos de defesa dos consumidores passaram a produzir cartilhas com o objetivo de orientar o consumo mais consciente e seus efeitos, gerando uma maior aproximação da temática com a educação ambiental. Como resultado dessa necessidade de termos consumidores mais conscientes, a temática passou a ser abordada nas escolas e nos meios educacionais.

Neste interim, fixa-se um novo perfil, o de um consumidor hipossuficiente e ao mesmo tempo responsável pelo seu meio, conforme alertado por MANSANO e OLIVEIRA:

Consumo consciente, está descrito em texto elaborado pela Comissão de Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas (CDC/ONU), e teve sua origem a partir da Resolução n. 153/1995, de alçada da Organização das Nações Unidas que delineou no campo do direito do consumidores uma nova formatação de apreciação das relações entre consumidores e os fornecedores dos mais variados tipos de produtos. Vem daí, então que consumo consciente, significa consumir atento ao impacto que determinados produtos e serviços podem causar ao meio ambiente, evitando-os sempre que possível. Isto é, o consumidor consciente reconhece o impacto que suas decisões de compra causam, repercutindo positivamente ou negativamente na sociedade. Isso acontece em dois momentos: no ato da compra e no consumo do resultado dessa compra (MANSANO; OLIVEIRA, 2011, p. 12).

Sendo assim, podemos afirmar que o consumo consciente para o CDC está vinculado a:

- 1- Conhecer dos seus direitos e deveres;
- 2- Saber identificar artimanhas mercadológicas que levam a erro;

- 3- Saber se defender administrativamente e judicialmente quando lesado por um fornecedor;
- 4- Saber seu papel como difusor das bases principiológicas da defesa do consumo;
- 5- Compreender seu papel ativo político para elaboração de leis, mediante a participação em associações e movimentos políticos;
- 6- Saber usar seus recursos financeiros, evitando o superendividamento;
- 7- Procurar entender o processo produtivo, fazendo escolhas mais responsáveis e éticas;
- 8- Saber boicotar, quando necessário, empresas e instituições que não respeitam as normas da defesa do consumidor, ambientais e trabalhistas, ou seja, compreender o processo de produção desde seu início.

Desta feita, podemos subdividir o consumo consciente em várias áreas do conhecimento por associações temáticas, como por exemplo.

- ✓ Os Direitos e Deveres quando do Consumo de Bens e Serviços;
- ✓ A Segurança de Produtos e Serviços e a Saúde dos Consumidores;
- ✓ A Segurança Alimentar;
- ✓ Marketing e Publicidade;
- ✓ As Famílias, a Gestão Financeira e o Consumo;
- ✓ O Consumo negocial sustentável;
- ✓ Contratos de consumo;
- ✓ O Consumo no meio digital;
- ✓ Educação financeira;
- ✓ Educação ambiental.

Destacamos que os tópicos exemplificados, supra listados, envolvem grandes áreas do conhecimento e o diálogo do CDC com estes institutos são de aproximação e de não de introspecção, pois como já relatamos, o CDC não tem indicativos de crítica direta ao consumismo, mas regulamentação das relações de consumo, fator este que acaba por gerar aproximações e distanciamentos quando analisado o termo consumo consciente.

Estes diálogos tornam-se possíveis somente se analisarmos a teoria das fontes, criada em 1995, na Alemanha, e incorporada na doutrina brasileira em 1997, tendo como representante no Brasil a advogada e doutrinadora consumerista professora Dra. Cláudia Lima Marques, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Segundo esta teoria, os direitos fundamentais utilizam-se um dos outros em constante diálogo para complementar-se nas suas fraquezas e omissões legislativas, gerando, assim, um

processo de coexistência e conveniência e permitindo ao operador do Direito a aplicação de diversas normas, buscando privilegiar a que melhor se aplica ao caso analisado e respeitar suas limitações legais.

Segundo Marques (2014), esse diálogo entre as fontes está previsto expressamente no artigo 7 do CDC, ao expressar “Os direitos previstos neste código não excluem outros decorrente de tratados ou convenções internacionais de que o Brasil seja signatário, da legislação ordinária, de regulamentos expedidos pelas autoridades administrativas competentes, bem como analogia, costumes e equidade”.

Sendo assim, a previsão expressa “aproveitamento” e complementação de qualquer legislação que possa auxiliar na defesa do consumidor, cada um dentro de suas especificidades e expresso na legislação pátria.

É certo que esse diálogo entre as fontes do direito visa adequar as leis à realidade em que for necessário associar o CDC a qualquer outra área afim. Assim como demonstrado acima, deve sempre buscar apoio e apoiar as demais legislações para que a complexa e ampla rede de defesa dos consumidores seja efetiva.

Nesse sentido, Marques (2013) defende o diálogo entre o Código de Defesa do Consumidor e as leis especiais, afirmando:

entre leis especiais há diálogo das fontes: diálogo sistemático de coerência, diálogo sistemático de complementaridade ou subsidiariedade e diálogo de adaptação ou coordenação. Note-se que raramente é o legislador quem determina esta aplicação simultânea e coerente das leis especiais (um exemplo de diálogo das fontes ordenado pelo legislador é o art. 117 do CDC, que mandou aplicar o Título III do CDC aos casos da anterior Lei da Ação Civil Pública, Lei 7.347/85, isto “no que for cabível”, “à defesa dos direitos e interesses difusos, coletivos e individuais”), e sim geralmente, tal diálogo é deixado ao intérprete e aplicador da lei, que aplica o CDC (MARQUES 2013, p. 96).

Ao fim, podemos afirmar que o CDC praticamente só analisa o consumo consciente em situações extra contratuais e a educação crítica para o consumo, com ao consumismo e aos meios de produção, quando associado a outras áreas do conhecimento, servindo o CDC de apoio legal e dogmático e não como agente ativo direto, como veremos na seção infra.

1.6.2 Educação para o consumo e Educação Ambiental: aproximações e distanciamentos.

Conforme já exposto anteriormente, a educação para o consumo interage com diversas áreas do Direito, através do diálogo das fontes, servindo, muitas vezes, como apoio legal e suporte constitucional para fortalecer o estudo e a aplicação em políticas públicas.

Reconhecemos, assim, a necessidade de encontrar a melhor forma de um diálogo entre estes dois institutos e incluir este consumidor protegido pelo CDC em um processo de conscientização da sua responsabilidade e suas capacidades nesse processo de produção exploratório. Além disso, é fundamental encontrar uma forma de gerir uma interação, por meio do diálogo das fontes, sem que entre em conflito com as normas consumeristas, no entanto, temos que reconhecer, a priori, as limitações legais, conforme demonstraremos.

A educação ambiental é talvez uma das áreas mais comuns e de maior aproximação que hoje tanto a doutrina, a jurisprudência e a pedagogia utilizam para associar-se à educação para o consumo, principalmente após a decisão do STJ de reconhecer o papel hipossuficiente do consumidor, como já estudamos.

Ocorre que, desde 1985, os órgãos de educação ambiental também ganhavam força, inclusive internacionalmente, não na área do direito dos consumidores, mas na área da educação e do direito ambiental, criando, assim, um outro instituto, inicialmente quase que ignorado pelos consumeristas e pelos órgãos de defesa dos consumidores, o dos “consumidores socioambiental”. Nesse sentido, veremos que o Direito dos Consumidores e o direito ambiental vieram a iniciar diálogos e trabalhar realmente conjuntamente no século XXI, quando as bases protetivas do Direito dos Consumidores já estavam fixadas no mundo jurídico.

O primeiro passo para a aproximação entre as áreas surgiu em âmbito de política pública internacional, em 1985, quando a ONU vinculou o consumismo com a preocupação de corresponsabilidade ambiental. Após a Resolução n. 39/248, em 16 de abril de 1985 da conferência da ONU, que estabeleceu diretrizes e consolidou o direito dos consumidores como um direito humano, a mesma entidade internacional, em 1987, definiu o conceito de “desenvolvimento sustentável” no Relatório “Nosso Futuro Comum”, elaborado pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, que ficou conhecido como Relatório Brundtland:

O desenvolvimento que procura satisfazer as necessidades da geração atual, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de satisfazerem as suas próprias necessidades, significa possibilitar que as pessoas, agora e no futuro, atinjam um nível satisfatório de desenvolvimento social e econômico e de realização humana e cultural, fazendo, ao mesmo tempo, um uso razoável dos recursos da terra e preservando as espécies e os habitats naturais (BRUNDTLAND, 1987, s/p).

Após este relatório apresentado na ONU, em 1987, podemos perceber que as relações consumeristas internacionais passaram a ser vistas não somente no campo contratual, de proteção as relações de consumo, mas também na responsabilidade dos consumidores e fornecedores com o desenvolvimento sustentável.

Por falta de legislação consumerista no Brasil, à época, bem como pelo momento de estruturação vivido na defesa dos consumidores¹¹, quando do evento na UNO, seria esperado uma aproximação das áreas educação ambiental e educação para o consumo, que possibilitaria criar uma estrutura do consumo baseado na sustentabilidade. Todavia, tal ato fez surgir um novo instituto de estudo, o da “educação para o consumo sustentável”, baseando principalmente no direito ambiental, e passou a ser tratado pelos consumeristas como uma nova área de conhecimento e estudo, inclusive com doutrinas e pesquisas específicas sobre a temática.

Torna-se necessário destacar que essa separação inicial se deu, principalmente, pelo fato que em nenhum momento o CDC trata da questão ambiental com viés de sustentabilidade, posto que tem como objetivo a proteção do consumidor como sujeito passivo, como visto. Não existe no CDC nenhum artigo, por melhor que seja sua interpretação, que possa levar ao vínculo de direito do consumidor a área ambiental.

Tal movimento “separatista” torna-se claro ao analisar as doutrinas e jurisprudências elaboradas à época (1987 a 2015), em que podemos constatar que nenhum doutrinador consumerista ou decisões judiciais invocaram a sustentabilidade para justificar os atos do CDC. A grande preocupação desses eram as relações comerciais, as relações contratuais e fortalecer o instituto da defesa do consumidor, já que ainda nem se havia definido de forma pacífica o conceito de consumidor, por exemplo, conforme constata-se nessa passagem de Azevedo (2009)

O Código de Defesa do Consumidores tratou timidamente da questão ambiental, não obstante os interesses dos consumidores e os do meio ambiente possuam, em não raras situações, a mesma natureza *difusa* ou *transindividual*. Com efeito, explica-se o pouco tratamento da matéria ambiental no Código pelo fato de que a *ratio legis* desse diploma é, em cumprimento ao comando constitucional (CF, art. 5º, XXXII), dar a efetiva proteção ao consumidor como agente econômico no mercado, dotando-o de direitos indisponíveis frente aos fornecedores de produtos e serviços. A questão ambiental surge, assim, como reflexo desse tratamento protetivo. (AZEVEDO, 2009 p. 2)

Por este motivo, durante quase 20 anos, o direito dos consumidores e a educação para o consumo andaram paralelamente, com fracas associações. Podemos dizer que nesse processo de diálogo era comum, nesse período, ver os ambientalistas usarem das previsões legais do CDC para fortalecer e justificar mudanças nas práticas comerciais e no sistema de produção em suas doutrinas e eventos, mas pouco se via do movimento contrário, para os consumeristas o consumidor ambiental pertencia ao direito ambiental e não ao CDC.

¹¹ Conforme estudado no item 1.2 em 1987 a defesa dos consumidores no Brasil ainda estava dando os primeiros passos para uma possível regulamentação, ainda era visto como um sistema jurídico punitivo e de fiscalização, não se fala praticamente em educação para o consumo ou associação do instituto com outras áreas do conhecimento, até por inexistir a defesa dos consumidores legalmente falando.

Em um breve estudo podemos dizer que uma tentativa de aproximação, por via institucional e como política pública federal, ocorreu após a Conferência Infanto-Juvenil para o Meio Ambiente “Vamos Cuidar do Brasil”, a qual gerou uma parceria entre os ministérios do Meio Ambiente e da Educação em 2003. É certo que existiam políticas esparsas de educação para o consumo antes de 2003, todavia, a partir desta parceria, a educação ambiental passou a ser institucionalizada e como programa de política pública junto ao MEC, trazendo no seu bojo os princípios do CDC, mas, como dito, o movimento era sempre ambiental para Consumidor e não o inverso.

Somente após a fixação do conceito de consumidor após 2014, como já vimos, passou-se a falar de outros tipos de consumidores. Primeiro, o consumidor engajado com o meio que vive e seus pares, que não devia se preocupar apenas com as relações comerciais e contratuais, mas com as consequências dos seus atos individuais e coletivos na natureza, no meio ambiente, na sua comunidade e a preocupação com processos produtivos, aproximando, assim, um diálogo entre o CDC e o consumidor como sujeito ativo, que também tem que ser responsabilizado por seus atos frente à natureza.

Na área da educação em 2018, o Ministério da Educação editou um livro denominado “Referencial de Educação do Consumidor” que traz:

O Referencial de Educação do Consumidor (REC) foi elaborado como resposta à necessidade da existência de um documento orientador que **facilite a abordagem da Educação do Consumidor**, na senda da outros Referenciais para domínios da **Educação para a Cidadania**, que a Direção-Geral da Educação (DGE) tem vindo a produzir, em colaboração com outros organismos e instituições públicas e com diversos parceiros da sociedade civil.” (MEC 2018 p. 4). [...] O REC constitui-se como um guia orientador para a abordagem de diferentes dimensões do domínio do consumo, propondo aos docentes dos vários níveis de educação e ensino as competências consideradas essenciais para que as **crianças e os jovens se constituam como cidadãos consumidores ativos, conhecedores, com comportamentos de consumo informados e responsáveis, promotores do seu bem-estar**. Deste modo, com o Referencial de Educação do Consumidor pretende contribuir para elevar o nível de competências, mobilizando os conhecimentos e o desenvolvimento de atitudes e valores, no domínio do consumo, das crianças e dos jovens que frequentam a educação pré-escolar, o ensino básico e o ensino secundário, não sendo despiciente a importância do impacto desta ação para o seu desenvolvimento como cidadãos consumidores ao longo da vida (grifo nosso). (BRASIL, 2018, p .9).

Pode-se verificar na leitura dos destaques supra, que nestes dois atos institucionais existe uma aproximação e muitas vezes até mesmo uma confusão entre os conceitos ligados à educação para o consumidor, tendo em vista que ora fala em educação para o consumo, ora em educação para a cidadania, como se idênticos fossem, sendo que, pela visão do CDC, não são.

Cumprir destacar que a educação para o consumo, vinculado ao CDC, tem como bases epistemológicas o ato negocial e os contratos individuais, vindo a assumir o papel social, legalmente falando, somente com o estudo dos direitos coletivos. Podemos constatar tal

afirmação em uma simples leitura dos artigos 4 e 6 do CDC, já citados supra, posto que, mesmo quando a lei consumerista invoque a educação para o consumo como princípio basilar, vincula ao mercado de consumo.

Da mesma forma, mesmo quando o CDC fala de proteção a vida e a saúde, vincula a fornecimento de produtos e serviços e, por fim, quando trata de consumo adequado de produtos e serviços, vincula a livre concorrência.

Sendo assim, resta demonstrado o caráter capitalista do CDC, que foi estruturado dentro de uma ideologia neoliberal e eurocentrista, como veremos e se preocupa com a educação para o consumo, com a correta informação, com a saúde e com a segurança, mas tudo ligado a um ato negocial, contratual individual ou coletivo.

Da mesma forma, o termo ambiental aparece no CDC somente quando está vinculado a cláusulas abusivas em contrato que venham desrespeitar valores ambientais, que seja capaz de induzir o consumidor a se comportar de forma prejudicial ou perigosa à sua saúde ou segurança (artigo 37, parágrafo 2) ou infrinjam ou possibilitem a violação de normas ambientais (art.51,xiv). Demonstrando, assim, a vinculação ambiental somente quando vinculado a um ato negocial.

Esse movimento de aproximação, que pode aparentar ser afastamento, é, na verdade, complementar. Tem-se que reconhecer, nos dias de hoje, que esta aproximação entre a educação ambiental e educação para o consumo é uma das mais fortes existentes no atual cenário, seja pela relação de ato e consequência ou pelo consumo e descarte.

Essa aproximação é necessária e complementar, posto que ao trabalhar com esses institutos de forma isolada não é possível um trabalho completo de conscientização. O CDC necessita da educação ambiental para orientar corretamente seus consumidores sobre o processo de produção e para cumprir seus ditames de proteção à vida, à saúde e à correta informação, por exemplo.

Da mesma forma, a educação ambiental necessita do CDC para, nos atos negociais coletivos ou individuais, ter um parâmetro legal e penalizador. Não há como descartar ou afastar um instituto do outro, mas sim procurar a convergência e o diálogo.

Todavia, torna-se necessário destacar que, por mais salutar e necessária que seja a aproximação entre a educação para o consumo com a educação ambiental, estes são institutos diversos, que caminham conjuntamente com várias intercessões e intercomunicações, mas é um erro, na visão jurídica, dizer que educação para o consumo, na visão do CDC, e educação ambiental são a mesma coisa.

Ademais, a educação para o consumo interage com diversas outras áreas do conhecimento e também com várias intercessões e intercomunicações. Por este motivo, ao elaborar políticas públicas educacionais de educação para o consumo, é necessário, também, enxergar essas outras intercomunicações existentes e suas limitações legais, sob pena de descaracterizar a propedêutica consumerista e sua amplitude, reduzindo-a somente a questão socio ambiental

Desse modo, estão postos os desafios pedagógicos para o estudo da Educação dos Consumidores, na visão do CDC, seja na educação formal ou não escolar e, ao mesmo tempo, demonstramos claramente a preocupação institucional pública quanto à necessidade de ampliar os saberes e as práticas docentes nesta temática. Porém, ainda resta clara a necessidade de ampliação das interações da educação para o consumo em outras áreas de diálogo do CDC e não somente na educação ambiental.

Esta advertência supra faz-se necessária para que possamos compreender os tipos de programas e projetos que são ofertados aos consumidores no Brasil em um projeto de educação para o consumo nas escolas, na visão do CDC, consequência entender como o consumo consciente foi recepcionado na educação para o consumo formal, ato este que abordaremos na próxima seção.

II – A EDUCAÇÃO PARA O CONSUMO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA

A educação para o consumo, na perspectiva do Direito, tem como base a educação formal no ensino básico, médio e superior e a educação não escolar e protetiva, através de órgãos/entidades de defesa dos consumidores. Estudamos que as bases desta educação foram fortemente influenciadas pela CI, com padrões europeus e estadunidenses, neoliberais, que tem como fulcro a proteção das relações de consumo e não o combate ao consumismo, principalmente na visão jurídica de educação para o consumo.

Por isto, entendemos que é mister, neste momento, compreender a estrutura da educação formal e quais as bases sociais e educacionais para uma educação para o consumo no ensino básico.

Para tal, abordaremos o conceito de consumismo, bem como as influências e desafios dos docentes, as possibilidades de uma consciência no ensino da matéria, e como se aborda a educação para o consumo consciente, nas escolas e nos currículos, como forma de combate ao consumismo.

2.1 Consumo e consumismo: um olhar a partir da modernidade líquida

Segundo Bauman (2007), vivemos em uma sociedade do descarte, do imediatismo e da informação precária. Para tentar entender a atual sociedade atual consumista, influenciada por toda uma estrutura capitalista e seus padrões europeus e estadunidenses, usaremos como base inicial os conceitos de sociedade defendidos por Bauman (2007), ora denominado de Modernidade Líquida.

Em entrevista concedida a Oliveira (2009), Bauman expõe:

[...] A modernidade líquida é um momento em que a sociabilidade humana experimenta uma transformação que pode ser sintetizada nos seguintes processos: a metamorfose do cidadão, sujeito de direitos, em indivíduo em busca de afirmação no espaço social; a passagem de estruturas de solidariedade coletiva para as de disputas e competição; o enfraquecimento dos sistemas de proteção estatal às intempéries da vida, gerando um permanente ambiente de incerteza; a colocação da responsabilidade por eventuais fracassos no plano individual; o fim da perspectiva do planejamento a longo prazo; e o divórcio e a iminente apartação total entre poder e política. (OLIVEIRA, 2009, p. 2).

Essa sociedade líquida, defendida por Bauman, é um fator resultante de uma sociedade que se transforma se transforma da condição de sociedade de produção para sociedade do consumo, ou seja, do sólido e permanente para parâmetros imediatistas de vida, sem

planejamentos de futuro, uma vez que, anteriormente, buscava-se solidez e segurança, conforme expõe.

A sociedade de produtores, principal modelo societário da fase “sólida” da modernidade, foi basicamente orientada para a segurança. Nessa busca, apostou no desejo humano de um ambiente confiável, ordenado, regular, transparente e, como prova disso, duradouro, resistente ao tempo e seguro. Esse desejo era de fato uma matéria-prima bastante conveniente para que fossem construídos os tipos de estratégias de vida e padrões comportamentais indispensáveis para atender à era do “tamanho é poder” e do “grande é lindo”: uma era de fábricas e exércitos de massa, de regras obrigatórias e conformidade às mesmas, assim como de estratégias burocráticas e panópticas de dominação que, em seu esforço para evocar disciplina e subordinação, basearam-se na padronização e rotinização do comportamento individual. (BAUMAN, 2007, p. 42)

Segundo Bauman (2007), nesta sociedade sólida, o acúmulo de bens e conhecimento como forma de garantir um futuro mais “seguro e estável” induzia ao consumo de bens duráveis, bens que não se objetivava a satisfação imediata, mas a cambialidade futura deste em recursos financeiros que poderiam garantir a sobrevivência em tempo de escassez ou dificuldades.

Ocorre que, no século XX as transformações sociais, capitalistas e globalizadoras, e melhoria na facilidade de comunicação provocaram uma mudança nos parâmetros sociais, transformando o modelo de sociedade para um modelo imediatista, consumista, volátil e adaptável, denominado, por ele, de sociedade de consumidores.

O que era durável e negociável virou velho e defasado, o que antes era segurança tornou-se acúmulo, não restando ao “impróprio” outro destino se não o descarte. A vida na sociedade de consumidores está diretamente ligada ao consumismo, ao status social e à constante busca de uma falsa liberdade de escolha e felicidade. Segundo Bauman, o “tentar outra vez”, “a busca da perfeição na repetição”, “o planejamento de longo prazo”, base da sociedade de produtores, foi trocado por resultados imediatos e se “as ferramentas que falharam devem ser abandonadas, e não afiadas para serem utilizadas de novo” (BAUMAN, 2007).

Para Bauman (2007), a sociedade de consumidores consiste em uma sociedade líquida na qual tudo pode ser descartado, desprezado ou “bloqueado”, até as relações humanas, pois “a fila anda”. E, exatamente por este motivo da busca da satisfação instantânea, os projetos são abandonados quando da primeira dificuldade ou erro, gerando na trajetória de uma vida em um cemitério de novidades e esperanças.

Ainda de acordo com Bauman (2007), o consumismo é logicamente a base da sociedade de consumo, gerando uma confusão entre mercadoria e comprador, posto que, na escalada do consumo, este sobressai-se sobre a personalidade. Isso o transforma em mercadoria, uma vez que “os membros da sociedade de consumidores são eles próprios mercadorias de consumo, e

é a qualidade de ser uma mercadoria de consumo que os torna membros autênticos dessa sociedade” (BAUMAN 2007). O autor ainda alerta que:

Na sociedade de consumidores ninguém pode se tornar sujeito sem primeiro virar mercadoria, e ninguém pode manter segura sua subjetividade sem reanimar, ressuscitar e recarregar de maneira perpétua as capacidades esperadas e exigidas de uma mercadoria vendável. A “subjetividade” do “sujeito”, e a maior parte daquilo que essa subjetividade possibilita ao sujeito atingir, concentra-se num esforço sem fim para ela própria se tornar, e permanecer, uma mercadoria vendável. A característica mais proeminente da sociedade de consumidores ainda que cuidadosamente disfarçada e encoberta é a *transformação dos consumidores em mercadorias*. (BAUMAN, 2007, p. 20).

Isto posto, se o consumismo preceitua a ideia até do próprio sujeito, faz-se necessário, previamente, trabalhar os conceitos de consumo e consumismo, contextualizando os preceitos que permitirão compreender a proposta curricular necessária e o papel da educação nessa sociedade líquida e de consumo.

Trabalhar a ideia de consumo e consumismo faz-se necessário para entender quais os parâmetros que os professores, alunos e escolas estão envolvidos. Entender o atual processo de identificação social da sociedade do descarte, bem como saber diferenciar estes institutos, apresenta-se como parâmetro inicial, posto que, como consumidores, estamos envolvidos em um processo coletivo de necessidades, desejos, padrões e busca da felicidade, como veremos.

Bauman (2007) na busca de tentar explicar e diferenciar o consumo do consumismo expõe que o consumo é “uma condição, permanente e irremovível, sem limites temporais ou histórico, um elemento inseparável da sobrevivência biológica que nos humanos compartilhamos com todos os outros organismos vivos” (Bauman, 2007, p. 37). Sendo assim, o consumo por si só não se apresenta como desafio social, posto que faz parte da natureza humana, todos necessitamos consumir, até mesmo para sobrevivência. Todavia, esse consumo se desvirtua a uma nova categoria do exagero, da exposição do descarte, se constituindo em consumismo, assim definido por Bauman:

o “consumismo” é um tipo de arranjo social resultante da reciclagem de vontades, desejos e anseios humanos rotineiros, permanentes e, por assim dizer, “neutros quanto ao regime”, transformando-os na *principal força propulsora e operativa* da sociedade, uma força que coordena a reprodução sistêmica, a integração e a estratificação sociais, além da formação de indivíduos humanos, desempenhando ao mesmo tempo um papel importante nos processos de auto-identificação individual e de grupo, assim como na seleção e execução de políticas de vida individuais. O “consumismo” chega quando o consumo assume o papel-chave que na sociedade de produtores era exercido pelo trabalho (BAUMAN, 2007, p. 41).

Isto posto, cabe-nos abordar um pouco mais a ideia de consumismo e suas consequências, para que possamos entender como e de quais formas esse consumismo interage, reage e influencia a educação, sendo fator essencial de estudo para definição do currículo formal e oculto.

Como já falamos, o consumo faz parte do cotidiano e das práticas necessárias à manutenção da vida, entretanto, observa-se que tal prática, quando desvirtuada para o consumismo, aprofunda as relações de desigualdades sociais, uma vez posto que consumir deixa de ser um ato de sobrevivência e passa a relacionar-se com as simbologias do “status” social, imaginário este que é alimentado pela sedução do *marketing* e do desejo de destaque dentro de uma sociedade.

A pressão social das redes sociais e o processo de individualização de comportamento nos padrões europeus e estadunidenses de consumo levam o indivíduo a tomar decisões não nas suas necessidades, mas em padrões impostos por redes de convivência e sedução mercadológica. Em outras palavras, elas são conduzidas a uma série de comportamentos: a querer, a consumir, a trocar, a ver, a pensar sob tal ou qual ponto de vista, sob o risco de ficar isoladas (FERMIANO, 2010).

Faz parte do cotidiano um grau de repetição, quase um automatismo, de ideias e de ações, inclusive, do ato de consumir. Associa-se a isto o fato que a mídia se utilizar da linguagem audiovisual que tem acesso ao imaginário, reduto dos desejos humanos podendo chegar a manifestá-los. Assim, é possível concordar com Lefebvre (1991) quando ele observa que:

O ato de consumir é um ato imaginário (portanto, fictício) tanto quanto um ato real (sendo o próprio real dividido em pressões e apropriações). Ele adquire então um aspecto metafórico (a felicidade em cada bocado, em cada erosão do objeto) e metonímico (todo consumo e toda felicidade de consumir em cada objeto e em cada ato). Não seria grave se o consumo não se apresentasse a si mesmo como ato pleno, como atualidade, inteiro à parte, sem trapaça, sem ilusão. Consumo imaginário, consumo do imaginário – os textos de publicidade – e consumo real não têm fronteiras que os delimitem. (LEFEBRE, 1991, p. 100)

Observa-se que este mundo imaginário alertado por Lefebvre (1991) acaba por gerar um consumismo desenfreado e sem limites, posto que, quando se vincula o prazer ao ato de adquirir, de comprar, isso gera uma dependência aos bens, como alertado por Costa (2008).

A tendência da cultura atual de trocar o prazer dos ideais e sentimentos elevados pelos prazeres sensoriais é o principal trunfo do imaginário consumista. As pessoas passam a depender cada vez mais da diversidade e da constância dos objetos para ter prazer, os quais, uma vez adquiridos, já portam o signo da obsolescência e perdem o potencial de estímulo. (COSTA, 2008 p. 01)

É certo que todos nós necessitamos consumir, todavia, verifica-se que esses conceitos têm se transformado devido aos padrões sociais que a lei do mercado impõe, transformando o consumo em estilo de vida, como uma diretriz que determina quem você é pelo que possui, pelo que consome. Tudo é imposto por um processo de produção interminável, que primeiro cria o produto, depois gera nos consumidores a necessidade de tê-lo. Deixou-se de pensar para existir

(penso, logo existo¹²) e passou-se a consumir para existir (consumo, logo existo), assim, a liberdade deixou de ser o direito de ir e vir para ser o direito de livremente consumir, seguindo uma lógica consumista e neoliberalista.

O consumo deixou de ser um ato individual, um desejo pessoal e vem se fortalecendo como identificação e relação social. Quanto maior seu poder de consumo, mais forte sua representatividade e sua aceitação social. Esse consumismo do ter em detrimento do “Ser” , vem transformando o ser humano em um propagador de produtos, como já alertava Carlos Drummond de Andrade (1984).

Meu lenço, meu relógio, meu chaveiro, minha gravata e cinto e escova e pente, meu copo, minha xícara, minha toalha de banho e sabonete, meu isso, meu aquilo, desde a cabeça ao bico dos sapatos, são mensagens, letras falantes, gritos visuais, ordens de uso, abuso, reincidência, costume, hábito, premência, indispensabilidade, e fazem de mim homem anúncio itinerante, escravo da matéria anunciada. (ANDRADE, 1984, p.85)

O consumismo está tão arraigado nas atitudes do ser humano que se vincula à felicidade, ao prazer, ao bem-estar, a consumir, a ter. Quem não fica feliz em ganhar um presente? Ter está vinculando ao ato de consumir e de satisfação, mas Bauman (2007) alerta que esta felicidade é impossível de ser atingida, pois

o consumismo associa a felicidade não tanto à satisfação de necessidades [...] mas a um volume e uma intensidade de desejos sempre crescentes, o que por sua vez implica o uso imediato e a rápida substituição dos objetos destinados a satisfazê-la” (BAUMAN, 2007, p. 44).

Da mesma forma, Pereira; Horn (2009) alertam que a suposta felicidade do consumo não atinge apenas a pessoa, mas toda a sociedade, criando um abismo social.

Embora a modernidade tenha prometido a todos a felicidade por meio do consumo, é indiscutível que nem todos têm acesso aos produtos colocados no mercado, surgindo populações excluídas dessa economia: populações que desejam os produtos, mas jamais os terão. Populações estas que, pela subjetividade, acreditam ser capazes de, em algum dia, consumir. Em outras palavras acreditam que, em algum dia, poderão existir já que, em nossa sociedade, quem não consome não existe. A subjetividade mantém a esperança dessas pessoas, para que elas não se revoltam e aceitem seu estado de vida por mais degradante que seja. Afinal, lamentavelmente, essas pessoas são necessárias para a sociedade de consumo, como mão de obra barata e, também para estabelecer um abismo diferenciador entre elas e os que consomem. Abismo este criador do status social. (PEREIRA; HORN, 2009, p. 16).

Isto posto, Bauman (2007) alerta:

Dizer que os seres humanos sempre preferiram a felicidade à infelicidade é uma observação banal, um pleonasma, já que o conceito de “felicidade” em seu uso mais comum diz respeito a estados ou eventos que as pessoas desejam que aconteçam, enquanto a “infelicidade” representa estados ou eventos que elas querem evitar. Os dois conceitos assinalam a distância entre a realidade tal como ela é e uma realidade desejada. Por essa razão, quaisquer tentativas de comparar graus de felicidade experimentados por pessoas que adotam modos de vida distintos em relação ao ponto

¹² Pensamento filosófico de Descartes 1637.

de vista espacial ou temporal só podem ser mal interpretadas e, em última análise, inúteis....

Numa sociedade de consumidores, de maneira correspondente, a busca da felicidade – o propósito mais invocado e usado como isca nas campanhas de marketing destinadas a reforçar a disposição dos consumidores para se separarem de seu dinheiro (ganho ou que se espera ganhar) tende a ser redirecionada do *fazer coisas ou de sua apropriação (sem mencionar seu armazenamento) para sua remoção* exatamente do que se precisa para fazer crescer o PIB. Para a economia consumista, o foco anterior, hoje quase abandonado, prenuncia a pior das preocupações: a estagnação, suspensão ou desgaste do ardor de comprar. O segundo foco, contudo, traz um bom prognóstico: outra rodada de compras. (BAUMAN, 2007, p. 22)

Desta feita, para o estudo de uma educação para o consumo também é necessário entender esse processo de produção, como adaptá-lo para uma versão mais sustentável e cíclica, entender os conceitos de produção, como, por exemplo, os conceitos de obsolescência programada e perceptiva e os efeitos do consumo e do seu descarte. Uma vez que a cada dia somos induzidos cada vez mais a consumir, descartar, desprezar o antigo e obsoleto, seduzidos por um canto de sereia, que nos leva apenas a um processo de auto destruição e degradação do nosso meio.

É necessário entender que temos um ciclo de produção linear, consumista e destrutivo, que da extração ao descarte destrói vidas, destrói o meio ambiente, explora a mão de obra com baixos salários e gera danos irreparáveis na saúde dos consumidores ao usarem cada vez mais produtos químicos, excesso de açúcar, gordura, transgênicos, estabilizantes e conservantes. Produtos estes que, muitas vezes, são ofertados na própria escola como merenda no dia a dia.

É fundamental, no processo de conscientização, demonstrar os efeitos do consumismo, a responsabilidade individual e coletiva de cada ato praticado, participar de um processo de mudança de paradigma procurando reduzir o consumo ou fazer escolhas mais sustentáveis. Devemos saber identificar até mesmo quando um determinado produto apresenta-se como sustentável e verde, mas, na verdade, não passa de uma jogada de marketing para induzir cada vez mais o consumo.

Adotando um posicionamento mais firme contra os sistema produtivo e o consumismo, a Socióloga Lisa Gunn (2002) demonstra que é necessário repensar o consumo e deixar de consumir, pois, segundo ela, é a única forma de “barrar” a cadeia de produção destrutiva e reduzir o consumismo que vivemos, senão vejamos:

ACORDA, CONSUMIDOR!

A pergunta fundamental que devemos fazer em cada ato de compra é: precisamos realmente desse produto e/ou serviço? É necessário reagir ao consumismo desenfreado a que as mensagens publicitárias querem nos induzir. Além de nos habituar a ler rótulos, etiquetas e embalagens, temos de prestar atenção não apenas no preço e na qualidade, mas também questionar quem produziu, onde produziu, como foi a produção, ou seja, quais são os impactos sociais e ambientais associados à produção e ao consumo. Precisamos desenvolver nossa capacidade de avaliar criticamente as peças publicitárias para evitar a manipulação de nossa liberdade de

escolha. É necessário expandir nosso olhar e ver o que está por trás dos produtos e serviços que consumimos. A partir daí, é preciso deixar de consumir. (GUNN, 2002, p. 12).

Nesta linha de raciocínio, torna-se necessário criar programas que coloquem efetivamente a informação como base do consumo, que o processo de compra seja feito com base em um processo decisório de escolha, barrando formas de produção mais danosas. Torna-se essencial, também, trabalhar os conceitos de obsolescência e buscar frear o consumismo pelo simples prazer de ter ou querer ser.

Neste cenário de uma sociedade líquida, de um processo de produção que induz o consumidor a sempre devorar seus produtos, descartá-los de forma impensada e novamente consumir gera devoradores de produtos e não só mais consumidores. Faz-se fundamental entender o papel da escola através trabalho da temática do consumo consciente, seguindo o preceito de perpetuação, de um projeto de longo prazo, assim defendido por Bauman, em sua entrevista a Alba Porcheddu (2009).

Somente com o advento dos tempos líquido-modernos a antiga sabedoria perdeu seu valor pragmático e as pessoas envolvidas no âmbito da aprendizagem e da promoção da aprendizagem, âmbito conhecido com o nome de “educação”, têm deslocado sua atenção dos mísseis balísticos para aqueles inteligentes. A educação e a aprendizagem no ambiente líquido-moderno, para ser úteis, devem ser contínuas e durar toda a vida. Nenhum outro tipo de educação e/ou aprendizagem é concebível; a “formação” do próprio eu, ou da personalidade, é impensável de qualquer outro modo que não seja aquele contínuo e perpetuamente incompleto. (PORCHEDDU, 2009, p. 673).

Da mesma forma, não tem como desassociar o consumo da educação, estes estão interligados nas práticas cotidianas e no ambiente escolar, conforme Baccega (2014) já alertava:

O consumo relaciona-se diretamente com a educação, através dos vários discursos; com a educação, formal ou não, por ser aí que se pode construir competência sobre a temática, de modo a formar cidadãos que se relacionem reflexivamente com ele. Sendo o campo comunicação/educação lócus privilegiado da forma dos sentidos sociais, a discussão sobre o conceito e a prática do consumo tem aí lugar privilegiado. Esse campo, lugar de embate entre o que está já e o que há de vir, abriga batalhas que só podemos enfrentar com a arma do conhecimento. E a nossa proposta é exatamente esta: conhecer o consumo, seu significado econômico, sociológico e, sobretudo, identitário. (BACCEGA 2014, p. 201)

Temos que considerar que os professores e gestores, como membros integrantes desta sociedade de consumo, estão sujeitos às regras sociais e instrucionais e isto claramente influencia sua práxis e torna sua tarefa de propiciar uma educação de consumo consciente mais complexa, pois, além de ensinar, é necessário quebrar paradigmas estabelecidos.

Isto posto, passaremos a analisar os caminhos possíveis para uma educação do consumo, tendo como base a estrutura apresentada nessa sociedade, supra descrita, e na realidade enfrentada pelo meio educacional, para, então, apresentar saídas existentes e possíveis caminhos de enfrentamento dessa liquidez que se institui em nossa sociedade.

2.2 Consumo na perspectiva de uma educação conscientizadora

Ao apresentar as ideias de Bauman (2007) e tendo demonstrado as mazelas decorrentes do consumismo, derivado de um capitalismo selvagem, em todas as áreas da nossa estrutura social, uma pergunta fica no ar. Quais os possíveis meios de enfrentamento ao consumismo? Em um automatismo, a resposta apresenta-se como sendo o ensino da educação para o consumo nos anos iniciais.¹³ Mas o que seria tal ensino e como trabalhar a conscientização em sala de aula?

Trabalhar a educação para o consumo perpassa quase todas as áreas do conhecimento. Buscar a conscientização não se resume somente a saber comprar, saber escolher, mas, prioritariamente, a tomar decisões em prol de uma sociedade e para o bem comum, entender todo um processo de produção e todas as influências que envolvem o ato de adquirir ou contratar realizado por uma pessoa. Por isto, a educação para o consumo consciente está diretamente ligada a ideia de consciência e conscientização, na busca de um consumo mais crítico, analítico e ciente da sua importância e do seu papel nesse processo produtivo, que se apresenta degradante de várias formas.

Freire (2007), desde seus primeiros trabalhos, utiliza do termo “conscientização” e acreditava que esse era “o primeiro objetivo de toda educação” (FREIRE, 2007, p. 46), o autor afirma, ainda:

[...] conscientizar não significa, de nenhum modo, ideologizar ou propor palavras de ordem. Se a conscientização abre caminho à expressão das insatisfações sociais é porque estas são componentes reais de uma situação de opressão.” (FREIRE, 2007, p. 11).

Sendo assim, temos que a conscientização se torna “o primeiro objetivo de toda a educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação” (FREIRE, 2007, p. 46). A conscientização compõe a capacidade de agir e refletir, conhecendo-se no mundo que o cerca, para que possa “admirá-lo e, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação” (FREIRE, 2007, p. 17), através de uma capacidade de análise e reflexão pela qual se faz um ser da práxis. “Assim, como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão fora da relação homem-realidade” (FREIRE, 2007, p. 17).

¹³ Observamos que em uma pesquisa feita no BDTD, usando descritores educação e consumo consciente, dos 109 trabalhos localizados, 83 trabalhos abordam o estudo do consumo consciente no ensino fundamental como meio eficaz para a educação para o consumo consciente, conforme pode-se observar no link.

<http://bdt.d.ibict.br/vufind/Search/Results?join=AND&lookfor0%5B%5D=consumo+consciente&type0%5B%5D=AllFields&lookfor0%5B%5D=educa%C3%A7%C3%A3o&type0%5B%5D=AllFields&lookfor0%5B%5D=&type0%5B%5D=AllFields&bool0%5B%5D=AND&illustration=-1&daterange%5B%5D=publishDate&publishDatefrom=&publishDateto=>, acessado em 16-08-20.

Esse processo de conscientização não pode ser um processo de domesticação ou de educação bancária, mas um processo de consciência crítica, intervindo ativamente na sua sociedade, promovendo a capacidade crítica e possibilitando a sua humanização como ser que cria, opta e decide. (FREIRE, 2007).

Agostini (2017,), ao analisar o processo de conscientização em Freire, afirma:

Conscientização é um processo contínuo, constantemente retomado, próprio de mulheres e de homens comprometidos com a transformação do mundo e de si de maneira criativa, sendo a sua historicidade o ponto de partida. A conscientização é parte desse processo que se transforma em ação ao tomar posse da realidade, decodificando-a, até chegar a um nível crítico de conhecimento que volta a iluminar a ação, constituindo-se numa práxis. (AGOSTINI, 2017, p. 25)

Nesse sentido, uma educação como prática libertadora se impõe na tomada de consciência, enxergando a realidade para mudá-la. É dever da escola e do professor trabalhar a educação para o consumo crítico, ou seja, aquela que busca conscientizar os alunos de suas responsabilidades em cada escolha. Este processo é tão importante quanto saber ler ou escrever, como alertava Freire (2007).

[...] O aprendizado das técnicas de ler e escrever ou o das técnicas de manejar o arado ou usar fertilizantes (bem como o aprendizado das ideias de um programa de ação), — enfim, todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando. (FREIRE, 2007 p. 6)

Trabalhar a consciência em Freire (1987) compreende buscar a humanização do ensino com base no chão da escola, com algumas bases epistemológicas em um combate direto ao que ele denomina como “educação bancária”, ou seja, o ato de depositar conhecimento nos alunos como uma forma de acúmulo de saber e não compreensão e imersão na temática. Neste aspecto, é necessário romper com as diretrizes educacionais e conceitos errôneos de que quem educa, quem sabe, quem pensa, quem disciplina, quem atua no ensinar, quem escolhe o conteúdo é somente o professor (FREIRE, 1987).

Torna-se necessário compreender que no ato de aprender e ensinar, que parte da premissa bancária, não há o que falar em conscientização crítica do aluno, por não ser parte da sua realidade, do seu interesse. É necessário ocorrer uma dialogicidade e diálogo no ato de ensinar e aprender, por isto, Freire ressaltava:

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial (FREIRE, 1980, p. 42).

Isto posto, é errado pensar que o educador é o único detentor do conhecimento, o mesmo deve aguçar a curiosidade e a criatividade dos alunos ao invés de tentar os adaptar à realidade dominadora existente, pois, somente através do diálogo, da dialogicidade e da amorosidade, é

possível despertar a consciência, que, por sua vez, terá a capacidade de transformar a realidade do indivíduo e não simplesmente inseri-lo em contexto preexistente como sujeito da sua própria realidade (FREIRE, 1987).

Em contrapartida a esta realidade que se apresenta, o autor propõe a educação baseada na curiosidade epistemológica, na pergunta, na curiosidade do saber, e, assim, tal prática irá romper com os esquemas verticais característicos da educação bancária, em um processo de crescimento conjunto e colaborativo (FREIRE, 1987).

o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem junto e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. (FREIRE, 1987, p. 39)

Campos (2007), ao interpretar as bases epistemológicas de Freire, apresenta que para uma educação libertadora é necessário, dentre outras:

Dialógica, ou seja, o professor ao mesmo tempo em que ensina, aprende com a riqueza cultural que o aluno traz do ambiente onde vive. b) Problematizadora, isto é, os temas escolhidos para estudo devem estar de acordo com a realidade social vivida pelo aluno. c) Crítica, no sentido de ser formadora de cidadania, dando consciência da responsabilidade social e política do educando. d) Voltada para a relação reflexão e ação, ou seja, para a práxis (prática-teoria-prática): o aluno vem para a escola com sua experiência de vida (a prática), recebe na escola o saber elaborado ou erudito (a teoria) e ao voltar para sua realidade tem uma nova prática, agora enriquecida pela teoria. (CAMPOS, 2007, p. 2).

É certo que “as trocas respondem as necessidades culturais que não se restringem ao plano econômico; elas implicam honra, prestígio, poder e retribuição” (ROCHA; BARROS, 2008, p. 189). A busca por uma pedagogia e uma prática metodológica deve ser constituída por mediações e relações culturais que respeitam as práticas e a realidade que o aluno está envolto. Isso é fundamental para o ensino transversal do consumo consciente, sendo este o grande desafio a ser enfrentado pela escola e pelo professor na sua práxis.

Sendo assim, a escola é, ainda, espaço em que se abrigam desencontros de expectativas, mas também acordos solidários, norteados por princípios e valores educativos pactuados por meio do projeto político-pedagógico concebido segundo as demandas sociais e aprovado pela comunidade educativa. Esses devem envolver todo o processo curricular e entender as necessidades locais, dos alunos, e as práxis dos professores, para, assim, compreender o seu *locus e* gerar um processo de consciência, que, por sua vez, possibilitará o rompimento com o modelo dominador existente.

2.3. O papel do professor e da professora sob a ótica de uma educação conscientizadora e descolonizadora.

Compreendido que o processo de conscientização envolve diversos sujeitos, não podemos deixar de observar o papel do professor e suas limitações, posto que este está inserido nesse mercado de consumo, em uma sociedade de consumo, eurocentrista e colonizada. Faz-se necessário, então, compreender o seu mundo para poder, através de seus conhecimentos prévios e estudos, gerar a crítica, necessária ao ensino dessa transversalidade.

Freire (2011, p. 45-46) já alertava a importância dessa contextualização social do professor ao afirmar que “somente o homem que trabalha, que tem um pensamento-linguagem, que atua e é capaz de refletir sobre si mesmo e sobre a sua própria atividade, (...) se fez um ser de práxis”. Só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido. Mas, para que tal processo ocorra, o educando precisa transformar o apreendido, podendo, inclusive, reinventá-lo. O homem-mundo, que é intrínseco às suas relações com o mundo, é um ser do trabalho e da transformação do mundo. “O homem é um ser da práxis; da ação e da reflexão” (FREIRE, 2011, p. 30).

Da mesma forma, cabe ao professor conhecer a visão de mundo de seu educando, caso contrário, não há verdadeira comunicação entre eles. O processo educativo, para se concretizar, deve ser dialógico. Quando se aplica a teoria antidialógica, o que ocorre é uma “invasão cultural” (FREIRE, 2011, p. 48). Neste caso, o professor invade o espaço cultural do educando, de forma autoritária, e impõe o seu próprio espaço cultural. “Assim é que toda invasão cultural pressupõe a conquista, a manipulação e o messianismo de quem invade” (FREIRE, 2011, p. 49).

Resta exposto que existem ainda outras características essenciais ao educador que se comprometa com o processo de conscientização e o real aprendizado dos seus alunos, pois, através dessa educação problematizadora, conscientizar tem como base a busca de uma educação libertadora, capaz de transformar o seu meio e a sua realidade.

De outro lado, temos que entender que o professor, como consumidor, cidadão e empregado de uma instituição também sofre influências no seu processo de aprendizado, fato que não pode ser ignorado ou descartado.

Conforme entendimento de Brandão (1995), temos que observar a origem do saber docente, fator essencial para o sucesso do ato de educar, pois, ao realizar suas práticas todo o arcabouço, seus saberes e seus pré-conceitos são construídos.

No entanto, pensando às vezes que age por si próprio, livre e em nome de todos, o professor imagina que serve ao saber e a quem ensina, mas na verdade, ele pode estar servindo a quem o constitui professor, a fim de usá-lo, e ao seu trabalho, para os usos

escusos que ocultam também a educação – nas suas agências, suas práticas e nas ideias que ela professa – interesses políticos impostos sobre ela e, através de seu exercício, à sociedade que habita (BRANDÃO, 1995, p. 11).

Uma vez que o professor, segundo Bauman (2007), está inserido em uma sociedade consumidora, tem seus conceitos e pré-conceitos ditados por normas sociais vinculadas ao padrão pré-estabelecido por esta sociedade que segue padrões, em regra, estadunidense e eurocêntrico. Assim como, observando o exposto por Brandão (1995), é necessário que sejam analisados os currículos de formação destes professores, bem como o currículo escolar que será o direcionador do seu ato de ensinar, que de ser repensado dentro desta perspectiva libertadora e descolonizadora.

Pensar em descolonização torna-se necessário para compreender que o processo de aprendizagem está enviado de induções culturais, sociais, políticas, econômicas. Demonstramos acima que as bases epistemológicas do ensino da educação para o consumo, no direito, foram diretamente influenciadas por padrões europeus e estadunidenses, diretamente pela Consumers International (CI), com o claro propósito de manter o “*status aquo*” do sistema neoliberal. Sendo assim, é fundamental compreender essa estrutura para poder aprender o mundo a nossa volta, buscando, assim, uma nova pedagogia.

Após entender que estamos educando dentro de um processo ideológico dominador e de suma importância, resta claro que nosso processo educativo está inserido em um ensino baseado no eurocentrismo que pode ser compreendido como:

[...] a elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonialismo/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo. [...] Não se trata, em consequência, de uma categoria que implica toda a história cognoscitiva em toda a Europa, nem na Europa Ocidental em particular. Em outras palavras, não se refere a todos os modos de conhecer de todos os europeus e em todas as épocas, mas a uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo. (QUIJANO, 2005, p. 115).

É certo que a internacionalização do conhecimento é uma realidade, porém, seguir padrões europeus e estadunidenses sem observar, como diria Santos (2007), as “Epistemologias do Sul” apresenta-se como um caminho de dominação e imposição, que influencia toda a produção de conhecimento e todo processo pedagógico.

Nesse sentido, Abdel-Malek citado por Wallerstein (2007), destaca:

Assim chegamos a uma tipologia baseada numa especificidade real, mas afastada da história e, portanto, concebida como intangível e essencial. Ela converge o “objeto” estudado em outro, em relação ao qual o sujeito que estuda é transcendente; teremos homo Sinicus, homo Africanus, homo Arabicus (e porque não homo Egypticus?), enquanto o homem, o homem “normal”, é o homem europeu do período histórico que

data da Antiguidade grega. Podemos ver claramente como, entre os séculos XVIII e XX, a hegemonia das minorais possuidoras revelada por Max e Engels e o antropocentrismo desmantelado por Freud seguem de mãos dadas com o eurocentrismo nas ciências humanas e sociais, principalmente naquelas que têm relação direta com os povos não europeus. (MALEK, 1982 apud WALLERSTEIN, 2007, p. 68).

É a partir da análise das raízes do sistema capitalista mundial moderno que Wallerstein (2007) demonstra como se fez prevalecer a ideologia dos fortes, a qual ele denomina de “universalismo europeu” e cujos três principais argumentos são:

O primeiro é o argumento de que a política seguida pelos líderes do mundo pan-europeu defende os “direitos humanos” e promove uma coisa chamada “democracia”. O segundo acompanha o jargão do choque entre civilizações, no qual sempre se pressupõe que a civilização “ocidental” é superior a “outras” civilizações porque é a única que se baseia nesses valores e verdades universais. E o terceiro é a afirmação da verdade científica do mercado, do conceito de que “não há alternativa” para os governos senão aceitar e agir de acordo com as leis da economia neoliberal. (WALLERSTEIN, 2007, p. 46).

Desta maneira, é necessário compreender essa realidade histórica de uma organização colonial, visto que a realidade em que o professor está inserido é eivado dessa padronização de modelos pré-constituídos.

Contudo, autores como Boaventura de Souza Santos (2007) demonstram a necessidade de uma real independência dos países latinos, respeitando suas realidades e suas necessidades, conforme expõe.

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o "deste lado da linha" e o "do outro lado da linha". A divisão é tal que "o outro lado da linha" desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o "outro". A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. O universo "deste lado da linha" só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética. (Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes” o autor esboça, em linhas. (SANTOS, 2007, p. 3).

É imprescindível romper os paradigmas na busca de compreender a realidade que se impõe, procurar reais alternativas requer, segundo Santos (2007), um pensamento “pós Abissal”, partindo de uma reflexão de um novo padrão de realidade e racionalidade na busca da emancipação do sujeito. Cabe ao professor compreender sua posição de colonizado, refletir sobre ela e enxergar sua realidade para, então, através de um processo de conscientização, romper com esta lógica, como defendido por Freire.

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é a prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do

mundo, assim também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens (FREIRE, 1980, 42).

Ao nível espontâneo, o homem ao aproximar-se da realidade faz simplesmente a experiência da realidade na qual está e procura. Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. (FREIRE, 1980, p. 25).

Da mesma forma, o professor, por sua vez, está inserido em um sistema educacional, público ou privado, que possui regras legais e paralegais geridos por um currículo as vezes formal, as vezes oculto. Assim, orna-se essencial compreender os desafios para a formalização desse processo de conscientização esperado da emancipação dentro da escola.

Logo, passaremos a analisar a importância do currículo e da temática *educação para o consumo* no currículo como tema transversal ao Ensino, uma vez que a base da educação é o currículo. Esse deve ser repensado para adaptar-se a esta realidade que se apresenta, para, então, conseguirmos atingir o processo de conscientização, inclusive na área da educação para o consumo, objeto do nosso estudo.

2.4. Educação para o consumo: a crítica necessária para pensar o currículo escolar.

Bauman (2007), como visto supra, alerta que estamos vivendo a sociedade de consumo, no entanto, tal sociedade é o ápice de uma montanha. Dessa maneira, é necessário pelo menos compreender o fluxo, de seu topo até seu ápice, para que possamos conhecer esta realidade que aluno está inserido, seus desejos, anseios, curiosidades e medos, como defendido por Freire, evidenciando, assim, o desafio de inserir a temática nas escolas.

Compreende-se que a escola realmente é o local correto para estudos e divulgação de práticas para consumidores mais conscientes, cidadãos mais responsáveis. No entanto, o excesso de informação, a facilidade do acesso à informação e a facilidade do consumismo tornam a missão docente cada vez mais difícil. Nesta seara, Bauman (2011, p. 79) já alertava:

Em nenhum momento crucial da história da humanidade, os professores enfrentaram desafio comparável ao divisor de águas que hoje nos é apresentado. A verdade é que nós nunca estivemos antes nessa situação. Ainda é preciso aprender a arte de viver num mundo saturado de informações. (BAUMAN, 2011, p. 79).

Uma das formas de conscientização eficiente está diretamente ligada ao currículo escolar, mas a realidade fática e legal permeia dificuldades na inserção desse tema transdisciplinar nas escolas.

[...] currículo define-se como um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo e abarca várias dimensões, implicando unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide em nível de plano normativo, ou oficial, e em nível de plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem.” (PACHECO, 2005, p. 37).

Ao considerar o currículo, o autor traz à baila o conceito dentro de um processo social, contextualizado na sociedade e seus valores sociais, culturais, situando-os historicamente, criando uma interdependência contextualizada com os âmbitos educativos, sociais e políticos. Desta forma, torna-se necessário esta contextualização entre sociedade, currículo e a realidade social que permeiam a vida do professor e do educando, não somente baseando nas teorias curriculares, mas no seu reflexo social, assim, complementado pelo autor:

o currículo, apesar das diferentes perspectivas e dos diversos dualismos, define-se como um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interacção e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas culturais, sociais, escolares) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas.” (PACHECO, 2005, p. 20).

A adequação dos currículos escolares ao combate da realidade consumista perpassa a ideia de que as bases principiológicas da Educação para o Consumo do Direito dialoguem corretamente com as práticas pedagógicas. Neste caso, é necessário aprender e compreender essa sociedade para torná-la mais justa, buscando vincular o exercício da cidadania e a participação política às atividades de consumo, como forma de gerar consciência e compreender a sociedade e todo seu processo histórico de imposição socio cultural.

Desta feita, ao professor cabe enfrentar o desafio, como coloca Bauman (2011), não somente no excesso e na qualidade da informação, mas em sua cidadania, no exercício dos seus direitos e deveres, como consumidores que sempre o são. Assim, a educação para o consumo não pode se limitar a um ou outro tema, pois ela tem como base principiológica a conscientização já analisada acima.

Portanto, é fundamental entender esses saberes prévios e quais são os limites impostos ao docente e seus próprios limites éticos, morais e pessoais, para poder, dessa forma, compreender o saber e as práticas como um todo e não somente na atividade que se realiza. Faz-se necessário entender como se processa a temática dentro das escolas e, para atingir este público, deve-se iniciar por meio de um currículo corretamente planejado e estruturado.

Dentre os documentos oficiais citados destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados em 1997, e que foram referências norteadoras para a elaboração dos currículos em âmbito nacional, na busca de atender a um processo de aprendizagem equânime e igualitário. Dentre as temáticas abordadas em seus objetivos, encontramos os Temas Transversais.

Os temas transversais são ligados à cidadania, ética, saúde, trabalho e consumo, que devem ser abordados em diferentes disciplinas do currículo, objetivando formar alunos mais

críticos que compreendam os principais problemas sociais e seu próprio meio. Segundo o documento oficial editado pelo governo brasileiro, em 1997:

A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na realidade e da realidade (BRASIL, 1997, p. 52).

Embora o sistema nacional tenha essa previsão legal, verifica-se que o desafio do gestor e do professor para introduzir tal temática é patente, posto que se observa que os sistemas de ensino têm uma estrutura curricular consolidada em disciplinas e que não existem referências fixas ou um trabalho sistemático no que se refere aos temas transversais.

Esse engessamento curricular, supra citado, acaba por gerar dificuldades no tratamento desses temas transversais. Além disso, quando trabalham tais temáticas no seu processo de apropriação didática do conteúdo, evidenciam-se erros no processo de aprendizado, assim como destacado por Barreto (2008), seja pela falta de conhecimento técnico do professor, seja pelo distanciamento da realidade dos alunos.

Apple (2006), ao analisar as proposições curriculares, critica-os por se distanciarem da realidade, por não respeitar a base do conhecimento que é o chão da escola, dificultando, claramente, o trabalho do professor e gerando, assim, o currículo oculto.

Cabe destacar que a palavra currículo tem sido também utilizada para indicar efeitos alcançados na escola, que não estão explicitados nos planos e nas propostas, não sendo sempre, por isso, claramente percebidos pela comunidade escolar. Trata-se do chamado currículo oculto, que envolve, predominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por agrupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos(as) professores(as) e nos livros didáticos. São exemplos de currículo oculto: a forma como a escola incentiva a criança a chamar a professora (tia, Fulana, Professora etc.); a maneira como arrumamos as carteiras na sala de aula (em círculo ou alinhadas); as visões de família que ainda se encontram em certos livros didáticos (restritas ou não à família tradicional de classe média)” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18).

Desse modo, o professor, antes visto como o agente principal do processo de ensino aprendizagem – ao lado do aluno –, é desafiado a ver seu papel social diminuir diante das novas lógicas de mercado inserido no ambiente escolar.

A busca desenfreada pela produção de uma mercadoria mais rápida, barata, produtiva e submissa (neste caso, o aluno, futura mão-de-obra) faz com que o professor passe por um verdadeiro processo de alienação. Sob a desculpa da busca de uma “pseudo-qualidade” medida em números, seu trabalho sofre uma brutal intervenção. O docente é obrigado, por meio de diversos mecanismos, a abrir mão da elaboração autônoma de suas aulas e adotar conteúdos e normas prontas, construídas por sujeitos externos ao ambiente no qual se dá a educação. Em

outros termos, o professor torna-se um simples cumpridor de tarefas, um tarefeiro; uma máquina que tem como papel apenas apertar mais um parafuso em uma cadeia produtiva. (DINIZ, 2013).

Da mesma forma, uma das propostas mais importantes sugeridas pelo AKATU, uma organização não governamental sem fins lucrativos que trabalha pela conscientização e mobilização da sociedade para o consumo consciente, e acatada na BNCC, foi a inclusão da palavra “consumo consciente” em suas competências gerais, que são uma espécie de fio condutor de todo o documento. Mais precisamente, o termo foi incluído na sétima competência geral, com a redação:

argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo consciente em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 1997, p. 35).

Neste cenário de uma educação bancária, assim exposto por Freire (1987), de uma sociedade líquida, assim exposto por Bauman (2011) e de currículos dominados por poder e interesses, assim exposto por Apple (2006), urge a necessidade de uma proposta curricular transversal e crítica que dialogue com o Direito dos Consumidores e a proteção dos consumidores, tendo como foco o consumo consciente. Para isso há que reconhecer os desafios dos professores, dentre eles o de compreender o embate direto com os meios de comunicação como outro lugar do saber. Além de atuar juntamente com a escola e outras agências de socialização, como defendido por Baccega (2014), sendo, assim, a educação para o consumo como tema transversal.

Na educação escolar, é necessário dar atenção ao falar de consumismo, consumo e consumo consciente, pois está se falando de ciclo de consumo, ou seja, da extração ao descarte, tudo que envolve o processo produtivo até seu efetivo descarte e seus reflexos sociais.

Entender quem são os sujeitos envolvidos nesse processo é tão necessário quanto entender o que comprar, como comprar e como descartar. Não podemos falar em consumo consciente se não considerarmos os personagens envolvidos nesse fluxo.

Atualmente, tem-se um sistema baseado na produção linear, que envolve extração, produção, distribuição, consumo e descarte. Compreender o consumo consciente envolve a compreensão de cada uma dessas fases, ou seja, entender como cada fase impacta o meio ambiente.

A educação para o consumo, assim expõe Sauv  202, para a educa o ambiental,

visa a induzir dinâmicas sociais, de início na comunidade local e, posteriormente, em redes mais amplas de solidariedade, promovendo a abordagem colaborativa e crítica

das realidades socioambientais e uma compreensão autônoma e criativa dos problemas que se apresentam e das soluções possíveis para eles (SAUVÉ, 2002, p. 1).

É necessário compreender esse processo de aproximação do Direito dos Consumidores com a Educação Ambiental, posto que caminham juntos em associação. Uma vez que interligados em vários momentos, deve-se entender as especificidades de cada um, reconhecendo os pontos de intersecção, os paralelos e as divergências, para que possam, conjuntamente com outras áreas, promover um processo de conscientização para um consumo consciente.

Mister compreender que, dentro do processo de educação para o consumo e a educação ambiental, esses estão diretamente ligados pelo processo de produção, que, por sua vez, está diretamente relacionado com o sistema capitalismo, neoliberal, que primazia, necessariamente, consumir, adquirir e gerar riquezas para que se mantenha o ciclo capitalista da sociedade de consumo.

Podemos citar como exemplo um breve estudo histórico da economia norte americana, no qual vemos a relação fundamental entre o mundo capitalista e o consumo. Em 1929, durante a grande crise americana, a recuperação econômica baseou-se no fortalecimento do consumo, já em 2001, logo após o ataque de 11/9 (ataque as torres gêmeas), não restou ao presidente americano outra saída, se não pedir que os americanos não temessem novos ataques e que continuassem viajando e comprando, pois sabia que, se acontecesse o contrário, a economia americana entraria em recessão. Se não bastasse isso, também temos o recente colapso econômico mundial provocado pelo “novo corona vírus” (COVID-19), no ano de 2020, em que, para controlar a pandemia, tornou-se necessário o isolamento social. Como consequência, a economia mundial parou, uma vez que, ausentes os consumidores do mercado, gerou-se o que se prevê como a maior recessão econômica mundial da história. Isso demonstra empiricamente que o consumo e o processo produtivo são a força motriz econômica da nossa sociedade e, também, ocasionadores de grandes danos ambientais.

O isolamento social imposto pela pandemia da Covid-19 trouxe parâmetros nunca vistos na história recente que com certeza serão objetos de estudo de vários mestrados e doutorados nos próximos anos, visto que, inicialmente, reduziu drasticamente o consumo e a poluição nas grandes cidades. Em determinados rios e lagos a água voltou a ser cristalina, animais selvagem foram vistos passeando por algumas cidades, o ar ficou muito mais puro e o céu mais azul, demonstrando, assim, o quanto a ação humana é prejudicial em pequenos atos do dia a dia, já que, com o simples ato do isolamento, suspensão do transporte e de algumas fábricas, a natureza prontamente reagiu. Tais fatos nos fazem refletir criticamente o nosso papel quanto

consumidores e nossas atitudes diárias. Além do quanto podemos ser adaptáveis e mudar para o bem de todos, bem como realizar mudanças de atitudes básicas quando o risco do contágio e morte dessa pandemia passar.

Outra grande área de educação para o consumo está diretamente ligada à possibilidade de confrontar o ensino de um consumo consciente com as peças publicitárias, que são elaboradas e estruturadas em bases científicas para persuadir ao consumo e o consumismo.

Doutrinadores como Siqueira (2007) defendem uma alfabetização midiática, por meio de uma análise crítica aos alunos, professores e gestores, como um dos primeiros passos para atingir o currículo contextualizado na realidade de um consumo consciente. Alerta o autor que é emergencial e necessário que a análise do apelo midiático seja trazida para dentro da sala de aula, seja nos seus textos, na qualidade de seus produtos, no resultado ofertado e no resultado possível. Podendo, assim, ser trabalhado em todas as disciplinas curriculares de forma transversal, pois existem habilidades que devem ser desenvolvidas e contribuem para que cidadãos e cidadãs se relacionem melhor com a mídia, sabendo acessar as informações e avaliá-las melhor, assim como saber produzir conteúdo usando diferentes linguagens e plataformas.

O autor destaca ainda que, para os professores, surge agora a necessária tarefa de educar para o uso crítico e criativo das tecnologias, habilidade elementar tanto para a empregabilidade, quanto para a participação social e política (SIQUEIRA, 2007).

Recentemente, com a homologação da Educação Financeira na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) resta inserindo esta temática, como tema no currículo escolar neste ano de 2020, conforme exposto na Deliberação Nº 19, De 16 de Maio de 2017, tornando obrigatório para os alunos do nono ano do Ensino Fundamental II Preocupa-se, assim, as instituições de abordar o super endividamento em sala de aula, tema este de grande valia, tendo como diretrizes:

- I - Universalização do tema educação financeira nas escolas, por meio de sua progressiva inserção nas ações curriculares da escola e integração à cultura escolar brasileira;
- II - Privilegiar ações com foco no professor, protagonista do processo de disseminação do tema na escola, com ações para formação;
- III - Participação de instituições de ensino superior;
- IV - Estímulo à produção descentralizada de conteúdos educacionais; e
- V - Articulação com os sistemas públicos de ensino.

É certo que existem diversos modelos e propostas de ensino de consumo consciente nas escolas. Isso pode ser realizado por meio de propostas curriculares (educação escolar) ou programas sociais educacionais (educação não-escolar), apoiados por associações, órgãos

governamentais e judiciais, tais qual o Procon Mirim, promovido pelo Ministério Público e o OAB na escola, que objetivam levar ao conhecimento dos alunos os direitos e deveres enquanto consumidores. Todavia, como já exposto, estes programas e, muitas vezes, o currículo, por mais que se apresentem como busca do Consumo consciente, não tem como objetivo a quebra do paradigma colonizador e neoliberal e podem indiretamente induzir mais ao consumo.

É neste cenário de uma educação bancária, assim exposto por Freire (1987), de uma sociedade líquida e de consumo, assim exposto por Bauman (2011) e de currículos dominados por poder e interesses, assim exposto por Apple (2006), que urge a necessidade de uma proposta curricular transversal e crítica que dialogue com o Direito dos Consumidores e a proteção dos consumidores. Para isso, há que reconhecer os desafios dos professores e compreender o embate direto com os meios de produção e comunicação como outro lugar do saber. Além disso deve-se atuar, juntamente com a escola e outras agências de socialização, como defendido por Baccega (2014), na procura de uma educação libertadora que realmente privilegie a busca da conscientização de mundo por parte dos alunos.

III – EDUCAÇÃO PARA O CONSUMO NA ESCOLA: A REALIDADE POR TRÁS DOS DOCUMENTOS E DA PRAXIS

Nas seções teóricas, supra expostas, analisamos a educação para o consumo na visão jurídica, para, posteriormente, analisarmos conceitos de sociedade líquida, consumo, consumismo. Além disso, vimos a educação para o consumo, no cenário pedagógico e curricular, sob a perspectiva do consumo consciente à luz de uma educação conscientizadora.

Verificamos que o modelo de educação para o consumo, na visão jurídica, perfazia dois grandes campos, a educação formal e a não escolar, e que o Direito, em suas práticas educativas, se preocupa principalmente com a educação não escolar. Nesse contexto, a educação formal transforma-se em “apêndice” do direito dos consumidores, posto que ela está atrelada a todo um sistema pedagógico e sob uma forte influência positivista, mas traz a possibilidade de diálogo complementar com diversas áreas e auxílio na prática daqueles através do diálogo das fontes.

Da mesma forma, constatamos que a estrutura educacional de educação não escolar proposta pelo direito é claramente influenciada pelo sistema capitalista, em uma visão positivista e eurocentrista, objetivando não o combate dos efeitos negativos do consumismo, mas a manutenção do *status quo*, ou seja, o direito de comprar. Ela se preocupa apenas em ofertar, aos consumidores, opções de compras mais conscientes e ciência dos seus direitos, caso ocorra algum dano decorrente do uso ou da aquisição de um produto ou serviço, mas não na busca de soluções para uma educação para o consumo que vise reduzir o consumismo e combater as práticas predatórias do comércio e do processo de fabricação e descarte.

De outro lado, a educação para o consumo, na perspectiva pedagógica, visa uma práxis mais libertadora, conscientizadora na busca de uma sociedade mais justa, consciente do seu papel na sociedade e disruptiva de parâmetros eurocentristas e estadunidenses.

Resta claro analisar dados para entender como se apresentam essas temáticas nos documentos selecionados e, a partir da análise em sede de conclusão, apresentar se é possível e como é possível um diálogo entre Direito do Consumidor e a educação para o consumo, na busca de uma pedagogia conscientizadora. Além de expor possíveis caminhos, sempre na procura de um processo educacional mais consciente, libertador, conscientizador e uma sociedade mais equânime.

3.1 Da Metodologia da Análise Temática.

Para a análise dos dados, será usada a metodologia “Análise Temática”, como proposto por Virginia Braun e Victoria Clarke (2006). Descreve-se o que é preciso saber sobre a Análise Temática antes de realizá-la e como conduzi-la em seus seis passos. Sendo assim, segundo Luciana Karine de Souza (2019)

A Análise Temática possui características semelhantes a procedimentos tradicionalmente adotados na análise qualitativa. Aspectos como busca por padrões, recursividade, flexibilidade, homogeneidade interna nas categorias/temas e heterogeneidade externa entre as categorias/temas são características fundamentais de análises qualitativas. A Análise Temática pode ser utilizada tanto através de uma abordagem indutiva e baseada nos dados – ou seja, que não pretende partir de uma grade pronta de categorias ou temas para analisar os dados, bem como dedutiva ou teórica – a qual parte de um conjunto preestabelecido de categorias ou temas bem definidos (SOUZA, 2019, p. 3).

Como exposto pelas autoras, para realizar a análise partiremos de categorias que emergem dos dados para, então, seguir os 6 passos essenciais desta análise, senão vejamos, conforme Clarke e Braun (2006):

- 1) Familiarização com dados;
- 2) Gerando códigos iniciais;
- 3) Buscando temas;
- 4) Revisando os temas;
- 5) Definindo e nomeando os temas;
- 6) Produzindo o relatório.

Na elaboração das análises seguimos os passos apontados supra, sendo.

1. Familiarização dos Dados.

A seleção dos dados ocorreu na fase de coleta desta pesquisa, como já demonstrado, foram separados documentos oficiais (BNCC), documentos institucionais (manuais dos professores do nono ano) e questionários. Foi feita uma leitura de todos os documentos, detalhadamente, para compreender ao todo a proposta destes. Posteriormente, passou-se à seleção e individualização de trechos, gerando, assim, o documento denominado primeiras impressões e seleções. Neste documento foram transcritas as partes dos documentos e questionários.

2. Gerando códigos iniciais

Tendo os trechos selecionados, foi possível iniciar uma codificação de cada trecho, de fato a permitir a identificação, o motivo da transcrição e sua proximidade com qual objetivo. Os textos foram identificados com palavras chaves que representem a temática que aborda.

3. Buscando temas

A partir das palavras chaves de cada trecho selecionado, foi possível unir aquelas que são comuns em vários textos, possibilitando, assim, localizar temas centrais conforme categorias que emergiram do tema. Isso pode ser verificado nos desenhos gráficos inseridos no apêndice III.

4. Revisando os temas

Após estabelecer os códigos iniciais, foi feita uma associação entre os códigos, buscando um processo de proximidades e associações, que, por sua vez, gerou os desenhos gráficos inseridos no apêndice IV

5. Definindo e nomeando os temas

Por fim, em uma última revisão dos desenhos gráficos, tendo feito uma reanálise e releitura, foi possível chegar aos temas gerados pela pesquisa que serão objetos do relatório.

6. Elaborando o relatório.

Por fim de posse de todo o processo supra citado, com base na fundamentação teórica e buscando responder aos objetivos propostos para este trabalho, tornou-se possível elaborar o relatório, que se apresenta infra.

Na análise dos dados, passaremos a observar o fluxo hierárquico curricular da educação para o consumo, inicialmente nos documentos BNCC e manual dos professores, buscando identificar, nestes documentos, quais os parâmetros legais e curriculares, bem como as escolhas pedagógicas e sociais presentes.

Da mesma forma, identificando as bases legais e institucionais, passaremos a analisar a prática docente das suas respostas no questionário. Nesse momento, iremos cruzar os dados existentes nos parâmetros legais e institucionais com a prática em sala de aula, identificando, assim, a presença ou não do diálogo entre educação para o consumo no direito e na pedagogia, além de quais são as influências dos docentes na sua práxis.

Buscamos identificar, na relação de documentos e dos questionários, pontos convergentes e divergentes do que se trata a educação para o consumo, o que é consumo consciente e os desafios enfrentados pelos educadores e docentes, seja na elaboração curricular, seja na prática do chão da escola.

Esta análise possibilitará, na conclusão ou tratamento do resultado, uma revisão dos passos anteriores para avaliarmos se todos os nossos objetivos foram atingidos.

3.1.1 Análise da BNCC

Segundo o manual do Ministério da Educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2017) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) busca estruturar as chamadas “aprendizagens essenciais” que devem ser desenvolvidas por todos os alunos em suas vidas escolares, da educação infantil ao ensino médio. Ela está orientada pelos princípios da ética, justiça social, democracia e inclusão nas esferas éticas, políticas e estéticas. Organizada em 10 competências gerais, a BNCC estrutura as temáticas e o conteúdo de aprendizagem em diretrizes que podem ser organizadas e materializadas em desenhos curriculares diversos que, supostamente, respeitam as idiossincrasias locais. Assim, ao invés de se apresentar com base em conteúdos e matrizes curriculares, a BNCC prioriza o desenvolvimento de conhecimentos, competências, habilidades, atitudes e valores, dotando os alunos de capacidades de pensamento crítico sobre as questões locais, regionais e globais. Pretende-se com esta forma de organização o desenvolvimento de consciência cidadã voltada para os direitos humanos e a democracia. O aluno, pensado pela BNCC, deve ser capaz de transformar seu conhecimento em ação crítica no mundo, ousando transformá-lo em uma sociedade mais justa e humana que promova a preservação da natureza.¹⁴

A BNCC propõe que a competência sobre o consumo responsável será construída com base em negociação de ideias, verificação de fatos e construção de pontos de vista¹⁵. Isso deve acontecer por meio de temas contemporâneos ou transversais¹⁶, dentro da temática geral “Meio

¹⁴ O presente parágrafo, de natureza explicativa, é uma paráfrase, do Manual do MEC para a BNCC (2017) e como será constatado não reflete uma opinião ou uma interpretação do autor da lei.

¹⁵ Competência 7 BNCC - Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

¹⁶ 2 Os Temas Contemporâneos Transversais abordados na BNCC são Ciência e Tecnologia, Direitos da Criança e do Adolescente; Diversidade Cultural, Educação Alimentar e Nutricional, Educação Ambiental; Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais Brasileiras; Educação em Direitos Humanos; Educação Financeira; Educação Fiscal; Educação para o Consumo; Educação para o Trânsito; Processo de envelhecimento, respeito e valorização do Idoso; Saúde; Trabalho e Vida Familiar e Social. (BRASIL, 2017). A transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas, eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas. A transversalidade rejeita a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado. A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. (BRASIL, 2013, p. 29).

Ambiente”, na qual objetiva-se valorar esta chamada ao diálogo, prevista pela BNCC, e a concepção múltipla de pontos de vista, que exigirão dos professores, aluno e demais educadores as capacidades de argumentação com base em dados, construção de contraprovas e checagem de fontes seguras de informação. Esses e outros princípios são fundamentais para a construção de uma educação crítica, cidadã e que respeita os mais variados modos de vida.

Com essas e outras competências, a BNCC define que o aluno deve aprender a “saber” e a “saber fazer” (BRASIL, 2017, p. 13), de forma responsável e resiliente, utilizando os meios informacionais e culturais, a fim de serem resolvidos problemas e tomadas decisões por parte do aluno. A isso ela denomina “desenvolvimento humano global” que também tem como características o combate às formas reducionistas e lineares de conhecimento, que obstaculizam a formação colaborativa, produtiva e responsável do aluno. Devem ser criados currículos que priorizem a interconexão entre as dimensões intelectual e afetiva do aluno, evitando-se a polarização em uma delas (BRASIL, 2017).

Mister ressaltar que existe uma estreita relação entre a BNCC e os órgãos internacionais de regulação econômica e política, demonstrando, assim, suas influências e origens. O próprio texto da BNCC cita que seus princípios estão diretamente relacionados à chamada “Agenda 2030” da Organização das Nações Unidas (ONU), com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em especial com os prescritores do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), especificamente com o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE). Tais relacionamentos aparecem no documento da BNCC como interdiscursividades que se desdobram em escolhas temáticas de competências, habilidades e valores para além de um entendimento simplista. A interdiscursividade aqui citada refere-se ao estabelecimento das bases onto-epistemológicas de entendimento de política social, econômica e cultural, bem como do sistema produtivo e da circulação de mercadorias. O texto da BNCC, portanto, assenta-se nos princípios do capitalismo eurocentrista, neoliberal e de mercado, em especial o mercado financeirizado, excludente e desigual, incapaz de questionar as bases do sistema produtivo e de denunciar as mais diversas formas de barbárie cometidas em nome do progresso. O desenvolvimento de consciência crítica, prevista e reiteradas inúmeras vezes pela BNCC, acaba por se apresentar como um fetiche da própria liberdade, já que a filiação neoliberal nunca é questionada ou mesmo desnaturalizada no documento.

Sendo assim, partindo dessa premissa inicial e institucional de uma visão crítica, dialogada, conscientizadora, mas com limitações mercadológicas, financeiras e em uma visão

eurocentrista e excludente, foram elaboradas as competências e habilidades, que, por sua vez, é o “norte” para a elaboração de todos os outros currículos do ensino fundamental, básico e médio. Com base nessa premissa prevista, na BNCC, para o nono ano do ensino fundamental, também foi elaborado o manual dos professores que veremos abaixo.

Ao descrever as funções precípuas da BNCC, Rocha e Pereira (2016) as classificam como: práticas de controle e tentativa de homogeneidade, consoante às políticas neoliberais, vinculadas às políticas de avaliação, que servem como instrumento de regulação e reprodução da experiência internacional. Bases estas que foram aprovadas sem a efetiva participação dos professores e de educadores, o que deslegitima o documento em sua origem

Se não bastasse, entendemos que cabe ainda uma reflexão sobre qual é a ideia de uma política curricular que se desenvolve na BNCC. Para Monica Ribeiro da Silva (2018), a primeira indagação diz respeito à sua “natureza” mais prescritiva ou menos prescritiva? Uma listagem de objetivos sequenciados temporalmente, como acabou constando o Documento da BNCC, é expressão de uma dimensão regulatória e restritiva e reforça a ideia de que se trata de algo que conduz a uma “formação sob controle”. (SILVA, 2018, p. 45). Ressalta ainda, a autora, o risco da existência de um currículo nacional.

É possível falar em um “currículo nacional” sem recair na ideia de uma determinação que desconsidera a realidade que insiste em ser não linear e desigual? Diante de todos os cuidados em se tomar a diferença como elemento central nas proposições sobre currículo, respeitando a multiplicidade de formas de se viver a infância e a juventude, a proposta de Base Nacional Comum Curricular vai justamente em sentido oposto ao entendimento de que enfrentar as desigualdades passa por respeitar e atentar para a diferença e diversidade de todos os tipos, desde a condição social até as diferenças étnico-raciais, de gênero, sexo etc. A padronização é contrária ao exercício da liberdade e da autonomia, seja das escolas, seja dos educadores, seja dos estudantes em definirem juntos o projeto formativo que alicerça a proposta curricular da escola. (SILVA, 2018, p. 375).

Ressalvas metodológicas feitas, iremos considerar nas nossas análises além do texto posto, por meio de competências e habilidades, os alertas necessários feitos por Silva (2018) e por quase todos os doutrinadores pedagógicos. Restringiremos, neste trabalho, as premissas da BNCC para o nono ano do ensino fundamental, limitando, assim, nosso campo de análise a especificidade da nossos objetivos.

3.1.2. Análise dos Manuais dos Professores

Os manuais dos professores são livros, produzidos pela franqueadora Pitágoras de ensino, com objetivo de apresentar uma sequência didática de padronização do “sistema ensino Pitágoras” em toda as escolas próprias e franqueadas da sua rede. Neste sentido, resta claro que a matriz da franqueadora pretende impor padrões mínimos de comportamento e de ensino,

unificando em todas as suas escolas, próprias e franqueadas, as competências e habilidades esperadas em cada ano, dentro de um sistema direcionado a um público de classe média e classe alta que tem o “*Modus vivendi*” capitalista como base social.

Para tal, o sistema Pitágoras distribui para seus afiliados dois materiais básicos de ensino: o manual dos professores, que será apresentado e, posteriormente, analisado, e as apostilas de ensino, que são os livros destinados aos alunos. Destacamos que a instituição filiada é proibida, por força de contrato, a adotar qualquer outro livro didático complementar, devendo ater-se às apostilas como única referência doutrinária, garantindo, assim, a uniformidade esperada.

Faremos uma apresentação do manual distribuído pela franqueadora para os professores do nono ano, para que, posteriormente, quando da análise destes, possamos apresentar as considerações dos trechos selecionados que tenham a correspondência com a temática educação para o consumo e suas variações. Nesse momento, também faremos nossas críticas e considerações, face aos seus limites institucionais.

Não pretendemos, nesse início, apresentar de forma aprofundada críticas e considerações pedagógicas à função do manual ou se ele está ou não ferindo a dialogicidade e a práxis do professor (FREIRE, 2011), visto a existência de um processo de uniformidade de comportamento. Portanto, iremos apresentar sua estrutura e breves considerações, fato este que possibilitará a ambientação do leitor quando da apresentação e análise dos trechos selecionados, uma vez que serão apresentados fora do contexto total do manual.

Os manuais, por sua vez, são divididos em livros sequenciais e por matéria e cada livro é dividido em orientações gerais, sequência didática, unidades e passo a passo das aulas, finalizando com as referências bibliográficas.

Para uma maior compreensão, detalharemos a estrutura dos manuais e, para tal, usaremos como exemplo o caderno 4 de Geografia do nono ano, senão, vejamos.

O manual se apresenta no formato PDF e, após a apresentação da estrutura formal (capa, índice, indicação de autoria), o caderno inicia seus apontamentos com as “orientações gerais”. Neste tópico são apresentados ao professor a temática central daquele manual e como foram divididas unidades, bem como as temáticas gerais de cada unidade.

Este caderno aborda as questões ambientais no mundo contemporâneo e as características físico-geográficas e socioeconômicas da Oceania e das regiões polares. Na Unidade 1, propõe-se refletir a respeito da atuação da sociedade sobre o ambiente, especialmente a partir da Segunda Revolução Industrial, e sobre a ascensão do modelo urbano industrial baseado no consumo que se estabeleceu desde então. Diante disso, discorre-se sobre as consequências ambientais e sociais desse processo, em diferentes espaços e tempos, tendo como desafio abordar a relação entre as questões sociais e ambientais de forma integrada.

Na Unidade 2, procura-se apresentar um panorama dos aspectos naturais, históricos, populacionais e econômicos da Oceania e das regiões polares. É abordada a importância desses locais na dinâmica ambiental e os interesses geopolíticos presentes especialmente sobre as regiões polares. Ao desenvolver as aulas, procure relacionar os temas, os conceitos e as situações com o cotidiano do estudante. Nesse sentido, é interessante que você atue como um mediador do processo de ensino-aprendizagem, estimulando o aluno a buscar explicações sobre as realidades apresentadas, relacionando-as com o espaço em que vive. (PITÁGORAS, Geografia 4, 2020, p.3).

Verificamos, claramente, que nestas orientações gerais a instituição delimita a temática a ser estudada naquele manual e o que se propõe ao papel ativo do professor, ao usar expressões como, por exemplo: “refletir, discorrer, abordar, integrar, estimular”. Demonstra-se, assim, o tipo de posicionamento que deve ser adotado pelo docente, nesse caso mais crítico e refletivo.

Após a apresentação geral, é apresentada a sequência didática sugerida, ou seja, como se dá a transposição didática da temática a ser estudada, seguindo os princípios gerais já demonstrados em cada aula. Para isto, inicialmente, apresenta-se a carga horária que deve ser usada “Número de aulas sugerido: 10 aulas (2 aulas/semana)” (PITÁGORAS, geografia 4, 2020, p. 3) para, então, apresentar a distribuição da unidade.

A unidade, por sua vez, é subdividida em “Objetos de conhecimento”, “Habilidades”, “competências”, “orientações gerais” e “divisões dos capítulos.” Nos objetos de conhecimento são apresentadas as temáticas específicas a serem estudadas naquela unidade.

Objetos de conhecimento

- Leitura e elaboração de mapas temáticos, croquis e outras formas de representação para analisar informações geográficas
- Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na Europa, na Ásia e na Oceania

Verifica-se que, nesta parte do manual, o objetivo é delimitar o que será estudado como temática geral dentro da unidade de forma pontual e direta, sem qualquer interpretação ou indicativo de método pedagógico.

Após apresentar o objeto, o manual apresenta a vinculação legal, ou seja, as habilidades e competências previstas na BNCC para aquela temática.

Habilidades da BNCC

- EF09GE15: Comparar e classificar diferentes regiões do mundo com base em informações populacionais e socioambientais representadas em mapas temáticos e em diferentes projeções cartográficas.
- EF09GE18: Identificar e analisar as cadeias industriais e de inovação e as consequências dos usos de recursos naturais e das diferentes fontes de energia (tais como termelétrica, hidrelétrica, eólica e nuclear) em diferentes países (PITÁGORAS, geografia 4, 2020, p. 3).

Este vínculo é necessário para demonstrar qual a ligação da temática a ser estudada com os objetivos da BNCC, fato este que se torna necessário por força de lei, auxilia a comprovação

pedagógica junto ao MEC, bem como ajuda o professor a ajustar sua aula ao que se espera de competências e habilidades, dentro da previsão legal.

Posteriormente, apresentam-se palavras chaves da unidade “Palavras-chave: desenvolvimento sustentável, meio ambiente, impacto ambiental, aquecimento global, mudanças climáticas, efeito estufa, desertificação, biodiversidade, sustentabilidade, cidadania.” (PITÁGORAS, geografia 4, 2020, p. 3). Apresentar a palavra-chave permite ao professor, caso queira realizar pesquisas em outras bases, localizar artigos e material complementar sem se distanciar dos objetos, habilidades e competências já demonstradas, apesar de percebermos no manual clara intenção de limitação do currículo oculto.

Por fim, na apresentação da unidade, a instituição apresenta um claro direcionamento ao que se espera do professor, impondo, até mesmo, limitações comportamentais e de opinião de forma a padronizar o comportamento do educador em sala de aula, em uma clara tentativa de proibir grandes variações e opiniões do docente sobre a temática.

Questione os alunos se já ouviram falar de consumismo e o que eles pensam em relação ao tema. **Ouçá** atentamente as colocações da turma e **reflita** com eles sobre a crescente necessidade da população de adquirir cada vez mais produtos cujo consumo é altamente estimulado pela publicidade, apesar de muitos serem supérfluos.

Aproveite o debate para **questionar** os impactos ambientais que o modo de vida consumista, **especialmente** o das gerações mais jovens, provoca na natureza e em seus recursos. **Tenha cautela ao abordar o tema**, levando em consideração a faixa etária dos alunos, aproximadamente 14 ou 15 anos de idade, e, provavelmente, consumidores de produtos variados, como aparelhos tecnológicos, roupas, calçados, produtos de beleza, perfumes, etc.

Chame a atenção para a quantidade de recurso energético gasto na produção de um único aparelho celular: cerca de 18 metros quadrados de terra, aproximadamente 13 mil litros de água consumidos (suficientes para cerca de 160 banhos). Essa quantidade gigantesca de água se deve especialmente à produção das fábricas. Além da água, são gastos metais como o cobalto e a platina.

Tomar conhecimento desses dados nos faz refletir a real necessidade de preservar, reutilizar, reciclar e promover um consumo consciente e sustentável dos recursos da natureza, para que as gerações futuras possam também desfrutá-los. (PITÁGORAS, geografia 4, 2020, p. 3 -grifos nossos).

Pode-se perceber, claramente, que esta parte do manual utiliza de verbos bem definidos e sequenciais a fim de impor ao professor um padrão de comportamento. Além de estabelecer limites claros, direcionando o assunto conforme interesse do manual, e apontar até mesmo qual conclusão deve apresentar ao aluno.

Finalizada a apresentação da unidade, o manual passa a apresentar a sequência didática propriamente dita, ou seja, o que deve ser ensinado aula a aula, em um passo a passo com verbos impositivos, seguindo a mesma estrutura anteriormente imposta. Todavia, dessa vez direciona aquela aula em seu passo a passo, incluindo o meio de avaliação e material complementar, caso tenha.

AULAS 1 e 2 (p. 4-11)

- O desenvolvimento sustentável
- Da Eco-92 à COP 21
- O efeito estufa e o aquecimento global
- A dependência dos combustíveis fósseis
- O aquecimento global e as mudanças climáticas

Objetivos de aprendizagem

- Conceituar desenvolvimento sustentável.
- Compreender como os países buscaram soluções para resolver os problemas climáticos entre a Eco-92 e a COP 21.
- Analisar os motivos do fracasso das tentativas de resolver os problemas do clima, como o Protocolo de Kyoto.
- Compreender o fenômeno do efeito estufa e suas implicações na natureza e nas sociedades humanas.
- Identificar as interferências do ser humano que promovem o aquecimento global.

Encaminhamento

Inicie a aula problematizando e levantando concepções prévias dos alunos sobre o tema da Unidade.

Organize-os em grupos para a realização de uma atividade prática em que vão simular o encontro de países em uma conferência referente a políticas ambientais. Os grupos terão diferentes pontos de vista sobre determinados problemas ambientais, precisando valer-se de argumentos para defender suas ideias. Ao final de cada apresentação, promova um momento de debate, verificando os variados pontos de vista levantados e questionando se a turma está de acordo com as posturas colocadas.

Esclareça pontos divergentes de modo a não restarem dúvidas. **Utilize trechos de filmes, vídeos** ou documentários que abordem as questões do efeito estufa e do aquecimento global, como o documentário *Uma verdade inconveniente* (2006), de Davis Guggenheim. Se for possível, **desenvolva uma atividade prática** para compreender o processo do efeito estufa. **Traga para a sala de aula duas bacias** com água. Junto com os alunos, meça a temperatura da água de cada bacia e cubra uma delas com plástico transparente; depois, coloque-as por algumas horas expostas ao sol. Após esse período, retire as bacias e meça a temperatura da água de cada uma delas. Com as comparações de resultado, **discuta com os estudantes o processo** de efeito estufa e o fenômeno do aquecimento global.

Caso queira desenvolver a habilidade EF09GE18, explique como os combustíveis fósseis são responsáveis por aproximadamente 80% da energia produzida no mundo, com destaque para o petróleo, o carvão mineral e o gás natural. **Em seguida**, comente as consequências nocivas para o meio ambiente da utilização desse tipo de recurso.

Aponte no gráfico Mundo: participação das fontes de energia (2010) (página 8) outras fontes de energia utilizadas e faça com a turma a leitura coletiva do texto *Fontes alternativas de energia em pesquisa* (página 9), da seção Interligando saberes, que discute a importância da energia renovável como uma matriz energética alternativa e sustentável para o planeta. **Caso deseje ampliar a discussão com os alunos, leve para eles a notícia indicada na Sugestão complementar**, que trata da usina solar do Marrocos, citada no texto, que tem potencial para ajudar a definir o futuro energético da África e do mundo.

Por fim, **resolva com os alunos os exercícios 1 a 3** da seção Parada obrigatória

Sugestão complementar

Leia com os alunos o texto “Uma mega usina solar em deserto no Marrocos pretende abastecer a Europa”, da *BBC News*. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/ambiente/2017/05/1881935-uma-megausina-solar-em-deserto-nomarrocos-pretende-abastecer-a-europa.shtml>

Atividades indicadas para casa

- Parada complementar: 1 a 4
- Teste seu conhecimento: 1 e 2 (PITÁGORAS, geografia 4, 2020, p. 4-5, grifos nossos).

De forma idêntica, o manual se desenvolve em cada aula e em cada temática proposta para a unidade, sempre seguindo a mesma sistemática para então finalizar com o gabarito comentado e as referências bibliográficas.

Entendemos que apresentar o manual do professor é necessário para que possamos analisar trechos desses manuais, frases ou parágrafos que, de certa forma, serão tirados do contexto geral. Da mesma forma, para compreender a existência desse manual e sua estrutura, enquanto documento oficial da instituição e qual a sua prática pedagógica, é fundamental entender a práxis do professor, suas limitações no seu fazer e, até mesmo, limitações e compreensões do mundo.

Isto posto, não resta dúvida que esses manuais influenciam diretamente a prática pedagógica, bem como ajudam a entender detalhadamente a proposta pedagógica que se propõe a instituição e suas diretrizes. No entanto, da mesma forma unifica, direciona, impõe e limita o ato de ensinar e a exposição dos saberes dos professores na temática a ser transposta aos alunos.

3.1.3. Uma análise cruzada com o que revelam os professores por meio dos questionários

Com base no processo de temas gerados a partir do texto, supra estudados, passa a ser possível elaborar o relatório da análise dos documentos dentro das temáticas propostas, a educação para o consumo e a prática docente e dos saberes dos professores, tendo como subcategorias o consumo, consumismo, interdisciplinaridade, educação ambiental, sustentabilidade, meios de produção e capitalismo.

A educação para o consumo aparece na BNCC como temática na competência 7, classificada como “consumo responsável em âmbito local, regional e global” (BRASIL, 2017, p. 09). Para tal, o aluno deve ser capaz de “argumentar, com base em fatos, dados e informações confiáveis para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns” (Brasil, 2017, p. 09). Esses valores remetem à dialogicidade de Freire (1987), em que o aprender não é somente o “consumo” de informações, transmutadas em conhecimento, mas uma relação de construção mútua entre aluno, professor, comunidade e globalidade. Essa competência é compartilhada com os direitos humanos e direito socioambiental, elevando o status da educação do consumo como um princípio fundamental, assim como exposto na Constituição Federal para o CDC.

Sendo assim, temos que, inicialmente, a educação para o consumo é apresentada como um programa de educação, uma temática transdisciplinar mais ampla, sem se isolar somente

na ideia de uma disciplina ou algo que é tratado apenas como a temática da compra e venda, da aquisição de bens e serviços.

Destacamos a importância basilar da educação para o consumo ao aparecer na temática como a sétima competência, das dez previstas para o sistema educacional brasileiro, e sua associação se dá com o termo responsável, que adjetiva o ato de consumir; “consumo responsável”. Portanto, esse é um dos elementos das principais competências a serem desenvolvidas nos alunos. Ser consumidor responsável é fruto da capacidade dialógica e ativa do sujeito na sociedade, que não é apenas capaz de pensá-la, mas também de julgar os fenômenos sociais, políticos e econômicos e sistematizá-los.

Ocorre que essa proposta propedêutica se desfaz ao longo do documento da BNCC, quando deixa de tratar a temática da “educação para o consumo” e passa a tratar só as expressões consumo, consumidor, consumismo e consumista. É importante perceber que essas temáticas citadas estão presentes nas diretrizes, mas ganham destaque principalmente nas disciplinas de português, ciências (biologia, física e química) e geografia.

Vejamos que nas diretrizes, habilidades e competências do ensino de linguagens, a BNCC (2017) expõe.

Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo (p. 9)

(EF69LP04) Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes. (p. 85).

(EF69LP24) Discutir casos, reais ou simulações, submetidos a juízo, que envolvam (supostos) desrespeitos a artigos, do ECA, do Código de Defesa do Consumidor, do Código Nacional de Trânsito, de regulamentações do mercado publicitário etc., como forma de criar familiaridade com textos legais – seu vocabulário, formas de organização, marcas de estilo etc. -, de maneira a facilitar a compreensão de leis, fortalecer a defesa de direitos, fomentar a escrita de textos normativos (se e quando isso for necessário) e possibilitar a compreensão do caráter interpretativo das leis e as várias perspectivas que podem estar em jogo (BRASIL, 2017 p. 93).

Da mesma forma, a educação para o consumo, em suas variações como consumo, consumidor, consumismo, sustentabilidade e preservação ambiental, é tratada nos manuais dos professores do nono ano, e em quase todas as matérias, como tema transversal e como temática de uma abordagem multidisciplinar. Além disso, é abordada nas disciplinas de Geografia, Português, Biologia, Química e timidamente em Física, porém, não foram encontrados registros, mesmo que indiretos, nas disciplinas de inglês, história e matemática, senão, vejamos:

Questione os alunos se já ouviram falar de consumismo e o que eles pensam em relação ao tema. Ouça atentamente as colocações da turma e reflita com eles sobre a

crescente necessidade da população de adquirir cada vez mais produtos cujo consumo é altamente estimulado pela publicidade, apesar de muitos serem supérfluos. (PITÁGORAS, geografia 4, p. 3)

Esse é um conteúdo de muita relevância, pois, por meio da sustentabilidade, é possível garantir o futuro do planeta e das próximas gerações. A Biologia da Conservação desempenha um papel importante tentando preencher a lacuna entre a teoria e a prática de ações referentes à conservação (PITÁGORAS 2020, biologia 4, p. 3).

Em seguida, sugerimos ler o texto que menciona que a água é um dos solventes mais comuns na natureza, sendo capaz de dissolver inúmeras substâncias, e que uma grande desvantagem dessa capacidade é o fato de a água solubilizar resíduos químicos residenciais e industriais, o que causa grande impacto ambiental. Aproveite essa abordagem para desenvolver com os alunos a habilidade EF09CI13: Propor iniciativas individuais e coletivas para a solução de problemas ambientais da cidade ou da comunidade, com base na análise de ações de consumo consciente e de sustentabilidade bem-sucedidas. (PITÁGORAS 2020, química 4, p. 7).

(...) apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes. (Pitágoras 2020, português 2p. 9)

Discuta com os alunos a importância de ações e hábitos de consumo responsável, como a priorização de lâmpadas de LED, para trabalhar a habilidade EF08CI05 (PITÁGORAS, 2020, física 4, p. 9).

Podemos destacar que a BNCC prevê, em suas diretrizes gerais, que no ensino de matemática “Espera-se, também, que resolvam problemas sobre situações de compra e venda e desenvolvam, por exemplo, atitudes éticas e responsáveis em relação ao consumo” (BRASIL 2017 p. 133), bem como ter como habilidade esperada para o nono ano (EF09MA05) “Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, com a ideia de aplicação de percentuais sucessivos e a determinação das taxas percentuais, preferencialmente com o uso de tecnologias digitais, no contexto da educação financeira” (BRASIL 2017 p. 139), como o fulcro conscientizar quanto ao super endividamento e fazer uma análise crítica ao consumo e ao consumismo nos manuais do 9º ano.

Ademais, do manual de matemática do nono ano da instituição, pode-se extrair:

Trabalhe com os alunos os elementos do infográfico, destacando os diversos fatores que influenciam na climatização de um ambiente. Mostre que a junção desses fatores determina a necessidade de menor ou maior capacidade do aparelho. E, se possível, relacione o caso a outros semelhantes, como a potência do forno de micro-ondas ou do aparelho de som. (PITÁGORAS, 2020, matemática 4, p. 3).

Todavia, apesar de ser possível relacionar potência de consumo a consumo, consumismo e formas de economizar, mediante correta utilização, como, por exemplo, foi exposto no manual de física ao invocar a habilidade EF08CI05¹⁷, não existe, na sequência didática proposta ou nas orientações da unidade, qualquer relação com a ideia de um consumo consciente ou qualquer tipo de conscientização. Assim como não há referência a eventuais danos financeiros e

¹⁷ (EF08CI05) Propor ações coletivas para otimizar o uso de energia elétrica em sua escola e/ou comunidade, com base na seleção de equipamentos segundo critérios de sustentabilidade (consumo de energia e eficiência energética) e hábitos de consumo responsável.

ambientais que o uso errado desses equipamentos pode causar, demonstrando, assim, o distanciamento da disciplina com a temática, de forma direta, indireta ou interdisciplinar.

Verificamos, também, que a interdisciplinaridade foi uma das formas escolhidas pelo projeto pedagógico para estudar o tema consumo e consumismo, bem como para possibilitar um processo de conscientização através das práticas docentes, uma vez que interdisciplinaridade é um “processo de construção e desenvolvimento é interativo e abarca várias dimensões, implicando unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide em nível de plano normativo, ou oficial, e em nível de plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem.” (PACHECO, 2005, p. 37).”

A ideia de uma interdisciplinaridade, assim em consonância com a BNCC e os PCNs de 1997, apresenta-se partindo de uma análise conjunta dos manuais. A proposta pedagógica para cada semestre letivo, seguindo os pressupostos ditados por Ivani Fazenda (1995), esclarece que a interdisciplinaridade “busca achar os [...] pontos de encontro e cooperação das disciplinas que formam as ciências humanas e da influência que umas exercem sobre outras, seja do ponto de vista histórico, seja do filosófico”. São analisados os problemas e os campos de estudo mais significativos, além de mostrar certas relações existentes entre ciências naturais e as humanas (FAZENDA, 1995, p. 27-28)

Sendo assim, pode-se constatar que em quase todos os livros de número 4, que são trabalhados no segundo 2º semestre de 2020, a temática consumo, consumismo, educação ambiental e suas variações é tratada de forma rotineira e expressa. Já nos livros 3, 1º semestre de 2020, a temática aparece de forma esparsa, quase como uma introdução ao que virá no semestre seguinte.

Podemos relacionar as seguintes sincronizações temáticas como exemplo. Enquanto o professor de Física está estudando a eletricidade, o manual sugere: “Discuta com os alunos a importância de ações e hábitos de consumo responsável, como a priorização de lâmpadas de LED, para trabalhar a habilidade EF08CI05”(PITÁGORAS, Física 4, p. 7), estudando, assim, formas de redução de consumo e descarte, posto que tais lâmpadas duram mais, podem ser consertadas, e são mais ecologicamente corretas. Em ato contínuo, o professor de Biologia estará estudando a conservação ambiental, tendo como competência a ser trabalhada de “EF09CI13: Propor iniciativas individuais e coletivas para a solução de problemas ambientais da cidade ou da comunidade, com base na análise de ações de consumo consciente e de sustentabilidade bem-sucedidas”, (PITÁGORAS, biologia 4, p. 3).Ao mesmo tempo, o professor de geografia fará um estudo sobre o que é desenvolvimento sustentável, tendo como competência de estudo “EF09GE18: Identificar e analisar as cadeias industriais e de inovação

e as consequências dos usos de recursos naturais e das diferentes fontes de energia (tais como termoelétrica, hidrelétrica, eólica e nuclear) em diferentes países.” (PITÁGORAS, geografia 4, p. 3).

Observa-se que as temáticas supra devem ser ensinadas no mesmo espaço de tempo, pois estão todas previstas no livro 4, unidade 1, aula 1 a 3. Isso indica que foi feita uma clara escolha metodológica e pedagógica de “concentrar” as práticas docentes dentro de um mesmo espaço tempo para que os professores trabalhassem com a temática de forma complementar, quase sincronizada, na busca de uma possível cooperação de um trabalho interdisciplinar, assim como exposto por Fazenda (1995).

Em biologia, por exemplo, dentro da temática biodiversidade e conservação do ambiente, o manual alerta o professor para que observe que “é uma disciplina interdisciplinar, porque engloba outras áreas de conhecimento, como Economia, Direito, Filosofia, Geografia, Física, Química, entre outras” (PITÁGORAS, 2020, biologia 4, p. 3). Já no manual de Geografia, o manual recomenda expressamente “**desenvolva em parceria com o professor de Biologia** uma atividade cujo objetivo é analisar a biodiversidade presente no município onde a escola se localiza” (PITÁGORAS, 2020, geografia 4, p. 3, grifo nosso) e, também, indica como base de estudo a obra de “PEREIRA, Glória Maria Santiago; PEREIRA, José de Ribamar Sousa (orgs.). Migração e globalização: um olhar interdisciplinar. Curitiba: CRV, 2012.”, a qual aborda a temática do estudo de geografia de uma forma interdisciplinar.

Entende-se que, por mais que somente o caderno de geografia unidade 4 tenha trazido expressamente uma sugestão de trabalho conjunto, e o fato dos professores de física, geografia e biologia estarem trabalhando com temas complementares, abre uma grande porta para um projeto multidisciplinar, não somente envolvendo as disciplinas citadas, mas como exposto no livro de biologia, integrando “outras áreas de conhecimento, como Economia, Direito, Filosofia,” (PITÁGORAS, 2020, biologia 4, p. 3).

Compreende-se que a proposta pedagógica interdisciplinar de forma sincronizada foi uma clara escolha de prática pedagógica, que entendemos ter sido interessante e produtora para a temática, para poder facilitar ao aluno entender os conceitos de consumo, consumismo, consumidor e preservação ambiental, em seus diversos focos. Cria-se, assim, um entendimento do seu papel como consumidor, bem como pode indicar a escolha de um semestre mais reflexivo, analítico, crítico.

Neste contexto, resta exposto que a prática pedagógica, prevista nos manuais, é baseada em uma sincronização das sequências didáticas a serem aplicadas por temáticas semelhantes e complementares, assim como ensinado por Fazenda (1995, p. 97), pois, segundo a autora, este

tipo de sincronização “possibilita um trabalho interdisciplinar por parte dos professores, bem por parte dos alunos uma compreensão dos temas como um todo e não somente na visão gradeada de cada disciplina”.

Todavia, ao analisarmos os questionários, foi perguntado no item 10 “quais áreas de conhecimento poderiam ser articuladas numa discussão a respeito do consumo”. Esperávamos que o professor indicasse trabalhos conjuntos, práticas pedagógicas coletivas e até e mesmo a interdisciplinaridade. As respostas foram:

- Professor 01: “vai depender das interdisciplinaridades. Ms as principais áreas seriam matemática, geografia e história...*principais/não somente”.
- Professor 02: Filosofia, sociologia, História, Geografia, empreendedorismo (as mais comuns). No entanto, Matemática e outras áreas exatas também podem abordar.
- Professor 03: “Todas elas, mas em maior frequência: geografia, história, biologia, química”
- Professor 04: “sociologia, filosofia e história”.
- Professor 05: “Português, Matemática, Geografia, História e Sociologia”
- Professor 06: Todas as disciplinas.
- Professor 07: não respondeu.
- Professor 8: Na minha visão todas visto que o consumo vem do prazer relacionado a ciência e fisiologia humana, do contexto histórico imposto pela sociedade ao longo do tempo e de questões numéricas da matemática. Dentre outras mil possibilidades que poderíamos linkar para contextualizar o consumo.
- Professor 09: todas

Da mesma forma, quando foram questionados se trabalhavam com a temática educação para o consumo, “Existe previsão de tal temática no seu plano de aula? Esse plano é documentado? se sim, poderia indicar em qual documento”, responderam:

- Professor 01: “não”.
- Professor 02: não utilizo.”.
- Professor 03: “não”
- Professor 04: “sim! ao trabalhar a formação consciente no sistema social e individual. uso debates, vídeos”
- Professor 05: Sim. Com textos sobre o assunto.
- Professor 06: Não diretamente, vez ou outra acontece de trabalhar algo relacionado em uma situação problema, por exemplo
- professor 07: não respondeu
- Professor 08 de forma direta não. mas tento associar a temas conexos
- Professor 09 Sim. Apostilas da Rede Pitágoras e alguns livros como por exemplo Pai Rico Pai Pobre.

Sendo assim, a partir dos questionários, verifica-se que, nas suas práticas, nenhum professor indicou a existência de qualquer projeto interdisciplinar ou trabalho conjunto/associado com outro professor, o que nos possibilita afirmar que, apesar de toda a tentativa feita na proposta pedagógica, como atividade anunciada e sistematizada, e apesar de reconhecerem a interdisciplinaridade, no seu discurso, como uma saída válida para o estudo da temática, não existe a interdisciplinaridade entre as matérias no segundo semestre.

Podemos associar esse processo negacionista na prática docente ao tradicionalismo docente, posto que “[...] os profissionais da educação com certeza foram formados na prática tradicional e por isso, tendem a educarem como foram educados, já que um novo projeto de educação é sinônimo de trabalho árduo, exige o rompimento com a acomodação [...]”, conforme Kochhann, Omelli e Pinto (2007, p. 05).

Se, de alguma forma, existe uma busca por uma consciência crítica, é necessário quebrar este ciclo vicioso que se forma na educação básica e tem como estrutura uma educação bancária (FREIRE, 1987). É certo que a “[...] interdisciplinaridade é uma palavra difícil de ser pronunciada e mais ainda decifrada. Certamente que antes de ser decifrada precisava ser traduzida [...]”, Fazenda (1995, p. 18). Entretanto, sua decodificação torna-se fundamental para uma educação mais conscientizadora e participativa.

Isto posto, verifica-se que a ausência da interdisciplinaridade na prática docente e na realidade escolar pode ser prejudicial ao aprendizado dos alunos, pois desconstitui todo o projeto pedagógico proposto para o 2º semestre e as temáticas acabam sendo apresentadas de forma individualizada. Torna-se necessário, dessa forma, fomentar o projeto interdisciplinar, assim previsto no manual dos professores, pensado nos PCNs e previsto na BNCC, tendo em vista que a temática educação para o consumo é uma temática transdisciplinar e os conhecimentos e reflexões previstas nas competências e habilidades necessitam de uma postura de trabalho conjunto entre os professores. Possibilita-se, assim, uma melhor compreensão dos possíveis conceitos de consumidor, consumo e consumismo.

Por outro lado, de encontro a proposta reflexiva, crítica e interdisciplinar inicialmente posta em relação ao consumismo, podemos perceber que o manual faz clara referência a um *Modus vivendi* dos alunos da instituição, classificando-os como consumistas. Ocorre que tal classificação é feita não como uma forma de gerar uma crítica ou reflexão por parte do professor e dos alunos, mas para se fazer uma alerta ao professor para que “tenha cautela ao abordar o tema (referindo ao consumismo), levando em consideração a faixa etária dos alunos, aproximadamente 14 ou 15 anos de idade, e, provavelmente, consumidores de produtos variados, como aparelhos tecnológicos, roupas, calçados, produtos de beleza, perfumes, etc.” (PITÁGORAS, geografia 4, p. 3), grifo nosso.

É importante destacar este trecho, pois é exatamente pelo fato do aluno ser consumista que o professor deveria alertar aos perigos do consumismo, demonstrar os atos impensados dos males à sociedade e ao meio ambiente e que cria um clima de competição entre os próprios colegas. Seria uma oportunidade única de refletir e criar um diálogo, todavia, resta claro que

esse não é o desejo da instituição, posto que não caberá ao professor enfrentar o *Modus vivendi*, o que poderia gerar até mesmo conflitos e questionamentos familiares.

Em sequência, em um posicionamento quase que antagônico, afirma “chame a atenção para a quantidade de recurso energético gasto na produção de um único aparelho celular: cerca de 18 metros quadrados de terra, aproximadamente 13 mil litros de água consumidos (suficientes para cerca de 160 banhos). Essa quantidade gigantesca de água se deve especialmente à produção das fábricas”. (PITÁGORAS, 2020, geografia 4, p. 3), bem como expressa que o professor deverá fazer o aluno “refletir a real necessidade de preservar, reutilizar, reciclar e promover um consumo consciente e sustentável dos recursos da natureza, para que as gerações futuras possam também desfrutá-los” (PITÁGORAS, 2020, geografia 4, p. 3, grifo nosso).

Esta sequência de orientações existentes no manual de geografia deixa implícita a ideia já relatada na análise da BNCC, posto que se preocupa em criar uma visão crítica do consumismo. Faz clara menção a um dos produtos mais desejados pelos alunos e tenta gerar um processo de conscientização, mostrando que seu desejo consumista pode gerar danos. Ocorre que a crítica e a reflexão se limitam à questão ambiental e aos processos produtivos. Deve-se considerar a “real necessidade” da preservação ambiental, mas não existe, em nenhum momento, qualquer proposta de ataque ao consumismo, enquanto aquisição de bens e serviços, ou apresenta propostas alternativas de consumo e questiona a necessidade da aquisição.

Isto posto, resta evidenciado na prática e de necessária reflexão, o pensamento de Brandão

No entanto, pensando às vezes que age por si próprio, livre e em nome de todos, o professor imagina que serve ao saber e a quem ensina, mas na verdade, ele pode estar servindo a quem o constitui professor, a fim de usá-lo, e ao seu trabalho, para os usos escusos que ocultam também a educação – nas suas agências, suas práticas e nas ideias que ela professa – interesses políticos impostos sobre ela e, através de seu exercício, à sociedade que habita (BRANDÃO, 1995, p. 11).

Tal reflexão de Brandão (1995) apresenta-se patente e necessária, posto que podemos observar que, consciente ou inconscientemente, tais práticas da instituição refletem nas respostas dos professores à pergunta número 7 do questionário “Como você define os seguintes termos: a) Consumidor b) Fornecedor. c) Consumo. d) consumismo.”. Indicam a mesma linha do manual dos professores e seus alertas, senão, vejamos:

Professor 01:

- a) quem utiliza o produto.
- b) quem veicula o produto.
- c) utilizar o produto para devida finalidade.
- d) uso incoerente e ou irracional de certo produto.

Professor 02

- a) indivíduo que adquire alguma mercadoria ou serviço.
- b) Empresa ou provedor de serviços e/ou mercadoria.
- c) Uso necessário de algo.
- d) Uso, muitas vezes desnecessário, de um produto. Sem a necessidade imediata

Professor 03:

- a) aquele que usufrui de produtos e/ou serviços
- b) aquele que disponibiliza para o consumidor produtos e/ou serviços
- c) usufruir de produtos e/ou serviços
- d) exagero de consumo

Professor 04: “como um esquema da sistemática de uma organização capitalista.”

Professor 05:

- a) Aquele que consome.
- b) Aquele que fornece produtos e serviços.
- c) Ato de consumir, comprar, adquirir.
- d) Exagero no ato de consumir.

Professor 06: não respondeu.

Professor 07: não respondeu

Professor 08 A) aquele que consome b) aquele que vende c) prática necessária a vida
D) adquirir o que não necessita e) modo de vida de uma sociedade baseada no
consumo

Professor 09 a) fim b) meio c) necessário d) fora de moda e) giro de mercado

Isto posto, verifica-se que o conceito de consumidor da BNCC, dos manuais e dos professores é o mais aproximado do conceito de consumidor negocial, trazido originalmente pelo CDC. Esse conceito apresenta um consumidor passivo, que usa produtos e serviços por indução de artimanhas dos fornecedores e que, ao fim, consome até não ter mais valor, descartando e adquirindo novos produtos e serviços.

Verifica-se que a visão do consumidor como sujeito ativo apresenta-se somente na disciplina de Ciências da Natureza, senão, vejamos.

Nos anos finais, a partir do reconhecimento das relações que ocorrem na natureza, evidencia-se a participação do ser humano nas cadeias alimentares e como elemento modificador do ambiente, seja evidenciando maneiras mais eficientes de usar os recursos naturais sem desperdícios, seja discutindo as implicações do consumo excessivo e descarte inadequado dos resíduos. Contempla-se, também, o incentivo à proposição e adoção de alternativas individuais e coletivas, ancoradas na aplicação do conhecimento científico, que concorram para a sustentabilidade socioambiental. Assim, busca-se promover e incentivar uma convivência em maior sintonia com o ambiente, por meio do uso inteligente e responsável dos recursos naturais, para que estes se recomponham no presente e se mantenham no futuro. (BRASIL, 2017, p. 271).

(EF09CI13) Propor iniciativas individuais e coletivas para a solução de problemas ambientais da cidade ou da comunidade, com base na análise de ações de consumo consciente e de sustentabilidade bem-sucedidas. (BRASIL, 2017, p. 273).

Desta feita, esse consumidor torna-se ativo, muito aproximado do conceito de consumidor cidadão ou consumidor socio ambiental, quando lhe é imputado a responsabilidade pela preservação da natureza, seja nos seus atos individuais ou coletivos. Tem-se que considerar que esse conceito de consumidor aparece nos manuais somente quando analisamos os livros de biologia e geografia, mas o foco é a educação ambiental e não a educação para o consumo.

Neste momento, a visão do conceito de consumidor deixa de ser macrocós mica (ou seja, do todo para o indivíduo) para microcós mica (do individual para o coletivo), olhando as ações do indivíduo e sua responsabilidade perante a preservação de recursos para futuras gerações.

Pode-se constatar esta visão microcós mica de um consumidor ativo dos manuais em frases como “entender como as atividades humanas degradam os biomas brasileiros.” (PITÁGORAS, 2020, Biologia 4, p. 5) ou “refletir a real necessidade de preservar, reutilizar, reciclar e promover um consumo consciente e sustentável dos recursos da natureza, para que as gerações futuras possam também desfrutá-los”(PITÁGORAS, 2020, geografia 4, p. 3), demonstrando, assim, o apelo somente ambiental e social.

Não se verifica, dentre as competências e habilidades nem nos questionários, o papel ativo do consumidor como preservador da natureza em simbiose com o meio, mas como sujeito ativo e destruidor, que, para ser “responsável”, deve tomar medidas que permitam a recuperação, possibilitando, assim, novo uso e destruição, em um ciclo destrutivo. Entendemos que isso ocorre nos documentos, porque, se fosse aprofundar esta temática, seria necessário não só questionar o *status quo* do aluno, seu modo de vida e todo o sistema financeiro que está posto, bem como seria necessário apresentar meios alternativos, como a economia solidária e o escambo e demonstrar que existem sociedades que conseguem viver fora desse esquema destrutivo e predatório. Por esses motivos, tais temáticas não fazem parte do interesse dos poderes que ora dominam e definem os rumos desses documentos. Sendo assim, podemos extrair dos dados que os manuais, a BNCC e questionários apontam, basicamente, dois conceitos de consumidores, recepcionados pelas fontes analisadas.

O primeiro é o consumidor negocial, aquele que é vítima do mercado, sujeito passivo, que, por causa de um sistema ideológico estruturado, não é capaz de lutar contra um sistema consumista voraz e nem deseja que seja combatido. Esse consumidor deve ser protegido por um código de defesa do consumidor, já que é hipossuficiente frente à ferocidade do capitalismo.

De outro lado, temos o consumidor cidadão, sujeito ativo, com foco na preservação ambiental, que, em suas ações individuais e coletivas, é um ser destruidor. Esse necessita ser conscientizado para que tenha participação social, que tem por “dever social” ações que preservem a natureza, para deixar algo para as futuras gerações. Não com o foco de achar saídas e parar a destruição, mas com o foco de deixar pelo menos um “resto de natureza” para as futuras gerações.

Desta forma, observa-se que não se busca conscientização e o próprio conceito de consumo e consumismo acaba sendo contraditório nas práticas. Ao mesmo tempo que o consumismo, enquanto política econômica e social, não deve ser batalhado, o mesmo

consumismo que leva a degradação ambiental deve ser refletido, mas não necessariamente combatido. Isto leva a um entendimento que o consumo deve existir e deve ser mantido, pois é necessário para manutenção da economia e do “estado capitalista” Contudo, há que se buscar pequenas medidas que não afetem o sistema, mas o tornem mais ameno, principalmente no que diz respeito a cadeia final, existindo, assim, uma clara inversão de prioridades e responsabilidades.

Temos, ainda, que, ao analisar o conceito do termo fornecedor, não há uma previsão de uma abordagem que coloca a visão empresarial como um sujeito que possa estar ao lado do consumidor, para juntos construírem uma cidade e uma sociedade mais justa, que protege a natureza e respeita as novidades dos valores culturais. Não há previsão de ações positivas que busquem colocar a empresa e o consumidor como sujeitos ativos e que podem trabalhar em conjunto.

Sendo assim, com base nos documentos analisados, a empresa aparece como sujeito ativo (aquele que causa o dano), que, através de vários meios e, principalmente, utilizando de ações publicitárias, de alguma forma prejudicará a sociedade e o meio ambiente. Portanto, cabe à escola, alertar os alunos sobre isso e criar com eles uma consciência crítica sobre essa ação negativa. Não necessariamente discordamos dessa “definição” de fornecedor, mas ela poderia não ser a única, pois apresenta uma consequência do ato de fornecer inevitável, como se não existissem outras formas de “empreender” se não fosse por meio da exploração ou da destruição ambiental.

Essa visão da empresa como destruidora, agente danoso, acaba por obstruir o processo de uma educação para o consumo de parcerias, como proposto pelo AKATU, pois, na BNCC, não existe nenhum momento que busque no aluno uma consciência crítica de integração. Assim, não se oferta, através da escola, o pensar crítico em soluções de políticas sustentáveis para o consumo envolvendo consumidor, fornecedor e entidades públicas em uma parceria, de forma a procurar soluções aos males causados pelo consumismo e pelos processos de produção.

Isto posto, temos que saber diferenciar e identificar quem é o sujeito fornecedor, enquanto agente danoso, posto que, por mais que as medidas de descarte, de consumo consciente são possíveis saídas para minimizar o dano causado por esse agente, torna-se evidente que em algum momento, anterior ao dano ambiental ou a própria saúde, a segurança ou vida do consumidor já ocorreu por causa da forma que se estabeleceu o sistema produtivo.

Resta verificado que os documentos propõem, fracamente, uma reflexão dos meios de produção, circulação de mercadorias e consumo.

(EF09GE02) Analisar a atuação das corporações internacionais e das organizações econômicas mundiais na vida da população em relação ao consumo, à cultura e à mobilidade (geografia) (p. 178)

(EF09GE10) Analisar os impactos do processo de industrialização na produção e circulação de produtos e culturas na Europa, na Ásia e na Oceania. (BRASIL, 2017, 393).

EF09GE12) Relacionar o processo de urbanização às transformações da produção agropecuária, à expansão do desemprego estrutural e ao papel crescente do capital financeiro em diferentes países, com destaque para o Brasil. (BRASIL, 2017, p. 393)

Para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. Os registros e vestígios das mais diversas naturezas (mobiliário, instrumentos de trabalho, música etc.) deixados pelos indivíduos carregam em si mesmos a experiência humana, as formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos quanto de saberes. Nessa dimensão, o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história. (BRASIL, 2017, p. 183).

Chame a atenção para a quantidade de recurso energético gasto na produção de um único aparelho celular (...)Tomar conhecimento desses dados nos faz refletir a real necessidade de preservar, reutilizar, reciclar e promover um consumo consciente e sustentável dos recursos da natureza, para que as gerações futuras possam também desfrutá-los. (PITÁGORAS, 2020, geografia 4. p. 3)

Proponha aos alunos uma pesquisa sobre a produção de energia no Brasil e quais as boas fontes de energia alternativas. (PITÁGORAS, 2020, Biologia 4, p. 4)

Destaca-se, ainda, que, por mais que sejam tratados na BNCC, para o nono ano, temáticas como reciclagem, reaproveitamento, desenvolvimento social, temas esses que podem levar a uma reflexão quanto aos meios de produção, propõe-se uma reflexão crítica ao meio de produção. No entanto, não existe, na BNCC, uma temática específica que realmente analise o ciclo produtivo, suas fases e as consequências de cada fase ao meio ambiente, à sociedade, aos trabalhadores e ao consumidor.

Também não há qualquer menção quanto a outros modos de produção possíveis, como, por exemplo, adotar o sistema cíclico de produção¹⁸, e outras ações simples, como, destacado por Gunn (2002, p. 23), “habituar a ler rótulos, etiquetas e embalagens, temos de prestar atenção não apenas no preço e na qualidade, mas também questionar quem produziu, onde produziu, como foi a produção, ou seja, quais são os impactos sociais e ambientais associados à produção e ao consumo”.

Essas propostas citadas poderiam ser ensinadas nas disciplinas de português, química e biologia, por exemplo. Porém, mais uma vez, nada aparece nas habilidades da BNCC e nos manuais. Da mesma forma, não existe, na BNCC, nos manuais e nos questionários, qualquer

¹⁸ A **economia circular** é um conceito baseado na inteligência da natureza e que se opõe ao processo produtivo linear, onde os resíduos são insumos para a produção de novos produtos. No meio ambiente, restos de frutas consumidas por animais se decompõem e viram adubo para plantas. Esse conceito também é chamado de “*cradle to cradle*” (do berço ao berço), onde não existe a ideia de resíduo, e tudo serve continuamente de nutriente para um novo ciclo. (<https://www.ecycle.com.br/2853-economia-circular.html>)

referência às formas de obsolescências e seus males, bem como não existe, nesses documentos. qualquer proposta de apresentação ou reflexão, mesmo que crítica, a outras formas de produção menos lesivas ou à existência de sociedades alternativas. Esses caminhos podem servir de parâmetros para uma nova sociedade menos destrutiva, posto que aceitam o sistema capitalista como estabelecido, como algo inevitável, que não pode e não deve ser combatido, mas refletido, criticado, apenas como uma forma de amenizar seus danos e seu poder de destruição.

Essa limitação de questionamento aos meios de produção, que se apresenta de forma velada, mas efetiva, segundo Zanatta (2018, p. 24) ocorre por que a

elaboração e a implantação da BNCC consolida-se como mais um avanço da hegemonia e dos ideais neoliberais no contexto das políticas curriculares nacionais, assim como ocorreu nos anos 1990 com os PCN, com vistas a atender aos interesses da classe empresarial, na contramão daquilo que se espera, uma formação humana emancipatória.

Importante ressaltar que, apesar de patente como influenciador das decisões na elaboração das competências e habilidades, conforme visto supra, a temática capitalismo, por sua vez, somente aparece como temática do 9º ano em dois momentos:

(EF09GE12) Relacionar o processo de urbanização às transformações da produção agropecuária, à expansão do desemprego estrutural e ao papel crescente do capital financeiro em diferentes países, com destaque para o Brasil. (BRASIL, 2017. p. 393).
(EF09HI12) Analisar a crise capitalista de 1929 e seus desdobramentos em relação à economia global. (BRASIL, 2017. p. 435).

Isto posto, resta claro que existe uma escolha explícita de propor uma análise crítica ao consumismo e aos meios de produção, mas não possibilita ao aluno a realmente conhecer o que é um sistema de produção capitalista e a realidade dos seus males. Não se critica o modo econômico de vida do aluno, nem a BNCC nem o manual não se propõem a questionar o modelo que está posto, fato este já demonstrado por diversas vezes. Assim, todo o processo de criticidade e tomada de consciência encontra-se prejudicado.

Pode se observar, claramente, que em nenhuma das duas habilidades, acima descritas, existe uma intenção de estudo do sistema capitalista, muito menos criticá-lo. Se não bastasse, está clara a falta, proposital, aa crítica ao *status quo* capitalista e temas como eurocentrismo, neoliberalismo, modelos de vida descolonizadores, se quer são citados nos manuais ou na BNCC, nas temáticas do nono ano.

Sendo assim, exatamente para tentar verificar se o processo entendia que trabalhar educação para o consumo perpassa enfrentar barreiras de um estado pré estabelecido, foi perguntado para os professores: “Para você qual a maior dificuldade encontrada hoje para trabalhar a consciência do aluno consumidor em boas práticas de consumo? Tendo como respostas:

Professor 01: Maturidade

Professor 02: A maior dificuldade se dá em função da família. É um trabalho que deve ser feito entre as duas instâncias.

Professor 03: “O advento das redes sociais, com o qual, foi pregado um consumismo exacerbado, desregrado e que aparentava ser acessível e fácil para todo cidadão, não importando a condição social

Professor 04: não existe dificuldade, basta o educador inserir a temática.”

Professor 05: A influencia a sociedade e da mídia digital.

Professor 06: não respondeu.

Professor 07: não respondeu

Professor 08 A influência da família na formação dos futuros consumidores.

Professor 09 confrontar um sistema estabelecido

Observa-se que as respostas demonstram que quase todos os professores não veem o capitalismo e o processo produtivo como um entrave para trabalhar a consciência do aluno em boas práticas de consumo, mas veem como culpado a família, rede sociais, a sociedade e a própria maturidade do aluno. Apenas 1 professor, de forma indireta, ao usar a expressão “sistema estabelecido”, pode indicar ser o sistema capitalista, mas não expressou, exatamente, que sistema é este.

É certo que o questionário é limitado à resposta simples e que, pelo próprio cansaço do dia a dia, o ato de responder a uma pesquisa entra em um processo quase de automatismo. Entretanto, as respostas demonstram que não é objetivo dos professores questionar o modo de vida e a estrutura capitalista, e sim questionar os padrões de comportamento social, seja ele induzido pela família, pela sociedade ou pelas redes sociais.

Sendo assim, resta claro que um dos entraves para um processo de conscientização e autonomia, defendida por Freire (2011), perpassa saber confrontar a ideia de uma sociedade de consumo, como já exposto supra, questionada e apresentada por Bauman (2004). Dessa maneira, torna-se necessário compreender até que ponto essa sociedade de consumo, enquanto instituto, é compreendida pelos docentes e pelos documentos analisados.

Exatamente para tentar verificar o uso desse termo, atualmente tão debatido e necessário para a compreensão da temática consumo e consumismo, no questionário foi perguntado “Como você define os seguintes termos: e) **sociedade de consumo**.” Responderam:

Professor 01: e) por onde determinado produto circula.

Professor 02: e) População que pratica o uso compulsivo de produtos.

Professor 03: e) população em geral”

Professor 04: “como um esquema da sistemática de uma organização capitalista.”

Professor 05: e) Sociedade que prioriza o consumo como forma, não só de sobreviver, mas também de se estabelecer socialmente”

Professor 06: não respondeu.

Professor 07: não respondeu.

Professor 08: modo de vida de uma sociedade baseada no consumo.

Professor 09: giro de mercado.

Analisando as respostas, pode-se verificar que existe no conhecimento dos professores outros consumos implícitos que não apareceram nas outras perguntas. Todavia, mesmo quando a resposta se apresenta reflexiva ou com tom crítico, observa-se um jogo de inversão de culpa ao consumidor que aparentemente não saberia usar da maneira correta o sistema capitalista e a aceitação de um modo de vida dominante.

No entanto, não podemos deixar de resgatar das nossas fundamentações teóricas que o professor também está inserido nessa realidade consumista e exploratória. Seja como cidadão, como consumidor ou como docente em sua práxis que, segundo Bauman (2007), tem seus conceitos e pré-conceitos ditados por normas sociais vinculadas ao padrão pré-estabelecido por essa sociedade que segue padrões, em regra, estadunidenses e eurocêntricos. Esse entendimento também é compartilhado por Quijano (2005):

Aa elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonialismo/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo. [...] Não se trata, em consequência, de uma categoria que implica toda a história cognoscitiva em toda a Europa, nem na Europa Ocidental em particular. Em outras palavras, não se refere a todos os modos de conhecer de todos os europeus e em todas as épocas, mas a uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo. (QUIJANO, 2005, p. 115).

E, desta forma, não se pode verificar na prática docente uma proposta de romper com essa realidade imposta. A final ela se estabelece até por questões contratuais e empregatícias, servindo a quem o constituiu, sem haver, inicialmente, qualquer indicativo de reflexão crítica que possa vir a propor uma pedagogia conscientizadora.

Por fim, é importante refletir sobre uma pergunta: O que querem os documentos analisados? Eles querem formar sujeitos trabalhadores, produtivos, alinhados à lógica da produção capitalista, que tenham competências para se ajustarem às inúmeras e diversas demandas dos setores produtivos e que sejam capazes de solucionar problemas, encontrar respostas ou até mesmo elaborar as melhores perguntas, tendo o “saber” (conhecimento) e o “saber fazer” (técnicas e domínio tecnológico). Que sejam ativos socialmente e que busquem integração social tanto local, regional quanto global

Todavia, serão sujeitos que internalizam o modo de produção e de vida capitalistas, que não vislumbram formas de organização social para além da lógica do capital e que aprendam a viver com justiça, igualdade e solidariedade dentro dos limites impostos pelo próprio capitalismo. Os documentos analisados induzem a uma formação de sujeitos incapazes de

questionar as ações tomadas por empresas e governos em nome do progresso, pois qualquer uma dessas ações pode ser justificada, mas nunca problematizada.

Ao fim, querem formar sujeitos reprodutores de uma certa forma de vida e organização social, cultural, econômica e política. Sujeitos capazes de mitificá-la como A FORMA CORRETA DE VIDA, ou seja, uma vida cuja reflexão crítica, noção de cidadania, justiça social e direitos humanos esteja circunscrita na lógica do capitalismo.

Conforme Freire (1987) nos ensina, uma crítica circunscrita a uma ideologia é crítica domesticada, sendo mais uma forma de dominação das consciências. Pode-se apresentar como um plano construído objetivamente por consciências astutas, daqueles que estão no poder e nele pretendem continuar, perpetuando, portanto, certa forma de vida, através da doutrinação na escola. Pode-se apresentar como um plano construído objetivamente por consciências astutas, daqueles que estão no poder e nele pretendem continuar perpetuando, portanto, certa forma de vida, através da doutrinação na escola. Pode ser derivado, também, das consciências ingênuas, que são aquelas que, até bem-intencionadas, não percebem que suas formas de libertação se desdobram em novas formas de opressão. Muitas dessas ações são percebidas em atividades de cunho assistencialista e retórico, chamadas por Freire de verbalismo (1987), pois, apesar do discurso de aparente liberdade e autonomia, encontram limites claros de seu alcance.

Compreendido como está posto na visão jurídica, como está posto na visão pedagógica, na escola e em seu sistema curricular, bem como as influências e limitações de cada área, ainda nos resta perguntar: “Quais são os diálogos possíveis entre a educação para o consumo na visão jurídica e a educação para o consumo na visão pedagógica, na busca de uma pedagogia mais conscientizadora”?

Para responder esta pergunta foi necessário traçar paralelos, aproximações e distanciamentos entre o direito do consumidor e a proposta pedagógica dos documentos analisados. Assim, elaboramos o quadro 3, que possibilitará reconhecer alguns pontos de aproximação e afastamento entre os institutos. Entendemos que, tendo tratado esses paralelos, poderemos responder se o diálogo é possível ou não e, se for possível, como pode ser efetivado nas escolas.

Quadro 3 – Aproximações e distanciamentos entre o direito do consumidor e a proposta pedagógica.

Tema	Conceito/Definição	
	Educação para o consumo – CDC	BNCC/manual do professor - nono ano do Colégio X
Alimento	Qualidade, vencimento	Qualidade, vencimento

Capitalismo	Nada consta	Crise histórica ou crescimento cidades/consumo
Consumidor ativo	Nada consta	Preservação ambiental
Consumidor passivo	Hipossuficiente	Hipossuficiente
Consumismo	Nada consta	Reflete, analisa, discute, mas não combate
Consumo	Bens e serviços	Bens e serviços, natureza, social
Decisão consumo	Melhor escolha	Indiretamente no consumismo
Descarte	Nada consta	Reflete, analisa, discute, critica
Educação financeira	Endividamento	Endividamento, juros, porcentagem, economia doméstica
Foco na educação consumo	Relações de consumo, contratos, negócios, dano ao consumidor	Educação ambiental (preservação), interpretação de contratos e decisões
Fornecedor	Produtos e serviços	destruidor ambiental
Informações	Rótulos, contratos,	Interpretação de texto
Interdisciplinaridade	Indireta – “fontes do direito”	Direta, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade
Meios de produção	Nada consta	Reflete, analisa, discute, mas não combate
Principal influência	Internacional Consumers- capitalista	Organismos internacionais e empresas capitalistas
Publicidade/mídia/	Proteção legal, contratual	Reflete, analisa, discute, critica
Reaproveitamento	Nada consta	Reflete, analisa, discute, critica
Serviços públicos	Proteção na prestação	Reflete, analisa, discute, critica
Sociedade consumo	Nada consta	Reflete, analisa, discute, mas não combate
Formas de trabalhar a Educação para o consumo	Formal (currículo, escola) e não escolar (treinamentos cartilhas)	Formal (currículo, escola)

Fonte: elaboração do autor.

Analisando o quadro com as aproximações e distanciamentos dos dois temas é possível afirmar que o diálogo entre o CDC e a pedagogia é possível, pois existem mais aproximações que distanciamentos e, até mesmo nos distanciamentos, o debate se constrói, já o que permite ao professor trabalhar as diferenças como forma de fomentar o diálogo.

IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, durante todo este trabalho, responder a uma questão de pesquisa e atingir os objetivos geral e específicos traçados. Sendo assim, nestas considerações finais, mostraremos o que achamos, descobrimos e o que se desdobrou ao tentarmos responder cada objetivo, para, ao final, responder à pergunta que perpassa todo o trabalho.

Quando elaboramos a primeira seção, procuramos desvelar e compreender a visão jurídica de educação para o consumo e, por mais dogmática que esta seção possa parecer, fizemos reflexões e trouxemos fatos históricos que, pelo que sabemos, não são tratados em nenhum manual do direito ou em trabalhos acadêmicos.

Iniciamos a seção com uma apresentação ao desenvolvimento histórico do sistema capitalista, que mostrou como o processo de produção, acúmulo e imposição ideológica levou a um sistema de consumismo que destrói não somente o meio ambiente, mas toda a qualidade de vida e bem estar do ser humano, inventado como consumidor de uma cadeia produtiva, devido à invenção do capitalismo e da modernidade. É exatamente por causa disso que tal processo destrutivo e degradante foi reconhecido pelo presidente JFK, em 1962, publicamente. Iniciando, assim, a defesa do consumidor como política pública, que acabou por virar referência no Brasil na década de 70.

Na busca de sistematizar fatos históricos que levaram à necessidade da criação de políticas públicas de defesa do consumidor no Brasil, deparamos com um contexto histórico que é ocultado de todos os manuais e livros, ou seja, que a proposta de uma política pública de defesa do consumidor partiu de um grupo de estudo chefiado pelo agrônomo Pérsio de Carvalho Junqueira, da cidade de Uberlândia, e assessorado quase que exclusivamente por mulheres, e que não foi, originalmente, contratado para elaborar leis de consumo, mas gestão do abastecimento da capital de São Paulo. Em seus estudos, enxergou oficialmente e institucionalmente a necessidade de uma lei consumerista. Entender isso muda o primeiro foco até então aprendido, de uma legislação de bases alemãs e pensada por doutrinadores do Direito, de modo a demonstrarmos a importância das mulheres neste processo, seja no primeiro pensar (Procon São Paulo), seja ao formar as fiscais do Sarney (Associação das Donas de Casa-ADC), seja na liderança do grupo de notáveis que elaborou o CDC (Ada Peligrinni), ou seja, como Doutrinadora referência (Claudia Lima Marques).

Demonstrada a evolução da defesa do consumidor até a Constituição, passamos a apresentar os conceitos de Consumidor, Fornecedor e Relação de consumo. Isso nos permitiu criar a base para constatar que o CDC tem suas bases na visão capitalista, seus conceitos e

ditames iniciais não atacam o consumismo nem os meios de produção, mas seus efeitos, quando da ocorrência de um fato danoso ou na tentativa de ludibriar o ser humano consumidor, demonstram, claramente, que, no CDC, a educação para o consumo não se preocupa com o meio ambiente ou com a natureza, mas apenas com as relações comerciais que servem ao capitalismo, tentando no máximo minimizar seus efeitos.

Entendido os preceitos do CDC, passamos a refletir sobre o que realmente é a educação para o consumo impressa no código. Nessa temática, demonstramos que ele trabalha com duas linhas: a formal (curricular escolar) e a não escolar (cursos e palestras). Seu objetivo é, inicialmente, proteger os danos e, no máximo, orientar o consumidor para que ele soubesse dos seus direitos e evitar, assim, ser enganado. Após a definição do Superior Tribunal de Justiça, surgiu a figura do consumidor hipossuficiente, inserido em um novo processo de educação que evolui lentamente, pelo CDC, de um consumidor passivo a um consumidor com deveres sociais.

Isto, por sua vez, nos levou a um questionamento complementar, se não é escopo do CDC discutir a preservação do meio ambiente, como trabalhar educação para o consumo, visto que nas escolas a temática quase sempre está associada a isto? Essa reflexão, nas bases doutrinárias, através do diálogo das fontes, que, de forma direta, indireta e complementar, permitiu-nos vincular o CDC à temática ambiental e a outras temáticas tão caras à plena educação para o consumo. Assim como apresentamos outras possibilidades de abordagem da defesa do consumidor nas escolas, que não só na área ambiental, e, mais especificamente, as aproximações e distanciamentos do CDC e da educação ambiental.

Sendo assim, foi possível concluir que o CDC tem origens capitalistas e suas bases não têm como objetivo questionar o sistema capitalista, nem o consumismo, nem o sistema produtivo. Todavia, quando associado a outras áreas do Direito, assume um papel importante na sociedade, posto que serve como base legal e constitucional para diversos programas, projetos e ações individuais e coletivos.

Essa associação, via projetos interdisciplinares e através do instituto do diálogo das fontes, nos permitiu pensar em uma educação para o consumo crítica e reflexiva nas escolas, no ciclo básico e médio, em várias áreas temáticas.

Compreendida a visão jurídica na seção II, passamos a analisar a educação para o consumo na visão pedagógica, partindo do estudo da modernidade líquida e demais fatores que influenciam o comportamento dos consumidores. Para isso, propomos uma visão crítica ao conceituar consumo, consumismo, fetichismo do consumo e hedonismo.

Da mesma forma, mostramos que, se a proposta é pensar em uma educação crítica, é necessário entender o que é consciência e como conseguir gerar um processo de

conscientização. Para tal, recorreremos aos ensinamentos de educadores como Freire, Brandão, Lefeb, Bauman, Apple, Baccega, que nos possibilitaram compreender que, através de uma correta estruturação curricular, é possível estabelecer bases que abram possibilidades e caminhos de decodificação de um processo de conscientização, para, posteriormente, apresentarmos reflexões do papel do professor na sua prática educativa e as influências que este sofre como cidadão, consumidor, funcionário, educador e professor.

Tal estudo nos possibilitou compreender que todos necessitamos consumir e que o consumo é um ato natural e necessário à sobrevivência humana. Contudo, quando esse consumo se associa a um processo de ter e não ser e a um processo de acúmulo, por sua vez vinculados a um estilo de vida capitalista, acaba desvirtuando-se, na busca de um prazer hedonista, e torna-se prejudicial à pessoa e à sociedade. Ele recebe, por isso, uma nova nomenclatura: a de consumista.

Esse consumismo, por sua vez associado a um processo de produção capitalista, gera diversos tipos de danos sociais, ao meio ambiente e a própria pessoa. No entanto, mesmo sendo tão danoso, não é praticamente combatido, sendo aceito como posto e como inevitável. Da mesma forma, o professor incluído nessa sociedade acaba “servindo a quem te constitui professor” (BRANDÃO, 1995) e reproduzindo, assim, na sua prática, o discurso hegemônico, eurocentrista e dominador. Assim, métodos e metodologias educacionais descolonizadores, libertadores e críticos necessitam buscar uma introspecção do docente à urgência de ser autônomo, crítico, reflexivo, para, então, conseguir, através da sua práxis, manter uma dialogicidade com os alunos. Deve buscar, também uma introspecção desses para a busca pela sua verdade, o que, por sua vez, possibilitará ter um processo de conscientização. Contudo, para isto, é necessário desconstruir todo um processo de um estilo de vida posto como verdadeiro e inevitável.

Compreendidos os conceitos supra, basilares, dos dois primeiros capítulos, tornou-se possível passar à análise dos documentos e dos questionários aplicados. Para atingir este objetivo, foi aplicado o método de análise temática proposto por Clarke e Braun (2006), que possibilitou encontrar temas gerados a partir dos documentos (BNCC e manuais dos professores) e questionário.

Após definir os temas, foi possível analisar e compreender como a educação para o consumo é abordada no nono ano e, também, identificar quais as disciplinas curriculares abordam a temática, os projetos pedagógicos implícitos e explícitos, as influências sociais e pedagógicas existentes nos documentos, bem como o que se revela na prática docente e nos saberes docentes quanto a temática.

Nestas análises podemos verificar que o foco principal da educação para o consumo, nos documentos, é a educação ambiental. Encontramos a interessante construção de perpetuação do sistema comercial capitalista, de forma velada, mas ao mesmo tempo posta como verdade inevitável nas habilidades e competências.

Demostramos que, dos documentos, podem emergir dois conceitos de consumidor: um quase sempre passivo, vítima do mercado e do sistema capitalista, e outro ativo, sujeito destruidor que deve ser responsabilizado por suas ações. Verificamos que os documentos têm propósito implícito capitalista, que analisa, reflete, discute, mas não critica o consumismo nem o sistema produtivo em suas origens, apenas na parte final da cadeia, principalmente quando apresenta a figura do consumidor ativo.

Verificamos que, infelizmente, nem todas as disciplinas abordam essa temática no nono ano, apesar de ser possível a associação, como é a intenção do manual de um projeto de interdisciplinaridade no estudo da temática no 2º semestre de 2020. Tal fato não ocorre na prática docente, uma vez que os professores não têm introjetada, em suas práticas pedagógicas, a necessidade de trabalhar a educação para o consumo.

Verificamos que as práticas docentes são direcionadas pelos manuais e que os professores, na sua maioria, reproduzem suas diretrizes, refletindo seu discurso até mesmo na reposta dos questionários e mostrando a influência do constituinte ao cargo, como dito por Brandão (1995).

Constatamos que não existem nos documentos propostas eficazes de combate ao consumismo ou ao meio de produção, bem como não é proposto nenhum estudo de práticas alternativas ou diferentes do modo de vida que se impõe. Sendo assim, concluímos que os documentos analisados têm como escopo formar sujeitos trabalhadores, produtivos, alinhados à lógica da produção capitalista, que tenham as competências e habilidades necessárias para atender as necessidades do mercado, bem como professores que sejam capazes de refletir, criticar, analisar, questionar, mas sem atacar o modos vida e o Estado impõe.

Resta necessário, ainda, quebrar estes paradigmas, atacar o sistema que está posto como absoluto e imutável, apresentar aos alunos alternativas sociais de vida, propor atividades e programas de trocas, compra solidária e outras práticas menos lesivas e menos consumistas no dia a dia.

Importante destacar que, apesar de ter distanciamentos, face as limitações legais do CDC, resta evidenciado que não existe oposições de ideias, o que permite o diálogo. Todavia, também resta apresentado que as aproximações se dão pela estrutura organizacional que influenciou a confecção das políticas de educação para o consumo no CDC e os organismos

internacionais que influenciaram a BNCC, além do fato que em ambos o sistema capitalista apresenta-se como uma verdade posta, algo que não deve ser combatido, apenas amenizado, o que não necessariamente pode ser considerado uma boa nova.

Sendo assim, fica claro nas análises que, apesar da proposta dos documentos analisados ir além da proposta do CDC para a educação para o consumo, elas se complementam e o CDC pode e deve ser usado para complementar a prática docente. O professor deve, inclusive, ensinar as bases de sua lei em sala, como proposto por movimentos como a OAB na Escola, Procon Mirim, dentro outros.

No quadro 3, que tratou das aproximações e distanciamentos entre a visão pedagógica e a visão jurídica sobre educação para o consumo, apesar de usar apenas alguns exemplos temáticos, demonstramos que, através do diálogo das fontes (CDC) e da transdisciplinaridade (BNCC/manuais), é possível trabalhar qualquer tema que tenha relação com o cotidiano, posto que as relações de consumo estão presentes praticamente em quase todo ato praticado no dia a dia e, quando inseridas em um contexto transdisciplinar, podem ser trabalhadas em qualquer disciplina curricular. Como exemplo, usando as bases da educação para o CDC, quais sejam.

- Conhecer dos seus direitos e deveres;
- Saber identificar artimanhas mercadológicas que levam a erro;
- Saber se defender administrativamente e judicialmente quando lesado por um fornecedor;
- Saber seu papel como difusor das bases principiológicas da defesa do consumo;
- Compreender seu papel ativo político para elaboração de leis, mediante a participação em associações e movimentos políticos;
- Saber usar seus recursos financeiros, evitando o superendividamento;
- Procurar entender o processo produtivo, fazendo escolhas mais responsáveis e éticas;
- Saber boicotar, quando necessário, empresas e instituições que não respeitam as normas da defesa do consumidor, ambientais e trabalhistas.

Desta feita, pode-se realizar trabalhos interdisciplinares envolvendo várias áreas do conhecimento, como por exemplo.

- ✓ Os Direitos e Deveres quando do Consumo de Bens e Serviços;
- ✓ A Segurança de Produtos e Serviços e a Saúde dos Consumidores;
- ✓ A Segurança Alimentar;
- ✓ Marketing e Publicidade;

- ✓ As Famílias, a Gestão Financeira e o Consumo;
- ✓ O Consumo negocial sustentável;
- ✓ Contratos de consumo;
- ✓ O Consumo no meio digital;
- ✓ Educação financeira;
- ✓ Educação ambiental.

Assim, se corretamente utilizado, reconhecendo limites negociais, o CDC, por meio de parcerias com outros institutos do direito e das disciplinas da estrutura curricular do nono ano, podem render excelentes trabalhos e projetos. Basta existir um projeto transdisciplinar que preferencialmente deve envolver professores e alunos, para que juntos pensem em soluções para o nosso cotidiano. Da mesma forma, existe também uma clara abertura para projetos de extensão envolvendo universidade, colégio, alunos, professores e a sociedade com o mesmo objetivo.

Ocorre que nosso trabalho não se limita a responder somente se é possível o diálogo entre as áreas analisadas, mas a busca de um diálogo que efetive uma pedagogia conscientizadora. Desta feita, podemos dizer que sim, é possível realizar um trabalho conscientizador na educação para o consumo, que conscientizar é escopo da educação para o consumo (consumo consciente), pois sempre o é. Todavia, não é um processo simples e de fácil construção.

Para realizar um trabalho que seja realmente conscientizador, existe a necessidade de enfrentar todo um sistema capitalista e estadunidense/eurocêntrico posto como modelo de vida, além de quebrar paradigmas postos institucionalmente, curricularmente e introjetados nos modos de produzir e na vida das pessoas, o que, por consequência, se reflete na prática docente.

Pode-se, para tal, usar até mesmo o próprio processo de interdisciplinaridade proposto para o diálogo, mas será necessário fortalecer as práticas educativas, desvelar propostas de currículo oculto que promovam a visão crítica ao consumismo, ao capitalismo e aos meios de produção, por exemplo.

São necessárias ações para desconstrução e superação da visão colonizadora, que apresentem aos alunos alternativas de modo de vida em que o consumismo não é a base da economia. Projetos que mostrem o consumo cíclico, de economia popular, cooperativas de serviço e consumo, troca de tempo de trabalho, grêmios de trocas de livros, de jogos, dentre diversos outros exemplos, que, infelizmente, foram ocultados da BNCC e, por isto, não chegam as escolas no currículo formal.

É necessário trazer para os currículos e para a prática docente, projetos que envolvam a educação para o consumo, capazes de gerar uma consciência de educação para o consumo, de forma que possa vir realmente mudar o ciclo vicioso que está posto. Destaca-se que não estamos falando de parar de consumir, mas encontrar alternativas de consumo, evitando o consumismo. Ter consciência da sua responsabilidade como consumidor, saber ser um consumidor ativo não somente na questão ambiental, mas em todos os atos da sua vida, saber questionar, buscar informações, boicotar quando necessário, saber interpretar e analisar informações postas como verdade. Além de ser um consumerista de verdade, pois o verdadeiro consumerista, em cada ato da sua vida, o faz mediante questionamento, leitura, reflexão, análise e decisão.

Como um passo inicial, por mais que não tenha como objetivo romper com a lógica capitalista como um todo, mas adapta-lo a uma vida mais consciente, pode citar como exemplo de um possíveis caminhos o trabalho realizado pela Fundação Ellen MacArthur¹⁹, que defende a ideia de uma economia circular, fazendo repensar todo o processo produtivo e suas interligações. Sendo assim, partindo desta proposta da fundação é possível pensar em novas formas de consumo e descarte, inclusive adaptando planos de aulas²⁰ para esta realidade. o importante é que seja oportunizado o pensar fora da caixa para os alunos, conhecer a realidade que o cerca, questionar, analisar, para assim termos um processo didático que leve realmente a uma consciência crítica de educação para o consumo.

Sendo assim, podemos concluir que é possível um diálogo entre o CDC e a pedagogia, que existem aproximações e distanciamentos e que é essencial conhecer principalmente os distanciamentos, para que não ocorra um ensino errado dos Direitos dos consumidores enquanto lei. Trata-se de uma tarefa de adaptação e desconstrução do *status quo*, em um processo de enfrentamento ao modelo de currículo posto, criando, assim, uma consciência crítica de educação para o consumo.

¹⁹ Em <<https://www.ellenmacarthurfoundation.org/explore>> é possível encontrar diversas propostas de adaptação do sistema linear de produção e outras ideias para um consumo mais consciente.

²⁰ Em <<https://novaescola.org.br/plano-de-aula/2061/a-economia-circular>>, é possível encontrar 10 exemplos planos de aulas para o 9 ano que abordam o consumo consciente e a economia circular.

REFERÊNCIAS

AGOSTINI, Nilo. Conscientização e Educação: ação e reflexão que transformam o mundo. **Pro-Posições**, v. 29. n 3 , p. 187-206, 2017.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **O Corpo**. Rio de Janeiro: Record, 1984. p. 85-88.

APOLINÁRIO, Fabio- **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico**- 1. Ed., 2 .reimpressão.- São Paulo: Atlas 2007.

APPLE, Michael. W. **Ideologia e Currículo**. Tradução Vinicius Figueira. 3. ed. Artmed: Porto Alegre, 2006.

AZEVEDO, Fernando Costa. **O direito do consumidor e a questão ambiental**. Âmbito Jurídico, v. 68, n. 1. 2009. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/edicoes/revista-68/o-direito-do-consumidor-e-a-questao-ambiental/>. Acesso em: 20 mai. 2020.

BACCEGA, Maria. Aparecida. **Comunicação e consumo: educação e cidadania**. In: ROCHA, Rose de Melo. Comunicação, consumo e ação reflexiva: caminhos para a educação do futuro. Porto Alegre: Sulina, . p. 189-204 2014.

BARBOSA, Glaudionor Gomes; GONÇALVES, Regina Célia. **“As Ilusões Perdidas” do Cruzado ou porque os “Fiscais de Sarney” acreditaram no congelamento dos preços: um exemplo de Economia moral da multidão “thompsoniana” no Brasil do século XX**. Associação Brasileira de Pesquisadores em História Econômica. Disponível em: http://www.abphe.org.br/arquivos/glaudionor-gomes-barbosa_regina-celia-goncalves.pdf. Acesso em: 23 mar. 2020.

BAUMAN, Zigmunt. **A utopia possível na sociedade líquida**. CULT - Revista Brasileira de Cultura, São Paulo - SP, n. 138, p. 14-21, ago. 2009. Mensal. Entrevista a Dennis de Oliveira.

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BAUMAN, Zigmunt. **Vida para Consumo: A Transformação das Pessoas em Mercadorias**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2007/2008c

BAUMAN, Zigmunt. Diálogos com Zygmunt Bauman. [Entrevista cedida a] CPFL. **CPLF Cultura e o Seminário Fronteiras do Pensamento**, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.cpflcultura.com.br/2011/08/16/dialogos-com-zygmunt-bauman/>. Acesso em: 04 jun. 2019.

BAUMAN, Zigmunt. **Diálogos com Zygmunt Bauman**. Entrevista para a CPFL Cultura e o Seminário Fronteiras do Pensamento. (2011). Disponível em: <http://www.cpflcultura.com.br/2011/08/16/dialogos-com-zygmunt-bauman/>. Acesso em 04 jun. 2019.

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor 2001

BAUMAN, Zigmunt. **O mal estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Qualitative resarch for education, An introduction to theory and methofs,** Boston: Allyn and Bacon Inc., 1982.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** 33 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995 (col. Primeiros Passos).

BRASIL **Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF,** 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao .pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf). Acesso em: 05 de dezembro de 2019

BRASIL, **Constituição Federal.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 30 maio 2020.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2013.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013- pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file](http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file) Acesso em: 05 de dezembro de 2019. _____

BRASIL, **Lei nº 8.078/1990, dispõe sobre o Código de Defesa do Consumidor.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18078.htm>. Acesso em: 30 maio 2020.

BRASIL. **Congresso Nacional. Relatório final do Projeto de Lei do Senado nº 97, de 1989.** Dispõe sobre a proteção ao consumidor e da outras providências. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/27247>. Acesso em 15 out. 2019.

BRASIL. **Congresso Nacional. Lei 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024.** Disponível em Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html> Acesso em: 18 jul. 2020.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base nacional comum curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em:<disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 20 jul. 2020.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** Trabalho e consumo. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRAUN, Virgínia; CLARKE, Victória. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101. 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRUNDTLAND, Gro Harlem. Relatório Brundtland. **Our Common Future**, United Nations, 1987.

CAMPOS, Judas Tadeu de. Paulo Freire e as novas tendências da educação. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 3, n. 1, dezembro 2007.

CARDOSO, José Celso. Crises do capital, complexidade de desenvolvimento: apontamentos para um roteiro de pesquisas, planejamento e políticas públicas. **Políticas Públicas**, São Luis, Número Especial, p.19-28, out. 2012.

CARMO, Ana Cristina F. B. **A infância permeada pelo consumismo e os desafios ao trabalho docente**. 2015. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

CAVALIERI FILHO, Sergio, **A Relação Jurídica de Consumo e seus Elementos: Programa de Direito do Consumidores**. 3ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2011.

CELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos**. p. 295-316 P etrópolis: Vozes, 2008,.

CHAMONE, Marcelo Azevedo. **A relação jurídica de consumo: conceito e interpretação**. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=10069>>. Acesso em: 10 jul. 2007.

CHEVALLARD, Yves. **La Transposition Didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. La Pensee Sauvage Éditions. Grenoble. 1991

CONSUMERS INTERNATIONAL. **Consumers at the heart of digital innovation**. Disponível em: <https://www.consumersinternational.org/media/293344/summit-highlights-report.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2019

DATHEIN, Ricardo. Inovação e Revoluções Industriais: uma apresentação das mudanças tecnológicas determinantes nos séculos XVIII e XIX. **DECON Textos Didáticos – UFRJ**. Porto Alegre, fev. 2003. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/decon/>. Acesso em 15 out. 2019.

DENEGRI, Marianela; MARTÍNEZ, Gustavo. ¿Ciudadanos os consumidoreses? Aportes constructivista a la educación para el consumo. **Paideia**, v. 37, n. 1, p. 101-116. 2004.

DINIZ, Carlos. **Educação Enlatada: a alienação do trabalho chegando às salas de aulas**. 2013. Disponível em: <http://sind-utemg.blogspot.com/2013/05/educacao-enlatada-alienacao-do-trabalho.html>. Acesso em: 13 jul. 2020.

DONATO, Maria Antonieta Zanardo. **A Proteção do Consumidor: Conceito e Extensão**. Biblioteca do direito do consumidor, vol. 7. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1994.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1995.

FERMIANO, Marcos. A. B. Pré-adolescentes (“TWEENS”) - **Desde a perspectiva da teoria piagetiana á da psicologia econômica**. 475f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

FILOMENO, José Geraldo Brito **Direitos do consumidor** / José Geraldo Brito Filomeno. – 15. ed. rev., atual. e ref. – São Paulo: Atlas, 1991

FILOMENO, Jose Geraldo Brito, **Manual de Direitos do Consumidores**. 1.ed. Atlas: São Paulo, 2011.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Coleção Pesquisa Qualitativa (Coordenação de Uwe Flick) Porto Alegre: Bookman, Artmed, 2009

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17º ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e prática da libertação**. São Paulo, SP: Moraes.1980

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade**. São Paulo: Instituto Paulo Freire. 2008a.

GIL, Antônio Carlos **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antônio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008

GIL, Antônio Carlos, 1946- **Como elaborar projetos de pesquisa**- 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2017

GOMES, Romeu. **A análise de dados em pesquisa qualitativa**. In: MINAYO, Maria Graduação. Brasília, N. 1, p. 131-142, 2004.

GOMES, Romeu.; MINAYO, M. C. S.(org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, . p. 79-108 2007.

GUBA, Egon. G.; LINCOLN, Yvonna S. **Avaliação eficaz: melhorando a utilidade dos resultados da avaliação por meio de abordagens responsivas e naturalísticas**. Jossey-Bass, 1981.

GUNN, Lisa. **Consumo sustentável: manual de educação**. Instituto Brasileiro de Defesa do Consumidor, Ministério do Meio Ambiente. 2002. Disponível em: www.idec.org.br. Acesso em: 12 ago. 2020.

HAIR, Josef F.; BABIN, Barry; MONEY, Arthur H.; SAMUEL, Phillip. **Fundamentos métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

HARVEY, David. *The enigma of capital and the crises of capitalism*. 2. ed. London: Profile Books, 2011. Edição brasileira: **O Enigma do Capital**. São Paulo: Bontempo, 2011.

HEMAIS, Marcus W. A post-colonial perspective on consumerist Organizations in Brazil. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 16, n. 4, p. 594-609, 2017.

HENSEL, Andréia Rosina. **A superação do consumo hedonista e a contribuição da participação popular para o enfrentamento do problema socioambiental dos resíduos sólidos urbanos**. 2016. 113 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016.

HOBBSAWM, Erick J. **A era das revoluções**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

INSTITUTO AKATU. Pesquisa nº 7 – 2006: **como e por que os brasileiros praticam o consumo consciente?**. 1.ed. São Paulo: Instituto Akatu, 2007. 84p.

KENNEDY, John F. Special message to the Congress on protecting the consumer interest. **Public papers of the presidents of the United States**, v. 93, p. 236, 1962.

KOCHHANN, Andréa; OMELLI, Cristina; PINTO, Umberto Andrade. **A prática interdisciplinar na formação de professor: uma necessidade paradigmática**. 2007. Disponível em: http://www.slmb.ueg.br/paidos/artigos/2_a_pratica_interdisciplinar.pdf. Acesso: 14 jul. 2014.

LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.

LIMA, Raquel de Souza. **A relação mimética do protesto com organizações consumeristas internacionais**. 2019. Disponível em: http://www.puc-rio.br/pibic/relatorio_resumo2019/download/relatorios/CCS/ADM/ADM-Raquel%20de%20Souza%20Lima.pdf. Acesso em: 20 nov. 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANSANO, Josyane; OLIVEIRA, Alessandra Celestino. **Inclusão social e a Política Nacional de Resíduos Sólidos**. Revista de Direito Público, Paraná, v. 7, n. 2 maioago. 2011.

MARCONI, Marina de Andrade.; LAKATOS, Eva. Maria. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999

MARQUES, Claudia Lima (coord.). **Diálogo das fontes: do conflito à coordenação de normas do direito brasileiro**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2012.

MARQUES, Claudia Lima Estudo sobre a vulnerabilidade dos analfabetos na sociedade de consumo: o caso do crédito consignado a consumidores analfabetos. **Revista de Direito do Consumidor**, São Paulo: Revista dos Tribunais, v. 23, n. 95, p. 99- 146, set./out. 2014.

MARQUES, Claudia Lima Sociedade de informação e serviços bancários: primeiras observações. In: NERY JUNIOR, Nelson; NERY, Rosa Maria Andrade (org.). **Doutrinas essenciais responsabilidade civil**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2010. v. 3, p. 555-584.

MARQUES, Claudia Lima. **Contratos no código de defesa do consumidor: o novo regime das relações contratuais**. 6.ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2011.

MARQUES, Cláudia Lima. **Diálogo das fontes**. In: BENJAMIN, Antonio Herman V.; MARQUES, Claudia Lima; BESSA, Leonardo Roscoe. **Manual de direito do consumidor**. 5. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2013.

MARQUES, Cláudia Lima. Diálogo das fontes. In: BENJAMIN, Antonio Herman V.; MARQUES, Claudia Lima; BESSA, Leonardo Roscoe. **Manual de direito do consumidor**. 5. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, p. 96 2013,.

MARQUES, Claudia Lima. **O novo direito privado e a proteção dos vulneráveis**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2012.

MARQUES, Claudia Lima. Proteção do consumidor no comércio eletrônico e a chamada nova crise do contrato: por um direito do consumidor aprofundado. **Revista de Direito do Consumidor**, São Paulo: Revista dos Tribunais, v. 15, n. 57, p. 9-59, jan.- mar. 2006.

MARQUES, Cláudia Lima. Superação das antinomias pelo Diálogo das Fontes: O modelo brasileiro de coexistência entre o Código de Defesa do Consumidor e o Código Civil de 2002. **Revista da Escola Superior da Magistratura de Sergipe (ESMESE)**, Sergipe, n. 7, p. 15-54. 2004.

MARQUES, Cláudia Lima; BENJAMIN, Antônio H. V.; MIRAGEM, Bruno. **Comentários ao Código de Defesa do Consumidor**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2014

MARQUES, Cláudia Lima; BENJAMIN, Antonio Hermam V.; MIRAGEM, Bruno. **Comentários ao Código de Defesa do Consumidores**. 4ª ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2013.

MARQUES, Claudia Lima; MIRAGEM, Bruno Nubens Barbosa. **O direito fundamental de proteção do consumidor e os 20 anos da Constituição: fundamentos e desafios do direito do consumidor brasileiro contemporâneo**. In: MARTINS, Ives Gandra; REZEK, Francisco. *Constituição Federal*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2008.

MARQUES, Claudia Lima; MIRAGEM, Bruno Nubens Barbosa. **Comentários ao código de defesa do consumidor**. 3. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2010.

MEDINA, Cremilda. de A. **Entrevista: o diálogo possível**. 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 1995.

MICHAELIS. Moderno Dicionário da Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

MOREIRA, Antônio Flavio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOREIRA, Marco Antônio. O mestrado (profissional) em ensino. In: PHILLIPS, Burner S. **Pesquisa Social**. Rio de Janeiro, Agir, 1974. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

PACHECO, José Augusto. Descentralizar o discurso das competências em torno de um projeto curricular pós-colonial. **Revista de Estudos Curriculares**, v.3, n.1, p. 65-91. 2005.

PEREIRA, Agostinho Oli Koppe; HORN, Luiz Fernando Del Rio. **Relações de consumo: meio ambiente**. Caxias do Sul: Educs, 2009.

PHILIPS, Burner S. **Pesquisa social: estratégias e táticas**. Rio de Janeiro: Agir, 1974.

PINTO, Eduardo Costa; GONCALVES, Reinaldo. Globalização e poder efetivo: transformações globais sob efeito da ascensão chinesa. **Economia e sociedade**, Campinas, v. 24, n. 2, p. 449-479, ago. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-06182015000200449&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 set. 2020.

PISTELLI, Renata de Salles Santos. Relações de consumo responsável em educação: um diálogo com a economia popular e solidária através da trajetória do Instituto Kairós. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

PITÁGORAS, , **Geografia: 9º ano : ensino fundamental : caderno 3 : manual do professor**. -- 1. ed. -- Belo Horizonte: Editora Educacional, 2020.

PITÁGORAS, , **Peixoto, Ivan Física: 9º ano : caderno 4 : manual do professor** / [Ivan Peixoto]. – 2. ed. – Belo Horizonte: Editora e Distribuidora Educacional, 2020

PITÁGORAS, **Geografia: 9º ano : ensino fundamental : caderno 4 : manual do professor**. -- 1. ed. -- Belo Horizonte Editora Educacional, 2020.

PITÁGORAS, Pereira, Mário Queiroz0 **Química : 9º ano : caderno 4 : manual do professor** / [Mário Queiroz Pereira, Alexandre Vargas Grillo]. - 2. ed. – Belo Horizonte: Editora e Distribuidora Educacional, 2020

PITÁGORAS, Pereira, Mário Queiroz0 **Química: 9º ano : caderno 4 : manual do professor** / [Mário Queiroz Pereira, Alexandre Vargas Grillo]. - 2. ed. – Belo Horizonte: Editora e Distribuidora Educacional, 2020

PITÁGORAS. Fabres, Laura Führich **Biologia : 9º ano : caderno 3 : manual do professor** / [Laura Führich Fabres]. - 2. ed. – Belo Horizonte : Editora e Distribuidora Educacional, 2020

PITÁGORAS. Fabres, Laura Führich **Biologia : 9º ano : caderno 4 : manual do professor** / [Laura Führich Fabres]. - 2. ed. – Belo Horizonte : Editora e Distribuidora Educacional, 2020

PITÁGORAS. **Língua portuguesa e produção de texto : 9º ano : ensino fundamental : caderno 2 : manual do professor**. -- Belo Horizonte Editora Educacional, 2020.

PITÁGORAS. **Língua portuguesa e produção de texto: 9º ano: ensino fundamental : caderno 1 : manual do professor**. -- Belo Horizonte: Editora Educacional, 2020.

POLIT, Denise. F.; BECK, C. Tatano .; HUNGLER, Bernadette. P. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação e utilização**. Trad. de Ana Thorell. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004

PORCHEDDU, Alba. Zygmunt Bauman: **entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida**. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 661-684, ago. 2009.

Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000200016&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 26 fev. 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas Latino. Colección Sur Sur. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso, 2005.

ROCHA, Everardo, BARROS, Carla. Entre mundos distintos: notas sobre comunicação e consumo em um grupo social. In. BACCEGA, M. **Comunicação e culturas do consumo**. São Paulo, atlas, p. 186-202, 2008.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. **O que dizem sobre a BNCC? Produções sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** no período de 2010 a 2015. Espaço Currículo, v. 9, n. 2, p. 215-236, maio/ago. 2016

SACADURA ROCHA, José. M. **O CDC e O Capital – Circulação**. Disponível em: <http://genjuridico.com.br/2016/02/12/o-cdc-e-o-capital-circulacao/>. Acesso em: 27 jul. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 78, p. 3-46, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna**. Estudos avançados, v. 2, n. 2, p. 46-71, 1988.

SAUVÉ, Lucie. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2002

SILVA Jr, Djalma. **A crise estrutural do capital e a restauração do poder de consumo do superendividado brasileiro**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Políticas Sociais e Cidadania, 2017.

SILVA, Marcos. R. O golpe no ensino médio em três atos que se completam. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. **Políticas Educacionais no Brasil pós-golpe**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2018

SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira; FARIA, Aline Almeida. Corpo, saúde e beleza: representações sociais nas revistas femininas. **Comunicação, mídia e consumo**. São Paulo: ESPM, vol.4, n.9, pp. 74, 2007

THIOLLENT, Michael J M. **Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária**. 5 edição- São Paulo, Polis 1987.

THIOLLENT, Michael. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez & Autores Associados,

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WALLERSTEIN, Immanuel. **O Universalismo Europeu: A Retórica do Poder**. São Paulo: Bontempo, 2007.

WALLERSTEIN, Immanuel. **O Universalismo Europeu: A Retórica do Poder**. São Paulo: Bontempo, 2007.

ZANNATA , Shalimar Calegari. Uma visão crítica sobre a implantação da base nacional comum curricular em consonância com a reforma do ensino médio. **Debate em educação**, v. 10, n. 21, p. 48-70, mai./ago. 2018.

ZECCHIN, Gabriel Bezerra. **Educação para o consumo: a ação docente em destaque**. 2017. 76 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.

APÊNDICE I

Perguntas do Questionário.

1-Concorda com os termos do TCLE

2.Qual sua formação?

3. Em que área você atua e quanto tempo você tem de profissão?

4. Há quanto tempo você trabalha no Colégio X?

5. Na sua disciplina, de forma indireta ou direta, você aborda o tema Direito do consumidor e/ou

educação para o consumo? Se sim, quais práticas e recursos materiais que você utiliza para trabalhar o tema em sala de aula? Poderia Exemplificar.

6.Existe previsão de tal temática no seu plano de aula? Esse plano é documentado? se sim, poderia indicar em qual documento.

7. Como você define os seguintes termos:

a) Consumidor.

b) Fornecedor.

c) Consumo.

d) consumismo.

e) sociedade de consumo.

8. Você se sente preparado para discutir/aprofundar essa temática (educação para o consumo/consumo consciente) em sala de aula?

9.Você já identificou situações, em sala de aula, ou em outros espaços da escola, em que essa temática estivesse presente? Se sim, poderia nos contar um pouco mais sobre essas situações?

10. Quais áreas do conhecimento (disciplinas) que poderiam ser articuladas numa discussão a respeito do consumo?

11. Essa temática é trabalhada na escola? De que maneira?

12. Na escola que trabalha já participou de algum projeto que trabalhe a temática Educação para o Consumo?

13. Para você qual a maior dificuldade encontrada hoje para trabalhar a consciência do aluno consumidor em boas práticas de consumo?

14. Para você, o tema “Direito do Consumidor” e/ou “educação para o consumo” deveria ser trabalhado na escola? Se sim, como esse trabalho poderia ser realizado?

15. Que tipo de projeto ou material você acha que pode ser produzido para ajudar a trabalhar esta temática em sala de aula?

APÊNDICE II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O/A Sr. está sendo convidado como voluntário a participar da pesquisa Direito do Consumidores e educação para o consumo: Diálogos possíveis para uma outra pedagogia. Nesta pesquisa pretendemos contribuir com o debate acerca do diálogo entre o campo do Direito do Consumidores e a educação para o consumo, presente no contexto do Colégio X da cidade de Montes Claros/MG.

Para isso, adotaremos os seguintes procedimentos: O/A Sr. participará por meio de questiona semiestruturada, que será realizada em dia e horário previamente agendado. Será realizada a gravação de áudio, que será posteriormente transcrito e armazenado. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em perda da confidencialidade e constrangimentos, que podem ser, a qualquer momento, manifestados pelo Sr, de modo que a pesquisa não interfira no seu bem-estar. A realização desta pesquisa oferecerá contribuições para o debate em torno do diálogo entre o Direito do Consumidores e a Educação para o Consumo, nessa escola campo, além de possibilitar a construção de um produto, atrelado à formação docente, para a elaboração de práticas que concretizem o referido diálogo almejado. Ou seja, os participantes da pesquisa poderão colaborar com a elaboração do produto previsto e poderão, a partir disso, utilizá-lo em suas práticas educativas.

Para participar deste estudo o Sr não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. O/A Sr. terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr. é atendido pelos(as) pesquisadores(as), que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O Sr não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no Programa de Mestrado Profissional em Educação: formação docente para a Educação Básica e a outra será fornecida ao Sr. . Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com os(as) pesquisadores(as) responsáveis por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os/As

pesquisadores(as) tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado dos objetivos da pesquisa, que, primeiramente, é contribuir com o debate acerca do diálogo entre o campo do Direito do Consumidores e a educação para o consumo, presente no contexto do X, da cidade de Montes Claros/MG. De maneira clara e detalhada, esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Uberlândia, _____ de _____ de 20__.

Assinatura do Participante

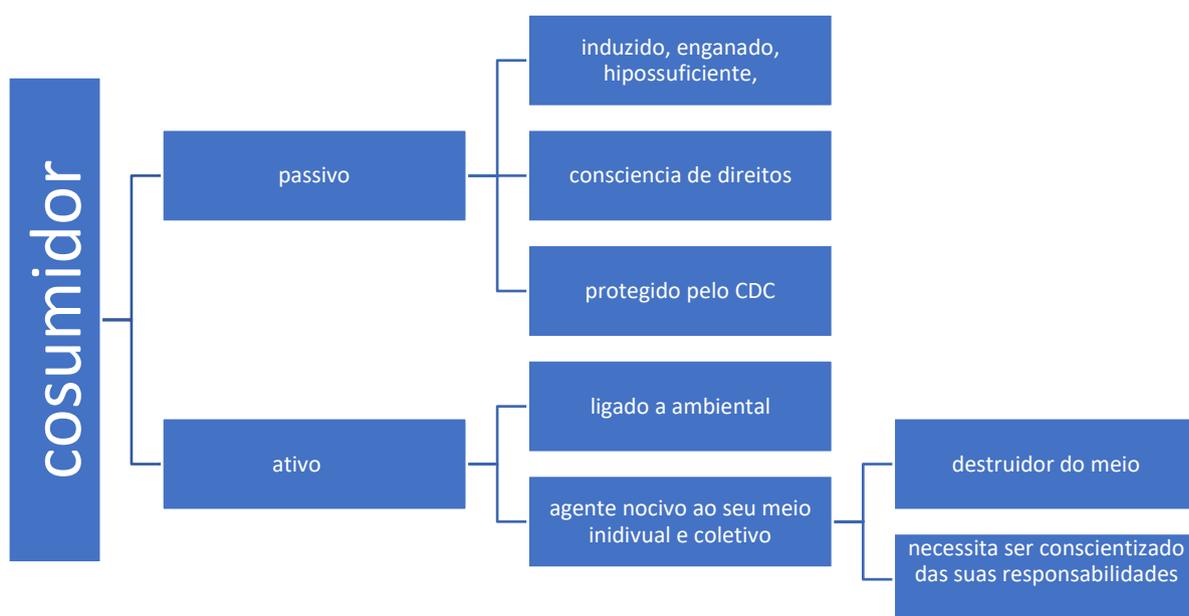
Assinatura do Pesquisador

Nome do Pesquisador Responsável: Andrey Mendes Santos
Nome do orientador: Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza
Endereço: rua Juquinha Paculdino 119 Jd. São Luiz Montes Claros MG
CEP: 39401-046
Fone: (38) 991427907
E-mail: andreyjcs@gmail.com ou andrey@edu.uniube.br

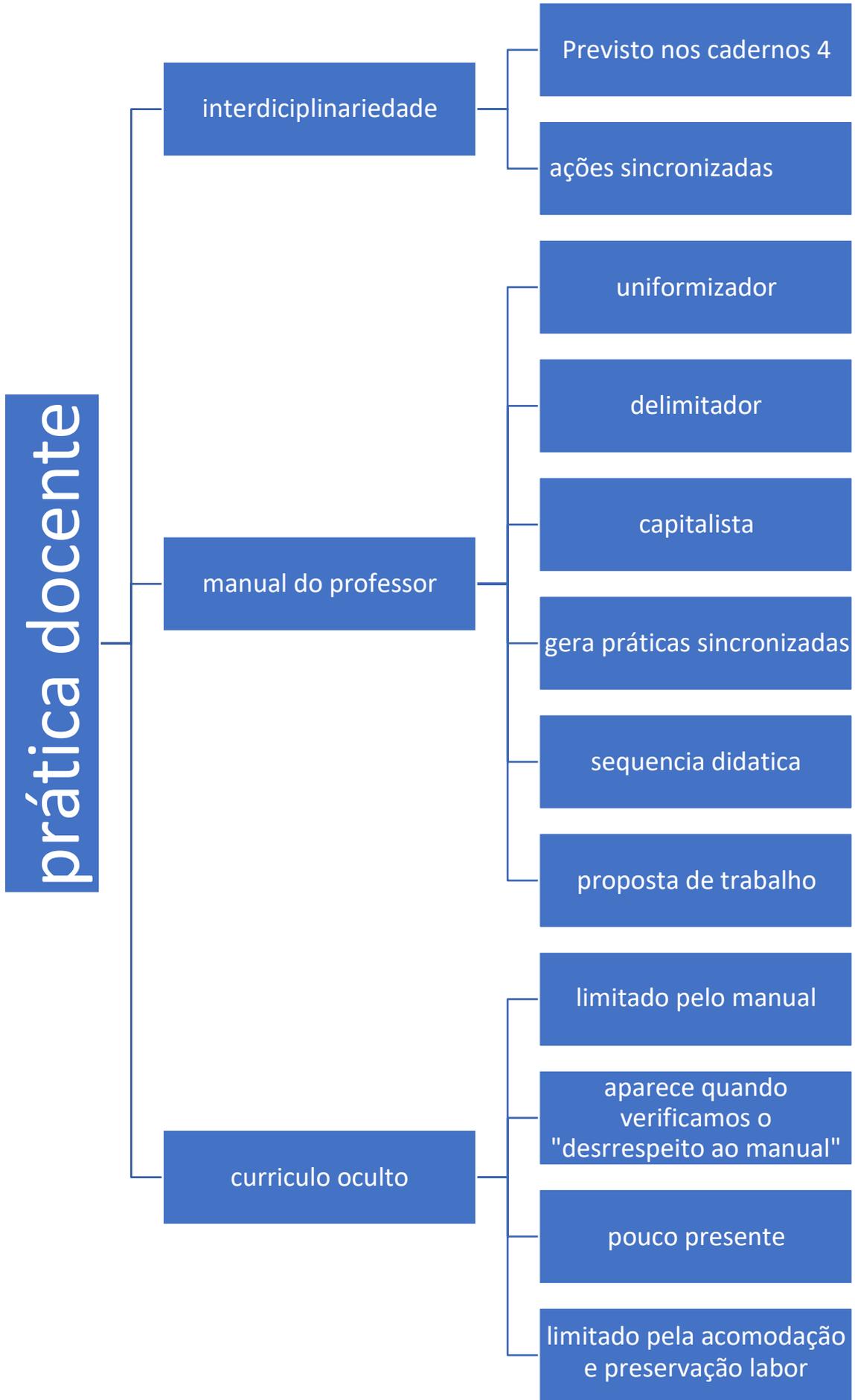
Endereço do CEP-UNIUBE
Av. Nenê Sabino, 1801 - Bairro: Universitário - CEP:38055-500 - Campus Aeroporto, Bloco C sala 2C09

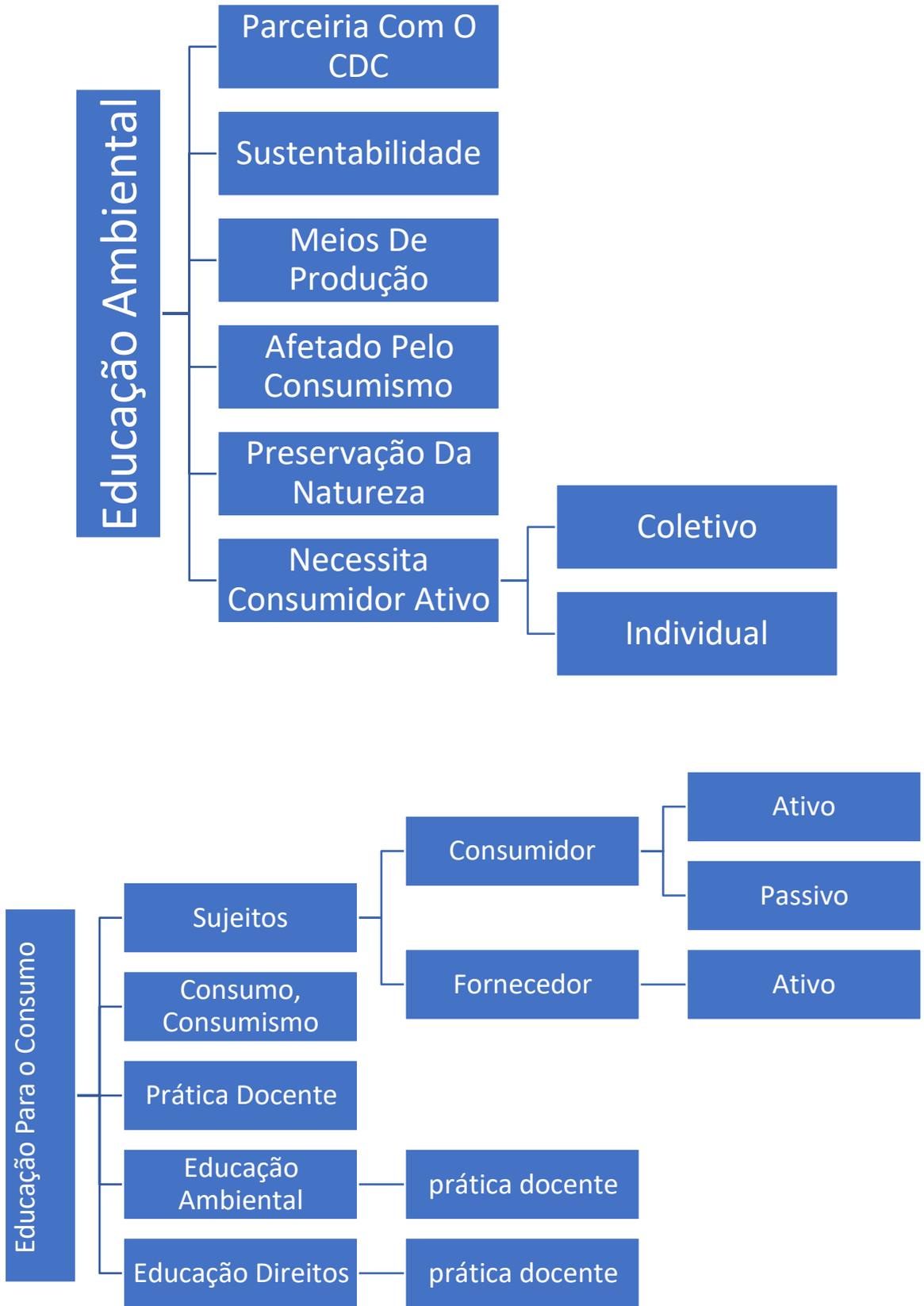
APÊNDICE III

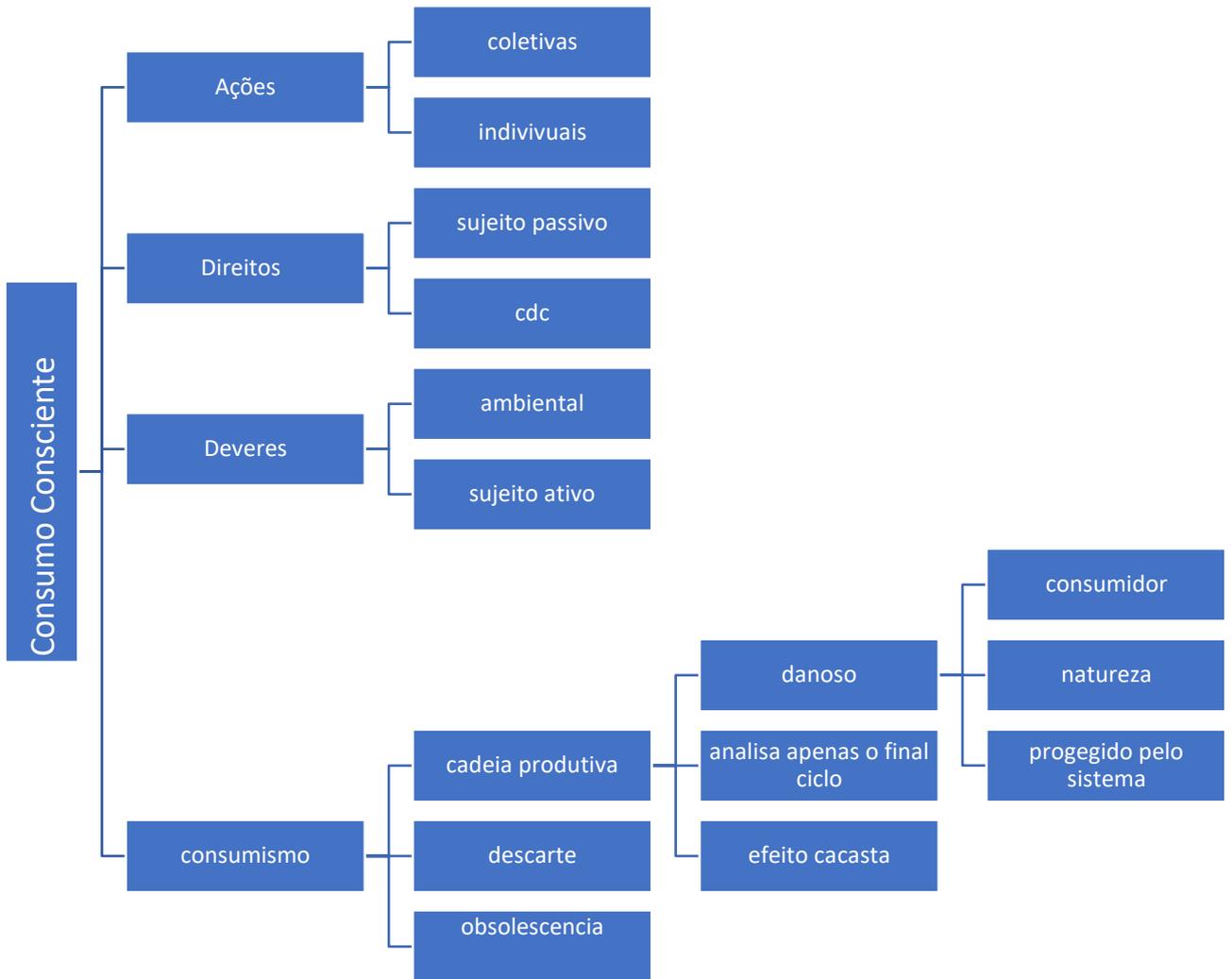
Nível categorização 1







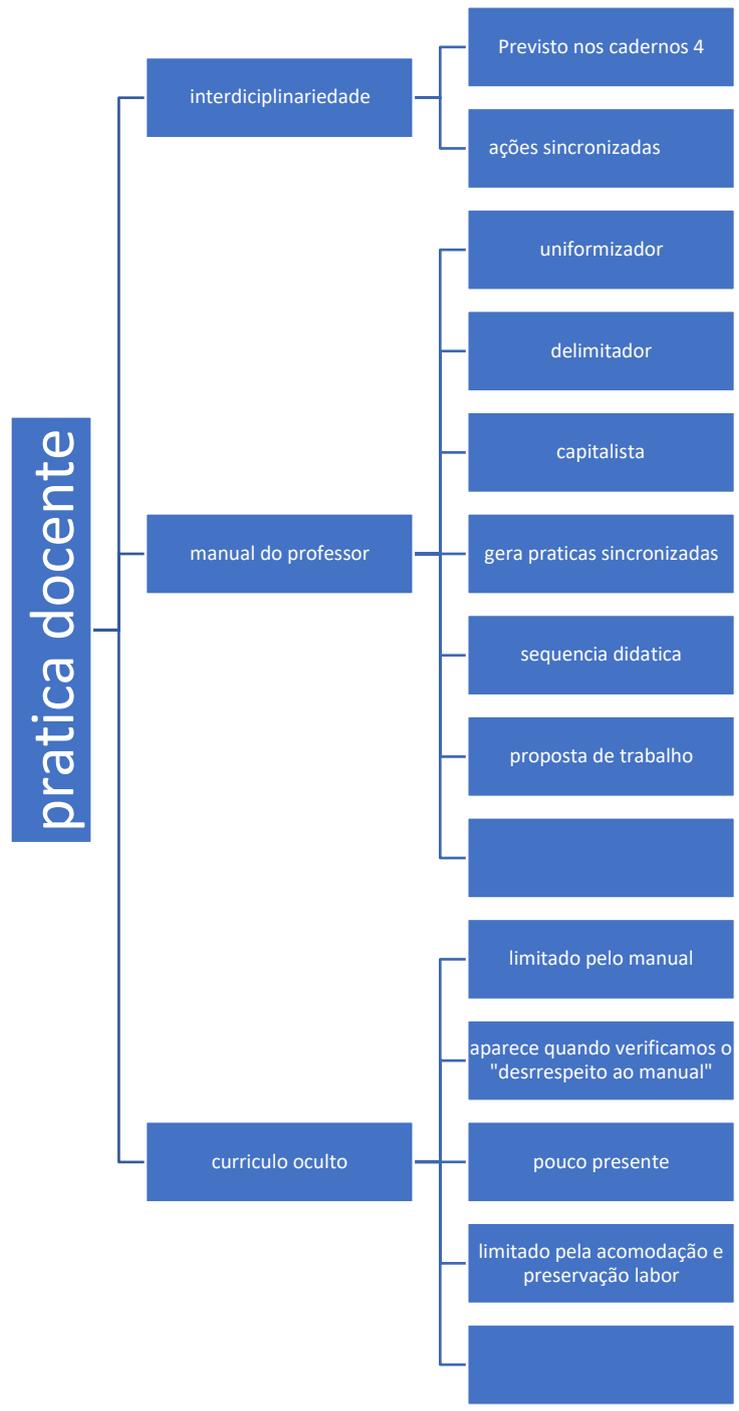




APÊNDICE IV

Nível de categorização II





ANEXO I

UNIVERSIDADE DE UBERABA -
UNIUBE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Direito do Consumidor e Educação para o Consumo: Diálogos possíveis para uma outra pedagogia

Pesquisador: ANDREY MENDES SANTOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 18331619.2.0000.5145

Instituição Proponente: Sociedade Educacional Uberabense

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.526.339

Apresentação do Projeto:

"O presente projeto de pesquisa tem por tema o diálogo entre o campo do Direito do Consumidor e da Educação para o Consumo, no contexto do Colegial Internacional Padrão da cidade de Montes Claros/MG. Tem por referencial teórico os pressupostos da Educação Popular atrelados a Educação para o Consumo e ao Direito do Consumidor. Tem por objetivo geral contribuir com o debate acerca do diálogo entre o campo do Direito do Consumidor e a Educação para o Consumo, no contexto do ensino médio da referida escola. A pesquisa é de abordagem qualitativa, com finalidade descritiva, valendo-se para a coleta de dados da observação direta, por meio do registro em notas de campo e de entrevistas semiestruturadas, com professores que trabalham tal temática escolar. Além disso, vale-se também da pesquisa documental, especialmente nos documentos PPP, BNCC, PCNs, planos de aula, e Código de Defesa do Consumidor, na sua perspectiva jurídica. Para análise dos dados, se realizará a análise de conteúdo. Espera-se ao final dessa pesquisa, elaborar uma proposta de formação pedagógica para os professores, com vistas a elaboração de práticas quanto a temática "educação para o consumo", que coloque em diálogo os pressupostos inerentes ao campo do Direito do Consumidor e a dimensão pedagógica da Educação para o Consumo, no contexto escolar."

Objetivo da Pesquisa:

"Objetivo Primário:

Endereço: Av. Nene Sabino, 1801

Bairro: Universitário

CEP: 38.055-500

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3319-8816

Fax: (34)3314-8910

E-mail: cep@uniube.br

Continuação do Parecer: 3.526.339

Contribuir com o debate acerca do dialogo entre o campo do Direito do Consumidor e a Educacao para o Consumo, presente no contexto do ensino medio do Colegio Internacional Padrao da cidade de Montes Claros/MG.

Objetivo Secundario:

1)Compreender como a tematica "educacao para o consumo" e abordada no ensino medio da escola X, da cidade de Montes Claros/MG;2)Identificar as disciplinas curriculares do ensino medio que abordam a tematica educacao para o consumo;3)Verificar como a "educacao para o consumo" esta pensada nos documentos: PCNs, BNCC, PPP e Planos de Aula que orientam as praticas de professores que atuam no ensino medio da referida escola e que trabalham essa tematica 4)Verificar como a "educacao para o consumo" esta pensada no Codigo de Defesa do Consumidor, uma vez que nele esta contida a perspectiva juridica;5)Analisar como as praticas adotadas pelos docentes ajudam na formacao de consumidores mais conscientes;6)Elaborar uma proposta de formacao pedagogica para a construcao de praticas e saberes quanto a tematica "educacao para o consumo", que coloque em dialogo os pressupostos inerentes ao campo do Direito do Consumidor, com a dimensao pedagogica da escola."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

"Riscos:

Existe o risco de perda da confidencialidade dos sujeitos que fazem parte da pesquisa. Todavia, a identidade sera mantida sob rigoroso sigilo, no momento da coleta de dados e da divulgacao dos resultados. Assim, na analise e publicacao autorizada, a regra de sigilo sera mantida. Por conseguinte, a equipe executora se compromete com o sigilo absoluto sobre a identidade dos sujeitos da pesquisa. Ressaltamos tambem que nao haverá qualquer tipo de risco a integridade fisica dos participantes, pois tal pesquisa nao trabalhara com a captacao de qualquer tipo de fluidos / substancias de origem humana. O material coletado sera guardo em local seguro por 5 anos, decorrido esse tempo sera incinerado.

Benefícios:

A realizacao desta pesquisa oferecera contribuicoes para o debate em torno do dialogo entre o Direito do Consumidor e a Educacao para o Consumo, na escola campo, alem de possibilitar a construcao de um produto, atrelado a formacao docente, para a elaboracao de praticas que concretizem o referido dialogo almejado. Ou seja, os participantes da pesquisa poderao colaborar com a elaboracao do produto previsto e poderao, a partir disso, utiliza-lo em suas praticas educativas."

Continuação do Parecer: 3.526.339

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A proposta encontra-se em devida forma, contendo todos os requisitos normativos exigidos pelo CNS e, assim, apta à avaliação ética pelo CEP competente.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos obrigatórios foram apresentados como seguem:

- 1 - Projeto básico;
- 2 - Concordância da Instituição de Ensino Médio para realizar a pesquisa;
- 3 - Currículos dos pesquisadores;
- 4 - Projeto completo;
- 5 - TCLE;
- 6 - Folha de Rosto devidamente preenchida e assinada;
- 7 - Cronograma de execução da proposta.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Salvo melhor juízo deste CEP, manifesto pela aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em 22/08/2019, a plenária votou de acordo com o relator, pela aprovação da proposta. O CEP-UNIUBE lembra o pesquisador responsável pelo projeto do seu compromisso com a Resolução 510/16, especialmente no tocante à proteção do participante da pesquisa e da entrega do relatório parcial/final através de Emenda, na Plataforma Brasil

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1374812.pdf	15/07/2019 15:07:03		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	concordancia.pdf	15/07/2019 15:05:52	ANDREY MENDES SANTOS	Aceito
Outros	Lattes_Andrey.pdf	10/07/2019 17:22:01	ANDREY MENDES SANTOS	Aceito
Outros	Lattes_orientador.pdf	10/07/2019 17:19:51	ANDREY MENDES SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado	Projeto_Andrey.pdf	10/07/2019	ANDREY MENDES	Aceito

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Direito do Consumidor e Educação para o Consumo: Diálogos possíveis para uma outra pedagogia

Pesquisador: ANDREY MENDES SANTOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 18331619.2.0000.5145

Instituição Proponente: Sociedade Educacional Uberabense

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.526.339

Apresentação do Projeto:

"O presente projeto de pesquisa tem por tema o dialogo entre o campo do Direito do Consumidor e da Educacao para o Consumo, no contexto do Colegio Internacional Padrao da cidade de Montes Claros/MG. Tem por referencial teorico os pressupostos da Educacao Popular atrelados a Educacao para o Consumo e ao Direito do Consumidor. Tem por objetivo geral contribuir com o debate acerca do dialogo entre o campo do Direito do Consumidor e a Educacao para o Consumo, no contexto do ensino medio da referida escola. A pesquisa e de abordagem qualitativa, com finalidade descritiva, valendo-se para a coleta de dados da observacao direta, por meio do registro em notas de campo e de entrevistas semiestruturadas, com professores que trabalham tal tematica escolar. Alem disso, vale-se tambem da pesquisa documental, especialmente nos documentos PPP, BNCC, PCNs, planos de aula, e Codigo de Defesa do Cosumidor, na sua perspectiva juridica. Para analise dos dados, se realizara a analise de conteudo. Espera-se ao final dessa pesquisa, elaborar uma proposta de formacao pedagogica para os professores, com vistas a elaboracao de praticas quanto a tematica "educacao para o consumo", que coloque em dialogo os pressupostos inerentes ao campo do Direito do Consumidor e a dimensao pedagogica da Educacao para o Consumo, no contexto escolar."

Objetivo da Pesquisa:

"Objetivo Primario:

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801		CEP: 38.055-500
Bairro: Universitário		
UF: MG	Município: UBERABA	
Telefone: (34)3319-8816	Fax: (34)3314-8910	E-mail: cep@uniube.br