

Ideias e simbologias do consumo

Teresa Ferreira

O presente artigo centra-se no estudo das representações sociais do consumo, considerando as ideias e imagens transmitidas por jovens adolescentes. Este estudo foi levado a cabo numa escola, recorrendo aos grupos focais como método de recolha de dados qualitativos. No total, participaram 37 alunos: 21 do sexo feminino e 16 do sexo masculino, com idades entre os 13 e os 16 anos. Da análise dos dados resultam várias categorias, sendo que algumas emergem dos dados recolhidos e outras derivam dos processos teóricos subjacentes à elaboração do instrumento de recolha de dados. As categorias "direitos e deveres dos consumidores", "consumo sustentável e responsável" e "gestão financeira e o endividamento" foram previamente criadas com base na estrutura do guião da entrevista. A categoria "jovens e o consumo" e algumas subcategorias que integram "gestão financeira e o endividamento" emergiram da análise das entrevistas.

Introdução

Ao longo das últimas décadas do século XX, assistimos à generalização de preocupações sociais que se centram em tópicos como o desenvolvimento sustentável, a protecção ambiental, o consumo ético e responsável, os direitos humanos e o endividamento e sobreendividamento das famílias.

Diariamente, o consumidor vê-se confrontado com a necessidade de aceder a determinado bem e, ao mesmo tempo, depara-se com múltiplas notícias que fazem referência ao esgotamento dos recursos naturais, ao aumento do preço do petróleo e ao agravamento do valor das taxas de juros do crédito à habitação que contraiu há alguns anos atrás. Vivemos numa época em que a oferta de bens e serviços tem sido crescente e em que, pelos riscos e benefícios que comportam, se complexifica a tomada de decisões relativas ao consumo. O comportamento de consumo tem sido um tema amplamente estudado no âmbito da psicologia social aplicada, na tentativa de compreender e explicar porque é que as pessoas compram aquilo que compram e como é que o fazem, em termos internos e sociais (Bagozzi, Gurhan-Canli & Priester, 2002).

O objectivo deste artigo vai além do estudo dos mecanismos de processamento de informação, atitudes e comportamentos que subjazem o consumo; pretende antes centrar-se no estudo das representações sociais do mesmo, isto é, na análise do conjunto de conhecimentos relativos ao consumo; no uso funcional de tal representação socialmente construída; e nas práticas que deverão ser consideradas no seu uso em determinados contextos.

Moscovici descreve representação social como sendo “um sistema de valores, ideias e práticas com duas funções: primeiro, estabelecer uma ordem que permite que os indivíduos se orientem no seu mundo social e material e o dominem; segundo, permitir que a comunicação tenha lugar entre os membros de uma determinada comunidade, dotando-os de um código para a troca social” (Moscovici, 1976, p. xiii).

Nos últimos anos, o fenómeno do consumo tem vindo a tornar-se cada vez mais complexo, nomeadamente a sua relação com o ambiente e o desenvolvimento sustentável. Neste sentido, consideramos que saber e compreender quais são as ideias e as propriedades simbólicas atribuídas pelos sujeitos a estas dimensões do consumo poderá constituir-se como uma ferramenta importante no desenho e aplicação de programas de educação para o consumo em geral e educação financeira em particular. Não basta identificar os mecanismos de processamento de informação, as atitudes ou os valores; é necessário saber o que pensam as pessoas sobre determinado tema e conhecer o quadro contextual em que tais representações são criadas. De acordo com McGregor (2005, p. 439), “educação significa autonomia pessoal e consciência crítica, assim, o objectivo da educação para o consumo deve ser a promoção de cidadãos activos e eficientes em questões de consumo”.

1. Enquadramento conceptual

1.1. Educação para o Consumo

As políticas relacionadas com os consumidores e com programas de educação para o consumo não são recentes, remontando a um período anterior à Segunda Guerra Mundial. Apesar disso, foi apenas na década de 70 que se marcou o verdadeiro reconhecimento da importância da educação para o consumo.

Tendo como base a revisão da literatura, desde então até hoje poucos são os países que, depois da publicação das várias Resoluções, integraram efectivamente a vertente da Educação para o Consumo nos seus *curricula* escolares, excepção feita aos países do Norte da Europa, que podem ser seguidos como um modelo nesta matéria.

1.1.1. A Educação do Consumidor em Portugal

Aprovada em 1986 uma Resolução na qual se apela aos governos dos estados-membros da Comunidade Europeia para que incluam a educação do consumidor nos programas do ensino básico e secundário, Portugal consagra o direito à formação dos consumidores na Lei de Defesa do Consumidor (Correia & Santos, 1997). A partir de 1986, o então Instituto Nacional de Defesa do Consumidor (INDC) incentivou e acompanhou o lançamento experimental da educação do consumidor nos programas escolares, com alunos do curso nocturno do ensino preparatório.

Actualmente, a Associação Portuguesa para Defesa do Consumidor (DECO), o então Instituto do Consumidor (IC) – agora designado Direcção Geral do Consumidor – e a Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) – poderão ser considerados os principais intervenientes formais no desenvolvimento de programas de Educação para o Consumo em Portugal.

A DGIDC, em parceria com o então IC, editou em 2006 quatro manuais que integram a colecção Educação para a Cidadania e abrangem a Educação Ambiental, Educação do Consumidor, Educação para o Empreendedorismo e Educação para a Sustentabilidade. Cada um destes guiões apresenta várias actividades que servem de apoio aos formadores na transmissão dos respectivos conteúdos. A DECO leva às escolas acções de formação no âmbito dos Direitos e Deveres dos Consumidores, Direito do Consumo, Comércio Justo e Ético, entre outros.

1.2. Educação Financeira

Integrando o campo de intervenção da Educação do Consumidor, a Educação Financeira surge assim com uma das suas vertentes que mais discussão suscita no seio da Comissão Europeia. Ao aumento de bens e serviços disponíveis junta-se a diversidade e complexificação dos produtos financeiros oferecidos aos consumidores.

A importância da educação financeira tem vindo a crescer nos últimos anos, como resultado do desenvolvimento do mercado financeiro, que disponibilizou novos e complexos produtos financeiros; da explosão demográfica vivida no pós Segunda Guerra Mundial associada a um aumento da esperança média de vida; e, por fim, das mudanças políticas vividas nos sistemas de reforma. Nos últimos anos, temos vindo a assistir a uma diminuição do papel de Estado Providência. A “falência anunciada” desta vertente social do Estado remete toda a responsabilidade de assegurar o futuro directamente para os consumidores, individualmente. A diversidade da oferta dos

produtos por parte das instituições financeiras e as dificuldades objectivas em áreas como a numeracia e literacia financeira tornam a preocupação emergente com a educação financeira legítima e urgente (OCDE, 2005).

1.2.1. Programas de Educação Financeira

Como resposta à crescente diversidade e complexidade dos produtos financeiros e ao aumento da esperança média de vida associada às mudanças das políticas sociais, alguns países da União Europeia têm vindo a desenvolver programas de educação financeira nas escolas com o intuito de dotar os consumidores/cidadãos de competências financeiras, nomeadamente o Reino Unido, a Irlanda do Norte (Reifner, 2006) e a Bélgica (Isidori, 2006).

Em Portugal destacam-se algumas iniciativas privadas, como a Associação de Instituições de Crédito Especializado (ASFAC), que no seu sítio, www.asfac.pt, contém uma área reservada à educação financeira; e o Banco Espírito Santo, que desenvolve em algumas escolas do país um programa sobre temas financeiros. Em contexto académico, é de referir o projecto-piloto de educação financeira desenvolvido pelo Observatório do Endividamento dos Consumidores (OEC) do Centro de Estudos Sociais da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, nos anos lectivos de 2005/2006 e 2006/2007.

2. A Escola – uma moldura das Representações Sociais

Tendo em consideração que consumo e educação para o consumo se revestem de grande complexidade e envolvem várias dimensões, desde a informação prática e objectiva até à consciência crítica e exercício pleno de cidadania, o presente artigo tem como objectivo estudar o conhecimento social em torno desses temas e a sua influência em termos comportamentais. Ao conhecer as ideias, imagens, opiniões e símbolos que circulam na sociedade em relação a este fenómeno, mais facilmente poderemos compreender comportamentos sociais em função do consumo e intervir no sentido de desenhar programas que vão ao encontro das reais necessidades nesta matéria.

Tendo em conta que “os indivíduos não se limitam a receber e processar informação, são também construtores de significados e teorizam a realidade social” (Vala, 2004, p. 457), analisar o conhecimento social que os sujeitos têm em relação ao consumo implica penetrar num mundo construído em torno de conceitos que, provenientes de

fontes de produção de conhecimento científico, integram o vocabulário comum da “sociedade pensante” (Moscovici, 2001). Neste sentido, a teoria das representações sociais revela-se central. Tendo como base o conceito Durkheimiano de representação colectiva (Moscovici, 1984), Moscovici apresenta o conceito de representações sociais, definido como dizendo respeito aos conhecimentos sociais ou senso comum relativos a conceitos complexos e abstractos que circulam na sociedade.

Diariamente somos confrontados com a mais variada informação que diz respeito aos temas do consumo, dos créditos e do endividamento e, como tal, as conversas do quotidiano circulam em torno destes temas e dão lugar a opiniões. Neste sentido, as representações sociais produzidas a partir de teorias científicas ou fenómenos políticos, económicos e sociais, resultam do esforço em tornar normal, usual e corrente aquilo que não é familiar. Integradas na nossa realidade física e mental, as representações permitem que o que outrora era complexo e abstracto se torne em conhecimento concreto e quase normal (Moscovici, 2000).

De acordo com Moscovici, para tornar familiar o desconhecido é necessária a aplicação de dois mecanismos específicos: a objectivação e a ancoragem. Os processos de objectivação são intrínsecos a toda a divulgação científica veiculada pelos mais diversos canais, sendo que a escola se apresenta aqui como o canal de transmissão por excelência. A objectivação, que toma lugar na escolarização de saberes, permite aos indivíduos integrar conhecimentos abstractos, através da sua simplificação e, ao mesmo tempo, dá-lhes a oportunidade de “participar na produção da sociedade ou na ‘construção de sentido’, permitindo dar conta da inovação e não apenas da tradição” (Valentim, 2003, p.30). Esta participação na ‘construção de sentido’ remete-nos para os processos de ancoragem, que permitem aos sujeitos integrar esses saberes num conjunto de categorias de conhecimento que haviam anteriormente adquirido.

Dado que “ (...) a escola desempenha também um lugar preponderante na aprendizagem do senso comum, dos esquemas e das categorias fundamentais” (Valentim, 2003, p. 28), considerámos desenvolver o nosso trabalho empírico de recolha de dados sobre as representações sociais do consumo naquele que é um quadro contextual privilegiado - a escola.

3. Metodologia

Para a recolha de dados que permitam aceder às representações e ao conhecimento social do consumo, a metodologia que considerámos mais adequada foi a do *focus*

group, doravante referido como grupo focal. Morgan (1996, p.130) define grupo focal como “uma técnica de pesquisa que recolhe dados através da interacção grupal em torno de um tópico determinado pelo investigador”. O recurso a esta técnica de pesquisa permite, por um lado, aceder às experiências, opiniões e pontos de vista de cada um dos participantes e, por outro, observar e registar os sentidos que são atribuídos ao objecto de discussão, reformulados e modificados à medida que os participantes se vão envolvendo na mesma (Morgan, 1996).

A construção de um guião de entrevista semi-estruturada desenvolveu-se a partir da análise de alguns dos manuais escolares, leitura de estudos e relatórios europeus que foram publicados nesta área, sobretudo no âmbito na educação financeira, bem como da consulta de guias de formação e orientação produzidos por associações de consumidores, nacionais e estrangeiras. Levado a cabo o trabalho de pesquisa que acabámos de referir, foi elaborada a estrutura do guião. Este serve como instrumento orientador de cada grupo focal. Deste instrumento de orientação constam quatro temas principais:

1. Direitos e Deveres dos Consumidores
2. Consumo Sustentável e Responsável
3. Gestão Financeira
4. Fontes de Informação sobre o Consumo

Cada um destes tópicos integra vários itens orientadores da discussão. O guião da entrevista integra várias perguntas e exemplos práticos adaptados ao dia-a-dia dos jovens, constituindo-se como auxiliar do moderador na eventualidade de surgir alguma inibição na participação dos sujeitos e, portanto, no desenrolar da discussão.

3.1. Participantes

Com o intuito de aceder aos conhecimentos e representações que resultam de um período de frequência escolar obrigatório, decidimos que esta técnica seria desenvolvida junto de alunos que se encontravam na fase final do cumprimento da escolaridade obrigatória. Eles frequentavam o 9º ano de escolaridade no ano lectivo de 2007/2008. Para a aplicação desta técnica, contactámos o Colégio Liceal de Santa Maria de Lamas, situado na Freguesia de Santa Maria de Lamas, Concelho de Santa Maria da Feira. O método de selecção adoptado foi a amostragem por conveniência. Foram seleccionadas cinco turmas. Uma delas foi designada para testar o método seleccionado e avaliar o seu resultado naquele contexto em particular. Relativamente

à selecção dos sujeitos participantes, considerámos as classificações finais do 1º período como critério de recrutamento dos sujeitos participantes.

O grupo de alunos que colaborou na sessão experimental foi constituído por sete sujeitos: cinco do sexo feminino e dois do sexo masculino. A sessão teve a duração de 25 minutos e permitiu-nos fazer algumas alterações no guião preliminar da entrevista. Em relação aos restantes quatro grupos que participaram no estudo, designaremos as turmas como turma 1, turma 2, turma 3 e turma 4. No total, participaram 37 alunos: 21 do sexo feminino e 16 do sexo masculino. As idades dos alunos participantes situam-se entre os 13 e os 16 anos. Em relação ao critério de selecção, as médias das classificações finais do 1º período situam-se entre os 3,86 e 4,15 valores, numa escala de 0 a 5.

3.2. Procedimento

Realizadas as entrevistas e terminado o processo de transcrição das mesmas, procedemos à análise e interpretação dos dados recolhidos. Tendo em conta a natureza qualitativa da informação e as nossas hipóteses de investigação, recorremos a uma análise de conteúdo qualitativa. Considerada por Strauss (1990) a “espinha dorsal” do trabalho empírico, a interpretação dos dados foi feita com base na Teoria Enraizada, comumente conhecida como *Grounded Theory* de Strauss e Corbin, e na Análise de Conteúdo, amplamente explicitada por Bardin (1977).

Procedemos à codificação do material, posteriormente agrupado em categorias que permitam a realização de inferências, sistematicamente verificadas em confronto com os dados, permitindo assim efectivar a interpretação dos mesmos. A análise e interpretação de dados obedeceu a uma lógica de *bottom up* e *top down*, onde algumas das categorias emergem dos dados recolhidos e outras derivam dos processos teóricos subjacentes à elaboração do instrumento de recolha de dados.

Com o objectivo de determinar o grau de confiança das categorias, 20% do material recolhido nos grupos focais foi sujeito a um processo de recodificação, levado a cabo por um “codificador” independente. As categorias que resultaram deste “*blind coding process*” coincidiram com a maior parte das categorias iniciais. Em alguns casos, as conclusões não coincidiam, pelo que foi levada a cabo uma discussão entre os diferentes juízes, seguindo-se uma revisão das categorias e subcategorias, de forma a conseguir um nível de acordo mais fiável.

4. Resultados e Discussão

O processo de análise das entrevistas resultantes dos grupos focais, desenvolvido com base na codificação e categorização das variáveis, bem como na elaboração de uma grelha de análise para cada grupo, culminou na análise e interpretação das categorias e subcategorias. As categorias “direitos e deveres dos consumidores”, “consumo sustentável e responsável” e “gestão financeira e o endividamento” foram previamente criadas com base na estrutura do guião da entrevista. A categoria “jovens e o consumo” e algumas subcategorias que integram “gestão financeira e o endividamento” emergiram da análise das entrevistas.

4.1. Análise das categorias

4.1.1. Direitos e Deveres dos Consumidores

A categoria Direitos e Deveres dos Consumidores integra o conceito de sociedade de consumo, consumidor, a distinção entre consumidor e consumista, o exercício dos direitos e deveres e as associações de defesa dos direitos dos consumidores. O conceito de consumidor aparece associado ao gasto de dinheiro para obter algo que pode ser adquirido num estabelecimento. Bens e serviços são distinguidos pelos participantes como tangíveis e intangíveis, respectivamente, “os bens é alguma coisa que nós levamos, pagamos e trazemos alguma coisa para casa. E os serviços, pagamos mas não trazemos nada...” (FS., Turma 4). Consumidor é considerado “uma pessoa que gasta dinheiro para comprar algo necessário ou por vezes desnecessário” (V., Turma 4). Existe uma associação entre consumo, dinheiro e limites que distinguem o consumo necessário do que é desnecessário. Em relação aos direitos e deveres dos consumidores, foram manifestados conhecimentos de ordem prática. No que respeita aos deveres, a discussão entre os alunos salientou algumas preocupações do foro ambiental e aflorou alguns desacordos quanto ao conceito de “consumo exagerado”, tal como podemos atestar nas citações abaixo transcritas.

Temos o direito de... comprar algo que nos apeteça...mas também temos o dever de...às vezes as pessoas não têm consciência disso, mas também temos o dever de... como é que eu hei-de dizer...aquilo da poluição, temos o direito de comprar mas também temos o direito ou o dever, por exemplo, de reciclar aquilo com que (...) as embalagens! Portanto, temos o dever também de dar alguma coisa! (RR., Turma 3).

No que se refere às associações de defesa dos consumidores, a DECO (Associação Portuguesa de Defesa dos Consumidores) é a mais referida entre os participantes, logo seguida da ASAE (Autoridade para a Segurança Alimentar e Económica).

Entrevistador – “O livro de reclamações é uma forma de reclamar... é a utilização do livro de reclamações...mas formas de reclamar, para além do livro de reclamações?...”

I. – “Ir à DECO!” (I., Turma 4)

De acordo com o discurso dos participantes dos grupos focais, a actual sociedade de consumo pode ser caracterizada de três formas: pela diversidade de produtos que oferece aos consumidores; pela ideia de que agora as pessoas têm mais dinheiro do que no período que antecede a massificação do consumo; e de que sentem, mais do que antes, uma maior preocupação com a moda e com o aspecto físico, recorrendo por isso ao consumo. Tais conhecimentos parecem corresponder a um conjunto de ideias e informações veiculadas pelo contexto familiar e pelos conteúdos programáticos de algumas das disciplinas escolares.

Para além de que antigamente não haver coisas nem para comprar (diversidade de coisas) nem dinheiro para comprar! Havia...eram poucas as escolhas...Hoje em dia temos uma variedade de marcas e...a maior parte das pessoas têm posses para...para comprar... aquilo que pode! (B., Turma 3)

Agora somos mais dependentes de dinheiro. Temos sempre aquela sensação de estarmos na moda, enquanto que dantes ... já não era bem isso. (S., Turma 4)

4.1.2. Consumo Sustentável e Responsável

O consumo sustentável e responsável é aqui representado pela consciência de que o comportamento individual tem impacto em termos colectivos (“inner power”). Desses comportamentos pró-ambientais destacam-se a reciclagem em casa, a redução da compra de produtos que implique o consumo de muitas embalagens e a reutilização. Uma vez mais, surge aqui a evidência de que o contexto familiar exerce um papel preponderante na transmissão destes conceitos.

O meu pai comprou três caixotes gigantes...eu tenho espaço, mas há muitas pessoas que não têm espaço! Como eu tenho espaço lá fora, o meu pai comprou um de cada cor e vamos separando. Metemos de lado... (J., Turma 1).

Quando, por exemplo, vamos comprar alguma coisa, ao invés de comprarmos um produto numa embalagem pequena, podemos comprar o mesmo produto mas numa embalagem grande! E ao invés de comprar, por exemplo, 5 litros de Coca-Cola em embalagens pequenas, podemos comprar uma embalagem grande...! (A.M., Turma 3).

Passando para uma escala global, os participantes percebem a necessidade das preocupações ambientais ao nível do globo, ainda que estas sejam mais efectivadas pelos países desenvolvidos, enquanto os países em vias de desenvolvimento se concentram mais em satisfazer as necessidades básicas (alimentação).

Enquanto os outros que já estão desenvolvidos pensam no seu bem-estar, mas também já estão a pensar em preservar o ambiente e tudo mais...Os outros estão apenas preocupados em desenvolver e estão um bocado a esquecer o resto! (E., Turma 4).

No âmbito das diferenças norte/sul do hemisfério, o conceito de comércio justo não integra ainda o léxico da maioria dos alunos participantes nos grupos focais. De uma maneira geral, os alunos percebem-no como sendo mais justo que o “comércio convencional”, com uma margem de lucro para os vendedores muito pequena ou mesmo inexistente, não havendo assim exploração em relação aos produtores porque recebem um preço justo pelo que produzem.

É uma organização que vai...que vai aos países subdesenvolvidos e que...traz de lá directamente e o dinheiro vai directamente para eles. Não é, por exemplo, uma empresa...pega nesses trabalhadores que trabalham para a empresa...dá-lhes um ordenado miserável...um ordenado...para eles, eles aceitam, mas que não é um ordenado de acordo com o trabalho que eles têm...E então depois, a maior parte dos lucros fica na empresa. Enquanto que o Comércio Justo dá os lucros às próprias pessoas. (R.V., Turma 1).

4.1.3. Gestão Financeira e Endividamento

A categoria gestão financeira e endividamento integra como subcategorias a distinção entre bancos e sociedades financeiras, o acesso ao crédito, a gestão da mesada e cartão da escola e a poupança.

De acordo com a análise da informação recolhida, os bancos são percebidos como uma entidade onde se deposita o dinheiro que depois poderá ser usado para conceder empréstimos. São entidades mais fiáveis do que as sociedades financeiras e, aquando da contratação de crédito, o banco pede bastantes informações ao consumidor de forma a avaliar a real possibilidade de pagamento do crédito. As sociedades financeiras são pequenas empresas, preocupam-se menos com os consumidores e, portanto, avaliam menos as condições reais que estes têm para pagar o empréstimo. Os seus créditos são de fácil contratação, mas os juros são mais altos que nos bancos. Os anúncios feitos por estas empresas são enganosos, porque a informação que veiculam não corresponde ao que acontece no momento em que o consumidor contrai o crédito.

As pessoas acedem aos créditos porque têm necessidade de comprar coisas de que realmente precisam e, por vezes, acabam por comprar coisas de que não necessitam com o intuito de impressionar os outros e mostrar que têm acesso aos mesmos produtos. O facto de muitas vezes não conseguirem cumprir os seus compromissos de crédito é visto como o resultado de uma ausência de planificação ou a contratação de um contrato de crédito muito acima das suas possibilidades reais. Esta inferência parece ser o resultado da assimilação de percepções e opiniões que circulam no seio familiar e no contexto social envolvente, contribuindo assim para a formulação de um conjunto de representações que se justificam mais pelo conhecimento comum, social e menos por variáveis de ordem científica.

Num banco nós temos que ter rendimento fixo e é preciso uma autorização prévia do Director do banco para nos dar o empréstimo, enquanto que se nós fizermos, por exemplo, naqueles anúncios de televisão, é para ligar ou qualquer coisa, eles dão-nos o...a maior parte das vezes dão-nos o dinheiro sem se preocupar se nós depois poderemos ter o dinheiro para conseguir abater essa dívida! (R. B., Turma 2).

Alguns dos participantes relatam o exercício de poupanças, quer do dinheiro que vão recebendo em ocasiões pontuais, quer do que vão juntando do dinheiro que sobra dos carregamentos do cartão da escola. Essas poupanças destinam-se aos carregamentos do telemóvel, à compra de alguma coisa que ambicionavam ou a algum acontecimento inesperado que possa surgir no futuro. A possibilidade de aforrar algum dinheiro representa para alguns o sentimento de “liberdade” em relação aos pais.

Não (tenho mesada), mas por exemplo, eu tenho algum dinheiro de quando recebo nos anos ou no Natal e até porque...dá para poupar...Eu ando numa banda de música e quando nós temos festas durante o Verão, eles pagam aos músicos...e eu o ano passado recebia 25 euros por festa e fui juntando, já tenho 250 euros guardados! Quando preciso de alguma coisa que é um bocado mais cara...eu uso aquele dinheiro também para ajudar que é para os meus pais não terem que pagar tudo! (B. P., Turma 3).

De uma maneira geral, os alunos atribuem um valor positivo ao acto de poupar e à planificação financeira. Comentando o provérbio “no poupar é que está o ganho”, os alunos dizem que:

Para alguma coisa que nós queiramos comprar, que possa vir depois, não agora. Nós juntamos e...quando chegar à hora, se nós precisarmos de alguma coisa, já não temos que pedir aos nossos pais...só dizemos que vamos e compramos! É, dá mais o sentido de liberdade e é melhor para nós! (E., Turma 4).

4.1.4. Os jovens e o consumo

Por fim, a última categoria emergente da análise dos dados designa-se os “jovens e o consumo”. Os alunos participantes revelam a ideia de que a sociedade leva a que se dê mais valor aos bens materiais e que os jovens são influenciados pela televisão e pela publicidade. Pensam ainda que a influência das marcas desempenha um papel importante no processo de integração grupal, apesar de tal papel poder apresentar um peso maior ou menor em função da auto-estima do aluno.

Controla-nos totalmente. Porque nós somos influenciados todos os dias pela publicidade...hoje estamos numa sociedade consumista que tem mesmo por objetivo possuir coisas! Nós temos a necessidade, uma necessidade louca mesmo de possuir coisas! E a publicidade, por exemplo, ter umas sapatilhas da NIKE não é a mesma coisa que ter umas sapatilhas de DEEPLY, não é? Digo eu! A influência das marcas é muito importante para nós, ainda por cima, nós jovens, que o dinheiro normalmente não sai do nosso bolso, e nós tentamos impingir sempre aos nossos pais as melhores marcas e...porque, aí está, para pertencer a determinados grupos, às vezes algumas pessoas têm a necessidade de se vestir com determinadas marcas, com determinadas coisas para poderem ser integradas no grupo. Isso acontece muito na nossa idade... e nós somos influenciados com publicidade que nos é apresentada todos os dias na televisão. (E.A., Turma 1).

5. Conclusões

O período histórico marcado pelo *Taylorismo*, caracterizado pela democratização do acesso a bens e serviços, traz consigo a complexificação da sociedade de consumo e das relações produtor-consumidor. Ao longo dos últimos anos, vários têm sido os esforços encetados, em termos legislativos e pedagógicos, no sentido de formar e informar os consumidores, dotando-os de ferramentas de intervenção activa e consciente na sociedade de consumo. Em Portugal, os esforços neste sentido - reportados na revisão da literatura - revelam uma forte tendência para a elaboração de manuais que auxiliam professores e formadores nas tarefas de transmissão de conhecimentos no âmbito do consumo. No entanto, de acordo com as nossas pesquisas, constata-se uma lacuna no que refere a estudos empíricos relativamente ao diagnóstico das verdadeiras necessidades da escola nesta matéria e à avaliação do resultado de programas de educação, formais e não formais.

O presente artigo pretende dar resposta a esta lacuna e desenvolver um trabalho que se pretende útil na avaliação dos temas de consumo, que poderão integrar de forma mais robusta os *curricula* do ensino básico. A análise das representações sociais do

consumo no seio do grupo de alunos que se encontram em fase final do cumprimento da escolaridade obrigatória permite-nos, assim, ver além das suas atitudes e valores e focar-nos nas ideias e simbologias que atribuem ao consumo e às suas vertentes, designadamente o ambiente, as questões éticas e a gestão financeira.

Os dados recolhidos evidenciam um conjunto de conhecimentos adquiridos fundamentalmente através dos meios de comunicação social e da informação que circula no seio do sistema familiar. De sublinhar as informações recolhidas no âmbito das categorias “direitos e deveres dos consumidores”, “consumo sustentável e responsável” e “gestão financeira e o endividamento”, bem como na categoria “jovens e o consumo”, tal como se pode atestar nos excertos apresentados. Importa ainda referir a ausência de conhecimento relativamente a conceitos como o comércio justo – menos propagado pelos meios de comunicação social – para contrapor com um vasto conjunto de dados, mais ou menos objectivos, relativamente a instituições financeiras e bancos – informação amplamente difundida, através de programas informativos e de diversas campanhas publicitárias. No entanto, apesar de, formalmente, não desempenhar um trabalho representativo nesta matéria, a escola acaba por se constituir como um espaço diário de “publicitação” de bens materiais adquiridos e desejados. Tal espaço acaba por contribuir para a constituição de vários grupos, assim como diferentes expectativas em relação ao consumo. Neste sentido, de acordo com os alunos entrevistados e com a revisão da literatura, considerámos que a educação do consumidor deverá efectivamente obedecer a um carácter transdisciplinar, com maior incidência em disciplinas que promovam o debate e a realização de actividades práticas, como a Formação Cívica e a Área de Projecto. Neste sentido, e à semelhança do que vem referido no relatório da Irlanda do Norte sobre a Educação do Consumidor (2001), os professores das disciplinas onde surgem com mais incidência as matérias do consumo deverão receber formação complementar que permita uma abordagem mais profunda e segura destas matérias. Resulta da análise dos resultados dos grupos focais a evidência de que a educação para o consumo não deverá constituir uma disciplina única, com uma carga horária densa e um programa curricular extenso.

Em investigações futuras seria importante a realização destes grupos focais a professores, representantes do Ministério da Educação e de diversas associações de defesa do consumidor. Grupos socioeconómicos desfavorecidos, desempregados e imigrantes, para referir alguns, deveriam ser igualmente contemplados com a possibilidade de integrar módulos de formação nesta área, de forma a providenciar-lhes outras oportunidades e a evitar a exclusão social e financeira.

Agradecimentos

Este artigo é o resultado da adaptação da Tese de Mestrado Integrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação a 28 de Julho de 2008. Gostaria de agradecer, de uma forma muito particular, ao meu orientador de Mestrado, Professor Doutor Joaquim Pires Valentim, pela sua orientação rigorosa, crítica, amiga e despretensiosa.

Não poderia deixar de prestar aqui o meu agradecimento à doutoranda Isabel Miguel, pelo seu enriquecedor contributo para o rigor científico deste artigo, bem como pela constante disponibilidade.

Referências Bibliográficas

- Bagozzi, R., Gurhan-Canli Z., & Priester J. (2002). *The social psychology of consumer behaviour*. Buckingham: Open University Press.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Correia, C., & Santos, B. (1997). *A educação do consumidor na escola: Aspectos práticos da transdisciplinaridade*. Lisboa: Instituto do Consumidor.
- Furnham, A., & Lewis, A. (1986). *The economic mind: The social psychology of economic behaviour*. Brighton: Wheatsheaf Books.
- Gardner, J., Leitch, R., Mitchell, S. (2001). *Consumer skills for all*, de General Consumer Council for Northern Ireland. Consultado a 5 de Fevereiro de 2008 de <http://gtcni.openrepository.com/gtcni/bitstream/2428/8312/1/GCCNI%20consumer%20skills%20for%20all%202001.pdf>
- Hellman-Tuiter, G. (1999). *Promoting consumer education in schools*, de International Organization of Consumers Unions (IOCU). Consultado a 24 de Março de 2006 de http://www.konsumentverket.se/Documents/skola_ungdom/promo_cons_edu_schools.pdf
- Isidori, M. (2006). Belgium report. In Udo, R. (Ed.), *Financial literacy in europe: Vol. 6* (pp. 131-172). Munich: Verwertungsgesellschaft Wort.
- McGregor, S. (2005). Sustainable consumer empowerment through critical consumer education: a typology of consumer education approaches. *Internacional Journal of Consumer Studies*, 29, pp. 437-447.
- Morgan, D. (1996). Focus group. *Annual Review of Sociology*, 22, pp. 129-152.
- Moscovici, S. (1976). *Social influences and social changes*. (C. Sherrard & G. Heinz). London: Academic Press.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. In R. Farr e S. Moscovici (Eds.), *Social representations* (pp. 3-79). London: Academic Press.
- Moscovici, S. (2000). The phenomenon of social representations. In G. Duveen e S. Moscovici (Eds.), *Social representations: Explorations in social psychology* (pp. 18-77). Cambridge: Polity Press.

- Moscovici, S. (2001). Why a theory of social representations? In K. Deaux e G. Philogène (Eds.), *Representations of the social: Bridging theoretical traditions* (pp. 8-35). Oxford: Blackwell.
- OECD Organisation for Economic Co-operation and Development. (2005). *Improving financial literacy: Analysis of issues and policies*. Paris: OECD.
- Reifner, U. (Ed.). (2006). *Financial literacy in europe: Vol.6* (pp. 1-255). Munich: Verwertungsgesellschaft Wort.
- Sandlin, J. (2004). Consumerism, consumption and a critical consumer education for adults. *New directions for adult and continuing education*, 102, pp. 25-35.
- Strauss, A. & Corbin, J., (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. California: SAGE Publications.
- Vala, J. (2004). Representações Sociais e psicologia social do conhecimento quotidiano. In J. Vala e M. B. Monteiro (Coord.), *Psicologia Social* (pp. 457-502) [6ª ed.]. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valentim, J. P. (2003). *Identidade e lusofonia nas representações sociais de portugueses e de africanos*. Tese de doutoramento. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Abstract

This article is about the study of the social representations of the consumption, having considered the ideas and the images conveyed by several young teenagers. This work took place at a school, using focal groups as a method of gathering qualitative data. There were a total of 37 pupils involved, 21 female and 16 male, with ages between 13 and 16 years old. Several categories resulted from the analysis of the data. Some emerged from the data we gathered, others derived from the theoretical processes underlying the elaboration of the data gathering instrument. The "rights and duties of the consumers", "sustainable and responsible consumption" and "financial management and indebtedness" were created from the structure of the script of the interview. The category "youngsters and consumerism" and some subcategories in "financial management and indebtedness" came from the analysis of the interviews.

Résumé

Cet article se centre à l'étude des représentations sociales du consumérisme, considérant les idées et les images transmis par des jeunes adolescents. Cet étude a été fait dans une école, recourant à des groupes focales comme méthode de recueil des données qualitatives. En tout, 37 jeunes ont participé, 21 du sexe féminine, 16 du sexe masculine et âgées entre 13 et 16 ans. De l'analyse des données, nombreux catégories résultent. Quelques émergent des données qui ont été recueilli, autres dérivent des procédés théoriques subjacent à l'élaboration de l'instrument de recueil de données. Les catégories « droits et devoirs des consommateurs », « consumérisme soutenable et responsable » et « gestion financière et endettement » ont émergé de l'analyse des interviews.