

PERSPECTIVAS DE EDUCAÇÃO PARA O CONSUMO COM IDOSOS: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO BRASILEIRO

CAROLINE STUMPF BUAES

Faculdade Meridional – IMED, Brasil
carolinebuaes@gmail.com

JOHANNES DOLL

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
johannes.ufrgs@gmail.com

RESUMO

Este artigo objetiva problematizar o consumo e o endividamento entre idosos brasileiros. A discussão deriva de uma pesquisa participante realizada com mulheres idosas. Nos encontros, fundamentados em princípios da educação popular e da abordagem histórico-cultural, as participantes produziram saberes sobre o uso do dinheiro e do crédito consignado. Para compreender a construção de conhecimentos foram analisadas interações entre as participantes durante o curso. Os resultados apontam que apropriado de conceitos negociados coletivamente, o sujeito pensa mais criticamente a sua realidade. Por fim, propõem-se princípios para a criação de práticas educativas para o protagonismo do consumidor idoso.

Palavras-chave: Envelhecimento; educação de adultos; consumo; práticas educativas.

Perspectives on consumer education for the elderly: reflections from an experience in Brazilian context

ABSTRACT

This article aims to discuss the issues of consumption and indebtedness among low income class elderly in Brazilian context. The present discussion stems from the author's doctorate thesis, which was carried out through a research-interven-

tion with elderly women. The encounters were conducted, founded on the principles of popular education and the culture-historical approach these women constructed knowledge about the use of money and *withholding credit*. Interactions were analyzed to understand the processes of knowledge construction. The study results indicate that possessing concepts which were collectively negotiated, the person can achieve a more critical thinking of their own reality. Finally, it is suggested to follow some principles which may found educational practices considering the establishment of spaces for consumer's protagonism.

Keywords: Aging; adult education; consumption; educational practices.

INTRODUÇÃO

No contexto brasileiro observam-se, atualmente, dois fenômenos associados à *descoberta* de novos consumidores: a ascensão das classes populares para a camada média e o aumento do poder de consumo de idosos. Essa transformação anima a economia e desperta o interesse para o surgimento de negócios voltados a atender as demandas desses segmentos. Nesse sentido, os idosos dos grupos populares vêm sendo vistos no Brasil como novos consumidores. Contudo, em um contexto de consumo facilitado, especialmente, pela obtenção de crédito consignado é crescente o endividamento dessa população. Produzindo, assim, a necessidade de criação de estratégias de enfrentamento desse fenômeno que desencadeia repercussões problemáticas na vida de consumidores potencialmente mais vulneráveis por suas condições de idade e de classe social. Uma possibilidade pode ser construída por meio do desenvolvimento de ações educacionais para o consumo voltadas a esse público.

Em razão da vontade de consumir e da facilidade de obter créditos, muitas vezes, a pessoa pode não perceber ou apresenta dificuldades em aceitar suas limitações financeiras. No Brasil, os bancos não apenas oferecem créditos especiais como procuram convencer as pessoas a contratar empréstimos mesmo que estas não tenham necessidade. Nesse sentido, um grupo que recebe atenção especial dos bancos e empresas financeiras são os idosos de classes populares considerando a melhora de sua condição financeira provocada, especialmente, pelo aumento dos benefícios sociais nas últimas décadas.

No Brasil até o início da década de 1990, a imagem social dos idosos foi relacionada à pobreza. Contudo, a partir desse período as pessoas idosas passaram a ter maior importância no cenário do mercado de consumo, sendo consideradas um público alvo para as áreas de *marketing* e publicidade. Os idosos tornaram-se mais concentrados entre os vulneráveis e os não pobres, graças à vinculação da menor renda transferida pela Previdência Social e do Benefício de Prestação

Continuada [BPC¹] ao salário mínimo. Esse fato tornou-se, para eles e para os membros de seu grupo doméstico, um seguro contra a pobreza extrema, ou mesmo contra a pobreza.

No contexto brasileiro observa-se um significativo aumento de famílias chefiadas por idosos com filhos e netos residindo no mesmo espaço. Ou seja, os idosos brasileiros de hoje estão invertendo a tradicional relação de dependência apontada pela literatura. A grande maioria deles tem assumido o papel de provedor, mesmo dependendo de cuidados (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2012). O aumento de auxílio a pessoas que convivem com o idoso torna-se muitas vezes um fator que contribui para o crescimento de dívidas, uma vez que o rendimento regular dos idosos torna-se especialmente importante em um mercado de trabalho precário e instável, marcado pela dificuldade de acesso das gerações mais jovens e pelo trabalho informal (Doll, 2009). Nesse cenário, muitas vezes, os idosos tomam empréstimos como tentativa de manutenção tanto das necessidades básicas de sobrevivência como de liquidar dívidas, podendo gerar situação de dependência e exploração financeira do idoso no contexto familiar (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2012).

Uma modalidade de empréstimo bastante contratada pelos idosos no Brasil é o crédito consignado, criado em 2003 para as pessoas que recebem aposentadoria² através do Instituto Nacional do Seguro Social [INSS]. Trata-se da consignação de descontos para pagamentos de empréstimos e cartão de crédito, contraídos nos benefícios da Previdência Social com taxas de juros reduzidas em relação às praticadas no mercado. As regras principais são a limitação do número de prestações do crédito (até 60 meses) e os pagamentos mensais, que não podem exceder 30% do lucro líquido do benefício. Atualmente, as taxas máximas são de 2,14% ao mês para o empréstimo, e 3,06% ao mês para o cartão consignado (Previdência Social, 2013)

Conforme informações da Previdência Social (2010), de 2004 a 2010, o maior número de empréstimos foi efetuado por beneficiários na faixa etária de 60 a 69 anos. A faixa salarial de até um salário mínimo foi a que mais se sobressaiu. Portanto, isso significa que o benefício será menor por um bom tempo, podendo alcançar o limite de até cinco anos. O problema é que muitos idosos são surpreendidos com a redução, sendo que a maioria deles não tem uma ideia muito precisa sobre o crédito e as suas especificações.

Existem algumas razões pelas quais os idosos brasileiros de baixa renda utilizam o crédito: fazê-lo para outros membros da família, para melhoria da casa

1 O BPC é um benefício individual, não vitalício e intransferível, que assegura a transferência mensal de 1 (um) salário mínimo ao idoso, com 65 (sessenta e cinco) anos ou mais que comprovar não possuir meios de garantir o próprio sustento, nem tê-lo provido por sua família. A renda mensal familiar per capita deve ser inferior a 1/4 (um quarto) do salário mínimo vigente. É um benefício que integra a Política de Assistência Social cuja administração é realizada pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

2 Em Portugal dir-se-ia “reforma”.

e ainda pagar outras dívidas (Doll & Buaes, 2008). Temos que considerar que o crédito, por um lado, pôde promover a inclusão das pessoas idosas e de baixa renda no mercado de consumo, mas, por outro, também abriu uma possibilidade de exploração das mesmas por parte dos seus próprios familiares e também das instituições financeiras, ainda mais no Brasil onde as taxas de juros são muito altas. Além disso, a publicidade, o *marketing* por meio de suas estratégias produtoras de desejos, influenciam as escolhas dos sujeitos, que consomem créditos, muitas vezes sem ter uma noção clara do que significa o impacto do mesmo no orçamento dos próximos anos.

Devido a essa problemática se propôs um curso sobre o uso do dinheiro e do crédito consignado voltado para idosos pouco escolarizados em um contexto popular da cidade de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul. A intervenção educativa foi fundamentada nas ideias pedagógicas de Paulo Freire, que embasam os princípios da educação popular, e da abordagem da psicologia histórico-cultural, construída a partir das contribuições de Lev Vigotski. O objetivo central do estudo foi descrever e analisar como os participantes constroem conhecimentos em situação de interação em grupo.

1. EDUCAÇÃO POPULAR E ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL: ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

A construção de conhecimento para Freire (1987, 1996) é um processo que implica movimento da consciência no sentido de ir e vir à realidade como meio de percepção de si e das suas relações com o outro no mundo. O conteúdo mediador das interpretações da realidade vem da fala, da palavra pronunciada pelos sujeitos. Para analisar as falas dos sujeitos e as interações entre eles, lançamos mão neste trabalho de contribuições do campo da psicologia histórico-cultural.

Freire sublinha que é coletivamente que as pessoas não só resolvem os problemas mas, mais que isso, podem transformar as suas condições sociopolíticas. Já a perspectiva vigotskiana, ao conceber o funcionamento humano consciente como produto das formas histórico-sociais da existência humana, procura compreender como a ação do sujeito sobre o meio social promove modificações nos seus processos cognitivos. Desse modo, podemos dizer que o enfoque de Freire tende a um caráter político, enquanto Vigotski preocupa-se mais com os aspectos psicológicos do ato de conhecer - o que significa pontuar que ambos realizam análises convergentes a partir de lugares diferentes. Conforme Poli (2007, p.25)

os dois campos de conhecimento citados comungam da mesma posição teórico epistemológica e política de defesa ao ser humano como ser em transformação, produto e processo do movimento dialético das relações sociais nas quais se encontra imerso.

Assim, entendemos que o funcionamento intelectual se forma e se transforma na interação, na troca e no convívio social. Dito de outro modo, a partir desta base, o Homem é concebido como ser que se faz pelo trabalho (concepção de

trabalho como sinônimo de ato de criar), através dessa ação cria e recria a sua relação com o mundo. Dessa forma, é um Homem inconcluso, em processo permanente de devir, do qual é autor e ator.

Em constante movimento de vir a ser a partir de como se está sendo, inscrito na temporalidade, o ser humano vive o presente como uma constante atualização do passado e projeção no futuro, reconhecendo-se como ser histórico. Para Freire (1987, 1992, 1996) é o reconhecimento de inconclusão e inacabamento que posiciona e implica o sujeito em um permanente processo social de busca. É a compreensão da história como possibilidade, e não como determinismo, que mantém a certeza de que sempre vale a pena lutar pelo “ser mais” e de que é possível intervir e transformar a realidade.

Freire (1987, 1992) aponta que esse processo acontece quando os sujeitos sustentam o ponto de decisão de suas atividades em si mesmos, ultrapassando as “situações limite” que os aprisionam a uma realidade aparentemente imutável. No momento em que refletem sobre suas experiências, revelam-se dimensões concretas e históricas que os desafiam a buscar superação e construir “inéditos viáveis”, concebidos como um sonho que pode ir ganhando potência de realização.

Em uma proposta educativa com base nessa compreensão teórica, a prática pedagógica deve suscitar a expressão das experiências existenciais dos participantes para que estas possam ser problematizadas, ampliadas e complexificadas. O desafio educativo seria, então, transformar a fala dos sujeitos em conteúdo de reflexão, proporcionando novas interpretações da realidade, ou seja, novas leituras de mundo. Para tanto, as estratégias pedagógicas devem privilegiar a interação, a discussão e o debate, de modo a contribuir para a (re)significação da realidade.

Para Freire somos seres dialógicos, nos fazemos no mundo, na concretude das relações e através delas significamos a vida. Assim, nos humanizamos na relação dialógica com o outro e mediatizados pelo mundo. Para a psicologia histórico-cultural, a humanização é resultado de um processo de criação que se realiza tanto pela apropriação ativa dos inventos humanos presentes nos objetos quanto nas relações sociais em que se efetivam mediações simbólicas fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas humanas superiores (Poli, 2007).

Portanto, a partir da abordagem da psicologia histórico-cultural e das ideias pedagógicas de Freire entende-se a aprendizagem como um processo social. Este é um dos aspectos centrais das proposições de Vigotski (2008 a, b) sobre a estruturação da cognição do ser humano e de Freire que, igualmente, compreende a educação como um processo coletivo de troca entre as pessoas. Assim, a pessoa aprende na relação com o outro e inserida em um ambiente que lhe possibilite construir sentidos para a ação.

Assim, compreendemos que a interação social é o elemento central nos processos de aprendizagem. Segundo Poli (2007) para Freire somos seres dialógicos, nos fazemos no mundo, na concretude das relações e, através

delas, significamos a vida. Para a psicologia histórico-cultural, a humanização é resultado de um processo de criação que se realiza pela apropriação ativa dos inventos humanos, presentes tanto nos objetos quanto nas relações sociais, nas quais se efetivam mediações simbólicas fundamentais para o desenvolvimento cognitivo.

Para Vigotski (2008a) a mediação simbólica refere-se ao processo através do qual se desenvolvem funções psíquicas superiores - ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, ação intencional - cuja origem está nas relações sociais. Assim, é a partir de sua experiência com o mundo objetivo e do contato com as formas culturalmente determinadas de organização do real, como os signos oferecidos pela cultura, que os seres humanos vão construir seu próprio sistema de signos que usarão para a compreensão do mundo.

Mas os signos não se mantêm como marcas específicas dos objetos e nem pelo uso por indivíduos particulares. Eles se mantêm quando passam a ser signos compartilhados por membros de um grupo, adquirindo assim um significado que é coletivo e compartilhado, permitindo e aperfeiçoando a comunicação e a interação social, mesmo que se mantenha uma dimensão pessoal - do sentido - daqueles que os utilizam. Nessa direção, a construção do conhecimento progride em direção a uma organização mais complexa a partir daquilo que o sujeito já sabe e das possibilidades que lhe são oferecidas de interação com os pares, educadores e diferentes recursos pedagógicos (Vigotski, 2008b).

Diante do exposto acima em relação à compreensão do ato de conhecer em Freire e aos diferentes elementos que integram os processos cognitivos a partir do referencial histórico-cultural, pontuamos a importância do processo de ensino-aprendizagem tomar o diálogo como base de construção de formas complexas de pensamento a partir da vivência concreta dos sujeitos.

2. MÉTODO

A pesquisa foi desenvolvida em um contexto popular e fundamentada nos princípios das metodologias participantes. A proposta de estudar a construção de conhecimentos de mulheres idosas de classes populares teve como intenção tornar a investigação algo mais do que unicamente “coleta de dados” sobre aprendizagem desses sujeitos. Também procurou, como pontua Brandão (2006), tornar o trabalho de pesquisa uma ação pedagógica capaz de dar voz às mulheres, legitimando seus saberes sobre o uso do dinheiro e do crédito consignado. Assim, o trabalho de produção de conhecimento da pesquisa não se constituiu como funcional e utilitário, mas se tornou educativo.

Apesar de existirem derivações técnicas ou estratégicas, mais que modalidades teóricas, no que tange às pesquisas participantes, segundo Gabarrón e Landa (2006), um princípio deve orientar quaisquer outros: a produção de conhecimentos deve partir da realidade de vida concreta dos participantes da pesquisa, em suas diferentes dimensões e interpretações, em um processo desde

o início dialógico. Dessa forma, o conhecimento científico é aqui concebido como uma construção social a partir das representações que os sujeitos têm da realidade, e essas podem ser diversas. Portanto, não se procura desenvolver um método que se aproxime da “verdade”, mas admite-se a partir deste ponto de vista que existem múltiplas verdades e diferentes narrativas sobre a realidade.

A ação educativa foi organizada na forma de curso - com duração de dois meses e meio e dois encontros semanais - em um centro de extensão universitária de uma instituição de ensino superior na cidade de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul. Esta unidade oportuniza a uma população de baixa renda, através de atividades acadêmicas, serviços nas áreas da assistência jurídica, assistência social, educação e saúde. Nesse contexto, os idosos são contemplados com atividades diversificadas de promoção de saúde, dentre elas um grupo de idosos.

Participaram da intervenção sete mulheres, com idades entre 59 e 78 anos, frequentavam o grupo de idosos e voluntariamente se candidataram a participar do curso. Elas tinham de um a oito anos de escolarização e uma renda mensal - procedente de aposentadorias, pensões, benefícios sociais e trabalhos domésticos - que não ultrapassa o valor de dois salários mínimos³. Partindo das experiências de consumo vividas pelas mulheres, em 13 encontros, procurou-se criar espaços de trocas de saberes em que novos sentidos pudessem ser produzidos em uma (re) leitura crítica do seu mundo a partir do seu sistema de significações.

A intervenção teve como ponto de partida o saber já construído das mulheres em suas experiências de consumo, consideradas como “situações-limite” que as desafiavam. Essas situações, organizadas como temáticas geradoras, tinham a intencionalidade de propor às mulheres o reconhecimento de aspectos de sua realidade como problemáticas possíveis de serem solucionadas.

Assim, no primeiro encontro do curso realizou-se a investigação de temáticas geradoras que se encontravam no cotidiano do grupo por meio do levantamento das expectativas em relação ao curso. A primeira inquietação do grupo foi compreender o que é o *consignado*. E este foi o nosso ponto de partida. Outras questões levantadas pelas participantes também forneceram pistas para a definição de conteúdos para as etapas seguintes do curso, dentre elas: a demanda de compreensão dos mecanismos de juros, das propostas de crédito e do orçamento mensal.

Nessa direção, ao longo dos encontros, diferentes estratégias metodológicas foram desenvolvidas, tais como: levantamento e sistematização de rendas e despesas; discussões sobre práticas de consumo; problematizações acerca do significado do dinheiro; análise de publicidade e propostas de crédito consignado; esclarecimento de conceitos, como taxas de juros; exercícios de simulação de contratação de crédito e de orçamento mensal.

Após sete meses da finalização dos encontros com as participantes, realizamos um reencontro que foi tomado como ponto de partida para análise das

3 Equivalente a aproximadamente 240 euros em julho de 2014.

interações que ocorreram ao longo do curso, buscando identificar o processo de construção de novos saberes. Algumas novas experiências e compreensões envolvendo o uso do dinheiro foram narradas e se constituíram como o marco inicial da análise, entre elas: escolher prioridades para usar o dinheiro, ter dinheiro até o final do mês, planejar compras e formas de pagamento, recusar um crédito consignado e pesquisar preços antes de comprar.

O primeiro procedimento, realizado após a transcrição das gravações das narrativas produzidas no reencontro, foi uma cuidadosa leitura do conteúdo acerca dos eventos de consumo vivenciados após o curso. Procuramos identificar possíveis efeitos do mesmo na fala das participantes que sinalizassem reflexões sobre as práticas de consumo e sobre as decisões financeiras. Por fim, percorremos as interações dos encontros do curso procurando identificar, nas discussões, os elementos que tivessem relação com os conteúdos das falas selecionados do reencontro.

O elemento de descrição de dados foi a interação verbal entre as participantes. Dessa forma, buscamos no campo da análise da conversação o conceito de “turno de fala” que foi utilizado na sistematização das interações. Para Marcuschi (2003, p. 18) “[...] turno pode ser entendido como aquilo que um falante faz ou diz enquanto tem a palavra, incluindo aí a possibilidade de silêncio”. As interações verbais apresentadas neste artigo estão organizadas por conjuntos de falas numeradas. Dessa forma, o turno está caracterizado pelo nome da participante e o número que indica a sequência do diálogo. Respeitando os aspectos éticos de pesquisas com seres humanos cabe informar que os nomes das participantes citados neste artigo foram escolhidos por elas como forma de preservação de suas identidades

3. A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS: UM PROCESSO COLETIVO

A partir da perspectiva teórica que embasa esse estudo, as narrativas do reencontro sinalizaram as aprendizagens consideradas mais significativas, uma vez que se referem a produção de novas respostas a situações de consumo. Entendemos que a participação no curso possibilitou às mulheres produzir novas conexões entre elementos de suas redes de significação, provocando mudanças na sua realidade existencial. Ao discutir entre pares e com as educadoras o entendimento que elas tinham das experiências comuns, puderam apropriar-se de novos conhecimentos. A análise dos diálogos mostrou que os saberes construídos pelas participantes referem-se à elaboração de estratégias de controle financeiro e de posicionamento mais crítico em relação ao crédito consignado e à publicidade.

A partir da reflexão sobre as suas relações com o dinheiro, práticas de consumo e possibilidades financeiras, oportunizada pela realização atividades do curso, as participantes criaram suas próprias estratégias de controle financeiro, quais sejam: analisar os gastos reconhecendo as possibilidades financeiras; planejar o consumo como uma nova prática cultural; guardar dinheiro e pesquisar as melhores oportunidades de negócio. Essas quatro estratégias derivaram da busca

coletiva de solução para duas problemáticas centrais levantadas ao longo do curso: saber quanto se gasta nas compras diárias principalmente no *pão de todos os dias* e não comprar por *impulso*,⁴ especialmente com o uso da *caderneta*⁵, prática comum nos armazéns do contexto pesquisado.

As idosas também evidenciaram que a compreensão das taxas de juros dos empréstimos favorece a problematização das estratégias de *marketing* e da qualidade das informações dos produtos financeiros na sociedade contemporânea. Para exemplificar as interações entre as participantes, iremos percorrer agora alguns pontos que possibilitaram às mulheres apropriarem-se do conceito de taxas de juros, o qual contribuiu para novas posturas em relação ao crédito consignado.

O diálogo abaixo aconteceu no encontro 06 quando analisamos a tabela de simulação de crédito de um informativo de uma instituição financeira do governo federal brasileiro. Fizemos a leitura do material coletivamente e, por meio de questões, foi possível auxiliar as mulheres a refletirem sobre a relação entre o número de parcelas de um empréstimo e o lucro do banco.

01 Pesq. – Educadora	O juro é o que a gente paga para o banco nos emprestar o dinheiro na hora, à vista.
02 Neide Maria	Ahhh...
03 Pesq. – Educadora	É o que a gente vai pagando aos poucos para o banco, pra ele nos dar aquele dinheiro todo de uma vez só.
03 Neide Maria	De uma vez só.
04 Lucia	Ele dá inteiro e nós damos em parcelas.
05 Neide Maria	É.
06 Helena	Ele ganha mais do que aquilo que ele nos deu.
07 Miriam	É, pois é.
08 Helena	Ele ganha mais.
09 Tainá	Ele dá cinco e ganha dez?

Continua

- 4 Ao descrever algumas experiências problemáticas de consumo por meio da expressão “comprar por impulso” o sujeito localiza em si a motivação para ação como uma força inerente à vida humana. Nesse sentido, é importante nas práticas educacionais desconstruir essa concepção naturalizante que responsabiliza o indivíduo por suas ações levantando a questão de que somos impulsionados a consumir na contemporaneidade por meio de diversas estratégias.
- 5 As “cadernetas” são cadernos de pequenos estabelecimentos comerciais nos quais são registradas as compras diárias dos consumidores que são pagas ao final de um mês.

Continuação

10 Pesq. – Educadora	Às vezes sim.
11 Neide Maria	Ah, agora que eu entendi. Ele nos dá o dinheiro todo junto né? Inteiro né e nós temos que/
12 Helena	Nós vamos pagando bem mais e aos poucos.
13 Neide Maria	Bem mais e aos pouquinhos.
14 Helena	Sem se dar conta daquilo que nós estamos pagando.
15 Neide Maria	É.
16 Helena	Porque na hora, tem gente que vai pelo impulso mas depois tu tem aquele monte de coisa.
(Encontro 06 – Interação 07)	

A interação foi marcada pela construção coletiva do significado de juros. As intervenções da Pesq. - Educadora (01, 03) foram desdobradas pelas interlocutoras nos turnos 04, 06, 09. A partir da contribuição das colegas, Neide Maria (11, 13) elabora o conceito de juros no contexto do crédito consignado, sendo sua compreensão uma atividade da consciência evidenciada pela expressão “agora que eu entendi”.

Abaixo, em outro momento do encontro, Neide Maria e Miriam evidenciam uma postura crítica provocada pela compreensão do conceito de juros.

01 Neide Maria	Cada vez que fiz meus empréstimos, que eu até trouxe aqui hoje uns que eu fiz antigos, e aí, mas eu nunca mesmo me dei conta que podia voltar com a proposta pra casa pra ver e estudar aquela proposta /
02 Lucia	Mas, tem que ter alguém que esclareça.
03 Helena	Eu sempre faço isso/
04 Neide Maria	Era isso que eu disse que eu não entendia, o por cento.
05 Pesq. - Educadora	Verificou Dona Lucia? Se a gente pega R\$ 4 000,00 em seis vezes o valor total que a gente paga pro banco é R\$ 4 134,00.
06 Lucia	Hum.
08 Pesq. - Educadora	Se a gente pega os mesmos quatro mil em 60 vezes, que são cinco anos, a gente paga pro banco mais de R\$ 7 000,00.
09 Helena	[Sete mil.
10 Lucia	[Quanto mais vezes mais paga.

Continua

Continuação

11 Miriam	Mas agora eu tô entendendo.
	((Risos sobrepostos))
12 Miriam	Porque quando a gente vai pro Centro o que tem de gente oferecendo na rua.
13 Neide Maria	[Oferecendo.
14 Helena	[Uma loucura.
15 Miriam	Mas também, os bancos só têm a ganhar.
(Encontro 6 – Interação 08)	

Neide Maria (01) percebe que pode estudar a proposta de crédito quando compreende o seu mecanismo básico. Só é possível ao sujeito estudar, produzir dúvidas, procurar respostas quando reconhece o que sabe e o que pode vir a saber. No turno (04) é a própria participante que explicita transformações qualitativas no processo de pensamento: ela compreendeu “o por cento”. Este pode ser considerado um ponto de virada de sua posição frente ao crédito. A partir dele abrem-se possibilidades de outras conexões, ampliando-se o campo de ação do sujeito. Para Neide Maria estudar a proposta do crédito é uma nova realidade possível, que foi criada com base na transformação de uma realidade anterior que ela tinha como dada.

A síntese do funcionamento do crédito produzida por Lucia (10) desencadeia um salto qualitativo no desenvolvimento do pensamento do grupo. Nos turnos (12 e 15) Miriam evidencia uma compreensão mais complexa do crédito, articulando o ganho dos bancos com a quantidade de ofertas. A apropriação de novos conceitos interligados com a realidade do sujeito amplia a capacidade de leitura crítica de mundo. Quando as mulheres compararam os valores do empréstimo, das parcelas mensais e do valor final pago ao banco, foi possível produzir sentidos para as informações que não eram compreendidas e, desse modo, puderam refletir sobre as vantagens e desvantagens do crédito consignado para as instituições financeiras e para si mesmas.

A compreensão dos elementos dos mecanismos do crédito - como taxas de juros - e a leitura crítica de materiais publicitários provocaram transformações nos processos de pensamento das mulheres que possibilitaram a expansão do seu potencial de análise crítica das situações de consumo. A partir da produção de sentidos para as informações antes desconhecidas, o sujeito amplia sua capacidade de raciocínio e, conseqüentemente, toma decisões mais reflexivas, fazendo o reconhecimento de suas condições financeiras.

A construção coletiva do conceito de crédito consignado derivou do

entrelaçamento de significados que foram constituindo leituras mais críticas dos efeitos de uma contratação de empréstimo na vida da pessoa. Um aspecto que merece ser destacado é o fato de que esse olhar foi se constituindo à medida que as mulheres compreenderam o conceito de juros na composição do mecanismo do crédito consignado. A partir daí modificaram-se relações conceituais e surgiram novos agrupamentos de sentidos antes desconhecidos na compreensão do funcionamento do crédito.

Tendo em vista que a intencionalidade da intervenção educativa foi promover leituras mais críticas das situações de consumo, também realizamos algumas atividades que abordaram essa questão. Especialmente por meio de leituras de publicidade foi possível levantar questionamentos que provocassem reflexões sobre conteúdos que veiculam ideais, estilos de vida e normas de conduta agregados aos bens de consumo (Severiano, 2006) e produtos financeiros, como o crédito consignado.

A análise da publicidade foi realizada por meio de diferentes perguntas realizadas pela educadora que procuraram perturbar as percepções iniciais das mulheres que indicavam o fascínio exercido pelas imagens que associavam, sobretudo o crédito consignado à beleza, à felicidade, à tranquilidade e ao bem-estar. Os efeitos das perguntas foi uma aproximação das mulheres com os seus *mundos reais*. Outras respostas foram produzidas para analisar os materiais e discutir as situações de contrato de crédito consignado e seus impactos na vida das pessoas idosas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do desenvolvimento dessa pesquisa concebemos que as práticas educativas podem constituir-se como dispositivos que oportunizem o empoderamento do consumidor, neste caso o idoso. Ou seja, para além do desenvolvimento de habilidades financeiras e da redução de obstáculos à participação no mercado, é preciso oportunizar a acessibilidade das informações e a leitura crítica dos mecanismos que impulsionam o sujeito a consumir, pois assim, torna-se possível tomar uma decisão financeira a partir do entendimento da sua posição nas relações de consumo (Buaes, 2011).

Nessa direção, Giroux (1990, 1995) aponta para a necessidade de reconhecer que todos os aspectos da política fora dos espaços educativos representam um tipo de pedagogia em que o conhecimento está sempre vinculado ao poder e que as práticas sociais são sempre encarnações de relações concretas entre seres humanos. Portanto, os educadores devem propiciar nos espaços educativos a oportunidade de se examinar diversas linguagens. Assim, ler criticamente as estratégias de sedução da publicidade pode ser um meio de desencadear pensamentos mais complexos em relação aos modos como a mídia nos impulsiona a consumir.

Tomando como ponto de partida a discussão dos resultados do estudo propomos alguns princípios que podem fundamentar intervenções educativas

considerando a importância da criação de espaços para o protagonismo do consumidor idoso:

1. Desenvolver práticas educativas a partir de uma metodologia dialógica e investigativa para compreender as formas de raciocínio e as atitudes dos idosos em relação ao mercado de consumo. Ou seja, partindo das experiências de consumo vividas pelas pessoas deve-se criar espaços de troca de saberes, de forma que novos sentidos acerca de suas realidades possam ser produzidos em uma (re) leitura crítica do seu mundo e da sua posição nas relações de poder.
2. Conhecer a realidade das pessoas que participam da intervenção educativa, pois as experiências dos educandos devem ser o elemento central da prática pedagógica, tendo como ponto de partida os problemas referentes às suas experiências financeiras. Para tanto é preciso realizar uma ação pedagógica investigativa que permita a observação das problemáticas econômicas do grupo por meio de estratégias, tais como: identificação das principais práticas de consumo dos membros do grupo, classificação e registro de rendas e despesas, realização de exercícios como um orçamento mensal.
3. Identificar os conceitos espontâneos dos sujeitos sobre o uso do dinheiro e práticas de consumo de modo a possibilitar que reflitam sobre suas prioridades. Os conceitos devem ser analisados de modo que possibilitem o afastamento do sujeito para conscientemente percebê-los e (re) significá-los.
4. Utilizar recursos pedagógicos próximos da realidade dos sujeitos e criar situações hipotéticas como elementos desencadeadores de reflexões sobre as práticas de consumo, tais como simulações de contratos de empréstimos e exercícios de imaginação que fomentem a construção de formas mais complexas de pensamento ampliando a perspectiva do sujeito tornar compreensível para si a sua experiência.
5. Ler e analisar materiais que circulam na sociedade tais como tabelas de simulação de empréstimos e publicidade em geral, procurando relacioná-los às vivências concretas dos sujeitos.
6. Investir na criação de contextos de aprendizagem em que as pessoas reflitam sobre as suas relações com o dinheiro. Quando compramos algo não estamos simplesmente fazendo uma troca, pois fazer uma escolha de consumo envolve uma série de informações de ordem cognitiva, afetiva e financeira, o que torna a decisão singular.
7. Promover a reflexão sobre a facilidade de consumo por meio da problematização do uso de cartões de crédito, da contratação de créditos, como o consignado, ou outras práticas comuns nos contextos em que a intervenção estiver sendo realizada.

Reforçamos que é imprescindível que as estratégias didáticas utilizadas nas

ações pedagógicas possibilitem a participação nas atividades de todos os sujeitos, não fazendo da condição de exclusão da escola uma impossibilidade de aprendizagem. Nesse sentido as intervenções educativas para o consumo destinadas aos idosos devem ser baseadas na oralidade, pois o diálogo tem uma grande potencialidade de gerar conexões conceituais possibilitando a ampliação da leitura de mundo das pessoas.

REFERÊNCIAS

- Brandão, C. R. (2006). A pesquisa participante e a participação da pesquisa. In C. R. Brandão & D. R. Streck (orgs.), *Pesquisa participante: a partilha do saber* (pp. 21-54). Aparecida: Idéias & Letras.
- Buaes, C. S. (2011). *Sobre a construção de conhecimentos: uma experiência de educação financeira com mulheres idosas em um contexto popular*. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, Brasil.
- Doll, J. (2009). Elderly consumer weakness in 'Withholding Credit' In J. Niemi, I. Ramsay, & W. C. Whitford (orgs.). *Consumer credit, debt and bankruptcy. Comparative and international perspectives* (pp. 289-306). Oxford and Portland: Hart Publishing.
- Doll, J. & Buaes, C. S. (2008) A inserção mercadológica de novos consumidores: os velhos entram em cena. *Anais do IV Encontro Nacional de Estudos do Consumo: Novos Rumos da Sociedade de Consumo?* Rio de Janeiro, RJ.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17.ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gabarrón, L. R., & Landa, L.H. (2006). O que é pesquisa participante? In C. R. Brandão & D. R. Streck (orgs.), *Pesquisa participante: a partilha do saber* (pp. 171-199). Aparecida: Idéias & Letras.
- Giroux, H. (1990). Alfabetização e a pedagogia do empowerment político. In P. Freire, & D. Macedo (Eds.), *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra* (pp. 1-27). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Giroux, H. (1995) A. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In T. T. Silva (org.), *Alienígenas na sala de aula* (pp. 85-103). Petrópolis: Vozes.
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2012). Tendências demográficas mostradas pela PNAD 2011. *Comunicados IPEA* (n. 157). Rio de Janeiro: Ipea.
- Marcuschi, L.A (2003). *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 2003.
- Poli, S.M.A (2007). *Freire e Vigotski: o diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural*. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, Brasil.
- Previdência Social (2013). Empréstimo Consignado [em linha]. *Previdência Social Web site*. Acesso, Abril 19, 2013, em <http://www.previdencia.gov.br/conteudoDinamico.php?id=342>
- Previdência Social (2010). Consignado fecha ano com 17,8 mi de contratos [em linha]. *Previdência Social Web site*. Acesso Junho 7, 2011, em http://www.previdencia.gov.br/arquivos/office/3_110106-155724-333.pdf
- Severiano, M. F. V. (2006). Pseudo-indivuação e homogeneização na cultura do consumo: reflexões críticas sobre as subjetividades contemporâneas na publicidade. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 6 (2), 105-121.
- Vigotski, L. S. (2008 a). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (7a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2008 b). *Pensamento e Linguagem*. (4a ed.). São Paulo: Martins Fontes.