



## UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA EM UMA ESCOLA DO CAMPO

Lucas Gabriel dos Santos Tolomeotti  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR  
[lucastolomeotti@alunos.utfpr.edu.br](mailto:lucastolomeotti@alunos.utfpr.edu.br)

Línlya Sachs  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR  
[linlyasachs@yahoo.com.br](mailto:linlyasachs@yahoo.com.br)

**Resumo:** Este texto apresenta um relato de experiência de uma sequência didática aplicada no componente curricular de Educação Financeira, em uma turma do 1º ano do Novo Ensino Médio, em uma escola do campo situada em área de assentamento da Reforma Agrária. Para a elaboração da proposta, foram consideradas análises marxianas do sistema capitalista, em especial sobre a concepção e a origem do dinheiro, o papel da mercadoria e da propriedade privada no desenvolvimento do dinheiro, as naturezas de uma mercadoria e a importância do trabalho na produção da mercadoria. Essas aulas foram gravadas em áudio e, então, transcritas, para realização das análises. Destaca-se a relevância de utilizar questões norteadoras para início das aulas, que foram expositivo-dialógicas, fortalecendo a participação dos estudantes nas aulas, com seus conhecimentos prévios da realidade, que eram colocados em debate com o conhecimento histórico e científico apresentado pelo professor. Esse movimento dialético possibilitou a superação do senso comum e da suposta naturalidade das relações sociais manifestada pelos estudantes. Também, concluiu-se que abordar elementos históricos, sociais e políticos nas aulas de Educação Financeira contribui para a elaboração e a aplicação dos complexos de estudos na escola.

**Palavras-chave:** Educação do Campo. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Educação Financeira. Dinheiro.

### INTRODUÇÃO

A Educação Financeira tem conquistado espaço nas discussões do contexto educacional há certo tempo. No Brasil, essa discussão ganha força a partir de 2010, com a aprovação da Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF) (BRASIL, 2010a), de tal forma que o tema se torna presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e em diversas propostas curriculares estaduais e municipais. Uma dessas propostas é a do Paraná,

que institui o componente curricular de “Educação Financeira”, em 2021, para cada série do Ensino Médio de todas as escolas da rede pública de ensino estadual (PARANÁ, 2020)<sup>1</sup>, que é reformulado em 2022, com a chegada do Novo Ensino Médio<sup>2</sup>. A Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do estado do Paraná (SEED-PR) introduziu essas modificações curriculares também em escolas do campo, de uma forma geral, e, mais especificamente, em escolas situadas em áreas de Reforma Agrária (PARANÁ, 2020).

É fato que a Educação do Campo possui especificidades em suas propostas educacionais, o que está garantido na legislação brasileira (BRASIL, 1996, 2002, 2008, 2010b). Em especial, as escolas do campo em áreas de acampamento e assentamento da Reforma Agrária no estado do Paraná possuem diretrizes pedagógicas elaboradas pelo Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que se baseiam na pedagogia soviética e buscam pôr em prática os complexos de estudo (MST, 2013).

Assim sendo, este relato de experiência tem por objetivo apresentar e analisar o recorte de uma sequência didática<sup>3</sup>, aplicada no componente curricular de Educação Financeira em uma turma do 1º Ano do Novo Ensino Médio, em uma escola do campo situada em área de assentamento da Reforma Agrária, considerando as propostas do Setor de Educação do estado do Paraná do MST.

## **A EDUCAÇÃO FINANCEIRA**

Tal como aponta Duvoisin (2021), o movimento constitutivo da Educação Financeira sobrevém às concepções neoliberais imperialistas globais, desde a aceitação de valores morais dessa ideologia (como o de individualidade e meritocracia, colocando as relações financeiras em contraponto às relações sociais) à instrumentalização de massas para sua entrada no mercado financeiro (alimentando o capital fictício financeiro).

A força global da Educação Financeira desdobra-se internamente no Brasil com a elaboração da Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), em 2007, pelo Comitê de Regulação e Fiscalização dos Mercados Financeiros, de Capitais, de Seguros, de Previdência e Capitalização, e coordenado pela Comissão de Valores Mobiliários (CVM), que posteriormente vigora em 2010, sob decreto presidencial, com o mote de “promover a

<sup>1</sup> Com exceção das escolas indígenas e quilombolas (PARANÁ, 2020).

<sup>2</sup> A princípio, de forma federal com a publicação da Lei n. 13.415, de 13 de fevereiro de 2017 e, posteriormente, com o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, pela Resolução nº 3.416/2021 – GD/SEED.

<sup>3</sup> Fruto de uma pesquisa de mestrado em andamento, desenvolvida pelo primeiro autor deste relato, sob orientação da segunda autora.

educação financeira e previdenciária e contribuir para o fortalecimento da cidadania, a eficiência e solidez do sistema financeiro nacional e a tomada de decisões conscientes por parte dos consumidores.” (BRASIL, 2010a).

Dado o alinhamento político da gestão (2018-2022) do governo do estado do Paraná e, por decorrência, da SEED-PR com instituições financeiras ligadas à ENEF, é instituído, em 2021, o componente curricular de Educação Financeira, com uma aula semanal, em cada uma das três séries do Ensino Médio na rede estadual de ensino (PARANÁ, 2020). Paralelamente, no Paraná, estava sendo traçada a implementação do Novo Ensino Médio (NEM), demandado pelo Governo Federal (BRASIL, 2017), sob a ideia de que

A educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva (BRASIL, 2018).

À face do exposto, em 2022, a SEED-PR determina que o componente curricular de Educação Financeira passe a ser reformulado para duas aulas semanais, obrigatoriamente, em todas as três séries do NEM, justificando da seguinte forma:

O trabalho com a Educação Financeira é um assunto abrangente e que somente com a mediação do professor e o envolvimento dos estudantes será possível verificar todas as implicações da prática consumista no dia a dia de todos. Essa reflexão é muito importante para despertar junto aos estudantes a motivação necessária na busca dos conhecimentos matemáticos de acordo com a realidade de cada um, estabelecendo um constante diálogo entre a Matemática Financeira e o exercício da cidadania (PARANÁ, 2022).

Em uma análise inicial<sup>4</sup> dos documentos relativos à proposta da SEED-PR, fica nítido que a Educação Financeira proposta pela SEED-PR não atende às especificidades da Educação do Campo<sup>5</sup>, levando em consideração aspectos financeiros superficiais como temas, para tratamento de conhecimentos matemáticos, por exemplo, utilizar a construção de orçamentos domésticos (tema financeiro) para a construção de tabelas (conhecimento matemático). Diante disso, na seção seguinte, serão abordados os pressupostos que acreditamos serem necessários a serem cumpridos para a construção de uma Educação Financeira mais voltada para a Educação do Campo.

## **A EDUCAÇÃO PELO MST**

<sup>4</sup> Essa análise faz parte da pesquisa em desenvolvimento e não será aqui apresentada, devido ao objetivo de apresentar, neste artigo, um relato de experiência somente.

<sup>5</sup> É importante salientar que, no Caderno de Itinerários Formativos, existe uma sugestão de Educação Financeira para a Educação do Campo (PARANÁ, 2022, p. 248), que tem grande semelhança com as demais sugestões dos outros agrupamentos, tais como as escolares regulares e as escolas cívico-militares.

Quando se observa a Educação do Campo, notam-se constantes contradições de acesso, permanência, estrutura e dignidade à comunidade escolar, já que o Estado deveria manter tais condições mínimas, inclusive observando as necessidades subjetivas de tal setor da educação pública, isto é, pensando em uma Educação *do* e *no* campo, pois “[...] não basta ter escolas *no* campo; quer-se ajudar a construir escolas *do* campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 18, grifos dos autores).

Quando o Estado falha, a sociedade se organiza, buscando seus direitos, entendendo seus deveres e projetando um futuro. Com a Educação do Campo não é diferente: movimentos sociais são centrais na luta da garantia de direitos no que tange à Educação do Campo, com majoritária participação do MST (MUNARIM, 2008). Trazendo vasta gama de experiências educacionais nas escolas do campo em áreas de Reforma Agrária, o Setor de Educação do MST do Paraná construiu uma proposta pedagógica embasada nos complexos de estudo (MST, 2013), em que:

Complexo é uma unidade curricular do plano de estudos, multifacetada, que eleva a compreensão do estudante a partir de sua exercitação em uma porção da realidade plena de significações para ele. É uma exercitação teórico-prática que acontece na realidade existente no mundo do estudante, vivenciada regularmente por ele em sua materialidade cotidiana e que agora precisa ter sua compreensão teórica elevada (MST, 2013, p. 31).

Como se observa, existe forte "tentativa de superar o conteúdo verbalista da escola clássica, a partir do olhar do materialismo histórico-dialético, rompendo com a visão dicotômica entre teoria e prática” (FREITAS 2011, p. 165), inclusive apontando trabalhos interdisciplinares, como destaca Pistrak (1934, p. 120-121 *apud* FREITAS, 2009, p. 45):

Quando o objetivo torna-se não o estudo da disciplina, mas sim o estudo da realidade viva, é natural que as fronteiras entre as disciplinas tornem-se mais móveis; que a ligação entre as disciplinas seja mais forte”, desse modo, “[...] o método dos complexos exige trabalho coletivo, unido, de todos os professores [...]”.

Assim sendo, tais condicionantes proclamam que qualquer componente curricular (ou trilha de aprendizagem) traga em sua essência reflexões e conhecimentos que corroborem com “o estudo da realidade viva” (PISTRAK 1934, p. 120-121 *apud* FREITAS, 2009, p. 45).

Logo, a sequência didática aplicada foi elaborada procurando considerar tais condicionantes, sob o prisma do materialismo histórico-dialético<sup>6</sup>.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

De princípio, quando lidamos com a pesquisa em Educação, lidamos com a busca da compreensão de um indivíduo ou suas ideias, que se relacionam materialmente com a realidade na qual está inserido, dessa forma, elaborando a sua consciência. Como observa Marx (2008, p. 47):

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência.

Para cumprir com esse trabalho, é condição compreender as relações em sua totalidade, dando conta das contradições nelas existentes, sob uma perspectiva histórica, logo, é necessário que a teoria seja capaz de realizar “a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa” (NETTO, 2011, p. 21).

Adotamos, portanto, o método de Marx de compreensão da realidade, isto é, o materialismo histórico-dialético. Em linhas gerais, ele é materialista, pois parte de uma análise material da realidade, não ideal. A princípio, existimos materialmente para, depois, pensarmos, isto é, “o modo de produção da vida material é que condiciona o processo da vida social, política e espiritual” (MARX, 2008, p. 47). É histórico, pois fatos sociais decorrem de um movimento histórico, determinado pelo sistema de produção – as condições materiais de hoje decorrem de fatores históricos, isto é, anteriores. Por fim, é dialético, pois entende que todo movimento histórico é dialético, ou seja, pressupõe conflitos e contradições.

No método de investigação marxiano, é necessário tomar o objeto, analisá-lo e criticá-lo. Nesta pesquisa, a Educação Financeira é o objeto de análise e crítica, propondo um modo de superação em forma de uma proposta alternativa de Educação Financeira – que está parcialmente relatada neste artigo.

---

<sup>6</sup> Apresentado na seção seguinte.

O desenvolvimento da pesquisa deu-se em três etapas: a primeira, da elaboração de proposta considerando os pressupostos discorridos na seção anterior; a segunda, de aplicação da proposta; e, a terceira, de análise dos resultados.

Para a elaboração da proposta, levou-se em consideração análises marxianas do sistema capitalista, em especial sobre a concepção e a origem do dinheiro, o papel da mercadoria e da propriedade privada no desenvolvimento do dinheiro, as naturezas de uma mercadoria e a importância do trabalho na produção da mercadoria. A Proposta Pedagógica Curricular para o Ensino Médio, elaborada pelo Setor de Educação do estado do Paraná do MST (COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO VISTA ALEGRE; ESCOLA ITINERANTE CAMINHOS DO SABER, 2022), norteou a organização das temáticas a serem abordadas.

Os objetos do conhecimento tratados nas quatro aulas foram: Origem e destino do dinheiro; Relação entre dinheiro e trabalho; Relação entre trabalho e mercadoria; e Crédito. Eles foram escolhidos com o propósito de desenvolver o estudo vivo da realidade, contribuindo para a análise crítica dos estudantes, tomando como base os pressupostos da Educação do Campo.

No que se refere à aplicação, ela se deu em uma escola do campo da rede estadual pública de ensino, no município de Londrina, distrito de Lerroville, Paraná<sup>7</sup>. Os participantes foram 18 estudantes de uma turma do 1º ano do Novo Ensino Médio, dos quais será mantido o anonimato, por meio de siglas como E1, E2, E3 etc. A sequência transcorreu em 14 aulas, de 45 minutos cada, no componente curricular de Educação Financeira, cujo professor responsável é o primeiro autor deste relato. Para este relato de experiência, em particular, foram consideradas apenas quatro aulas desse montante, divididas em dois dias de aplicação.

A produção dos dados da pesquisa ocorreu por meio de gravação de áudio dessas aulas, com posterior transcrição, juntamente com o recolhimento de atividades escritas desenvolvidas pelos estudantes.

As aulas se organizaram de forma expositiva-dialogada, com questões norteadoras para o desenvolvimento dos conhecimentos, de tal forma que os estudantes apresentavam suas concepções acerca das temáticas abordadas e o professor se colocava como mediador no processo investigativo, tendo como base pesquisas científicas referentes à Educação Financeira. Como ferramentas para o desenvolvimento dessas investigações, o professor utilizou-se de *Datashow*, quadro e giz.

---

<sup>7</sup> O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, sob o parecer de nº 5.100.674 e Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) de nº 50809321.7.0000.0177.

A análise dos resultados foi norteada pelos objetivos centrais da sequência (presentes nas primeiras aulas): contribuir na construção de uma visão crítica dos estudantes acerca da origem do dinheiro e qual sua relação com a origem da propriedade privada, do estudo do desenvolvimento da mercadoria e da classe mercantil. A princípio, foi utilizado as gravações de áudios e transcrições para ir tomando atenção a cada fala do professor e intervenções de estudantes, buscando identificar elementos que fossem base para o desencadear de conclusões centrais na sequência, por exemplo, a de o trabalho ser fonte de todo valor. Também foi considerado as memórias do professor na prática em sala de aula, tendo como suporte os próprios áudios gravados pelo professor, afim de evitar conclusões equivocadas por parte deste.

## DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

As aulas aqui analisadas ocorreram nos dias 13 e 20 de maio de 2022, com duas aulas em cada dia, totalizando as quatro aulas alvo deste relato de experiência.

As duas primeiras aulas se desdobraram sobre algumas questões: o que é dinheiro? Sempre existiu o dinheiro? Como funcionava a sociedade antes do dinheiro? Com isso, havia como intuição identificar qual a história sobre a origem do dinheiro, segundo a perspectiva dos estudantes, pesquisar a função da propriedade privada no surgimento do dinheiro e da mercadoria e a função do dinheiro-moeda no desenvolvimento da classe mercantil.

Desde a preparação das aulas, o professor já imaginava algumas antecipações e conclusões dos estudantes, relacionando o surgimento do dinheiro com o escambo – o que, de fato, ocorreu. Um estudante afirma com ênfase que, “*antes do dinheiro, a gente fazia troca de alimentos*”. Outro estudante continua: “*antes, as pessoas trabalhavam para pagar os outros também, né? Elas trabalhavam para os outros*”. Foi dessa forma que a aula se iniciou, com muitas interrogações e diálogos, colocando os estudantes no centro do processo de investigação, proclamando suas concordâncias e discordâncias.

Com a afirmação posta pelos estudantes, de que havia trocas de mercadorias e serviços antes do advento do dinheiro, o professor apresentou algumas interrogações, como: “*existiram diversas comunidades onde existia a socialização do trabalho e a socialização dos frutos desses trabalhos [...], onde a plantação é igualmente distribuída, o gado é igualmente distribuído, as necessidades dessas pessoas eram igualmente satisfeitas. Tem como existir troca entre pessoas nessa comunidade?*”. Nesse ponto, um estudante indica a “*troca de favores*”, não compreendendo que o “*favor*” seria, de qualquer forma, mercadoria (força de

trabalho), isto é, em um contexto já estabelecido de propriedade privada, mas o professor se utiliza deste equívoco e diz: “*vocês estão falando que cada um tem pelo menos uma coisa [para fazer a troca]. Olha a palavra ‘tem’, você ‘tem’ uma coisa e eu ‘tenho’ outra coisa, qual o nome disso?*”. Com isso, surgem muitas respostas, como “*capital*”, “*produto*”, “*posse*”, até chegar na resposta esperada: “*propriedade privada*”.

É nesse momento que o professor chega a um ponto crucial para tratar do desenvolvimento do sistema capitalista: a instituição da propriedade privada. O ponto colocado por ele é que nem sempre ela existiu e exemplifica com as comunidades agropastoris. Os estudantes, em geral, parecem ter dificuldade para compreender a existência de sociedades que não tenham como base a propriedade privada, pela própria naturalização da sociedade capitalista. Ainda assim, uma estudante conclui “*então, quando tinha comunidade, não tinha troca, porque eles juntavam tudo deles pra poder produzir e conseguir algo*”.

Posteriormente, o professor aborda o advento histórica das trocas, explicando que, com o desenvolvimento de novas tecnologias e técnicas de manejo, houve um aumento na produção não proporcional ao consumo, logo, os excessos de produção possibilitam a realização de trocas entre comunidades, isto é, trocas externas de produtos. É importante ressaltar que, mesmo com essas trocas externas, o processo não era amigável, conforme aponta Graeber (2016, p. 44): “o escambo, portanto, apesar de todos os elementos festivos<sup>8</sup> era realizado entre pessoas em geral inimigas e podia estar a um passo de se converter em uma guerra completa”.

No processo de produção para realização de trocas internas ou externas à comunidade (já constituída a propriedade privada), o produto deixava de ser um mero produto e passava a ser uma mercadoria, isto é, um produto destinado exclusivamente para o mercado. Na recorrente realização das trocas, algumas mercadorias eram mais atraentes que outras, como o gado, comumente oferecido nas trocas, pelas sociedades pastoris, às outras comunidades. Nesse sentido, como aponta Engels (2019, p. 208), “o gado passou a ter função de dinheiro e servia de dinheiro já nesse estágio. Foi com essa obrigatoriedade e rapidez que se

---

<sup>8</sup> O autor explica que a realização de trocas entre grupos acontecia, muitas vezes, em uma grande festa (depois de algum tratado preliminar), a princípio, somente entre os homens da aldeia, e, depois, com todos: “De vez em quando, se um grupo vê que outro grupo acendeu as fogueiras para cozinhar, manda emissários para negociar um encontro com propósitos de troca. Se a troca é aceita, eles primeiro escondem as mulheres e as crianças na floresta, depois convidam os homens do outro grupo para visitar o acampamento. [...] todos deixam as armas de lado para cantar e dançar juntos [...] depois, os indivíduos de um grupo se dirigem aos do outro para a troca. [...] toda a negociação termina com um grande banquete para o qual as mulheres reaparecem, mas isso também pode causar problemas, uma vez que a música e a boa comida costumam dar margem à sedução, o que muitas vezes leva a rixas provocadas pelo ciúme. De vez em quando, algumas pessoas são mortas” (GRAEBER, 2016. p. 43-44).



desenvolveu, já no início da troca de mercadorias, a necessidade de uma mercadoria-dinheiro”.

Nesse momento da discussão, o professor acentuou o fato elucidado por Engels de o dinheiro cumprir o papel de equivalente geral das demais mercadorias e apontou a complexidade de negociação com algo que não é facilmente dividido e transportado (como o gado). Com isso, historicamente, foi necessária a criação de um equivalente geral que cumprisse alguns critérios, como de homogeneidade, uniformidade e fragmentação, apresentando assim a criação das primeiras moedas cunhadas e posteriormente o desenvolvimento de uma classe que seria responsável por tirar a autonomia dos produtores: a classe mercantil. Depois, o professor apresentou uma trajetória de fatos que indicaram o progresso político e econômico da classe mercantil na história.

Por fim, o professor apresentou alguns povos que não utilizavam a moeda nas suas “transações comerciais”, como o povo de Yap<sup>9</sup>, tal como os descontos do Tesouro na Inglaterra, em que ocorria a compensação de crédito com pedaços de madeira divididos ao meio, com o credor e o devedor guardando-os como recibo do pagamento.

Em alguns momentos, o professor reforçou que o processo de desenvolvimento do dinheiro e da moeda ocorreram por ações políticas, salientando que muitas coisas não são “naturais” do ser humano, como se pode imaginar no senso comum. Buscando consolidar as conclusões dos temas abordados, o professor, ao final da aula, solicitou para os estudantes a escrita de um texto com a resposta à seguinte questão: “*a origem do dinheiro: processo político ou apolítico?*”.

Do material produzido, surgem conclusões importantes, como de E1: “*é um processo político já que o produtor deixa a ideia de comunidade de lado e privatiza o que é ‘dele’, parando de produzir só o que é necessário para a sobrevivência dele, assim começando trocas com outras pessoas*”. Aqui, o estudante aponta para a mudança material de produção, isto é, compreende que a base para o desenvolvimento do dinheiro, é constituir o que é “dele”, contrapondo-se a uma sociedade primitivo-comunista, em que não havia propriedade privada dos meios de produção.

Outro estudante, E2, elucida que “*é processo político, [...] a classe dos comerciantes pegava as mercadorias dos produtores para vender. Antes disso, todo a sociedade trabalha junta e repartia o que produziam, em partes iguais, e agora com a propriedade privada, ninguém mais se ajuda se não for pago*”. O estudante associa a classe de comerciantes como

---

<sup>9</sup> Uma ilha isolada no Pacífico, estudada pelo antropólogo William Furness, em 1903.

potenciadora no desenvolvimento da propriedade privada e ainda destaca que, com o desenvolvimento do dinheiro e da propriedade privada, as relações sociais dão lugar às relações financeiras.

Por fim, outro estudante, E3, aponta que: “[...] *foi onde entrou os comerciantes e começaram a colocar valor nos produtos [...], política associada aos comerciantes*”. Ele aponta que as relações de poder exercidas pela classe mercantil, detentora da moeda e das relações políticas, interferiam no valor (real) dos produtos, atribuindo, assim, uma política de benefício aos comerciantes.

As últimas duas aulas começaram com a retomada de pontos tratados nas aulas anteriores e com a apresentação de alguns novos questionamentos: qual o papel da mercadoria e da propriedade privada no desenvolvimento do dinheiro? Quais as naturezas de uma mercadoria? Qual o papel do trabalho dentro da mercadoria? Com isso, o professor tinha como um de seus objetivos pesquisar de que modo a origem do dinheiro acompanha o desenvolvimento dos processos de produção.

A princípio, o professor diz aos estudantes que o desenvolvimento da origem do dinheiro perpassa o desenvolvimento dos processos de produção e de troca de mercadorias. Desta também que a mercadoria possui duas naturezas: ser e ter, já que toda mercadoria é valor de uso (ser) e tem valor de troca (ter). Ele questiona os estudantes: “*o valor de troca de um Datashow é comparado ao valor de troca da caneta?*”. Prontamente, os estudantes respondem “*não*”.

Logo depois, o professor pergunta: “[...] *a ideia aqui é como que essas relações (de valor de troca e valor de uso) vão acontecendo; como que a gente socialmente define que o diamante vale 2500 tevês?*”. Assim, ocorre o seguinte diálogo:

E4: *Pelo valor dele?*

P<sup>10</sup>: *Perfeito, vamos desenvolver, quando você fala isso, como você define quem vale mais?*

E4: *Porque é mais raro de achar.*

P: *Mas a gente acha a tevê na natureza?*

Estudantes: *Não.*

P: *O diamante a gente ainda acha e depois lapida ele. O que será que define a diferença do valor de troca da caneta do Datashow? Então tudo que é feito da natureza tem mais valor? Ou menos valor?*

---

<sup>10</sup> A sigla P designa as falas do professor.

E2: *Depende.*

P: *Depende do quê?*

E4: *O diamante tem um valor.*

P: *Mas como as pessoas definem o valor do diamante?*

E4: *Pela raridade?*

P: *Coisas que não são raras são baratas? O que essas coisas têm em comum?*

E5: *O diamante só compra quem é rico.*

P: *Por que requer dinheiro? Por que tem esse valor alto?*

E5: *É uma pedra que leva muito tempo para polir, fazer o diamante.*

P: *Ela falou uma coisa importante o tempo... Então deu muito mais...*

E2: *Trabalho!*

Nesse momento do diálogo, o professor evoca um dos pontos centrais da sequência didática: a ideia de que o trabalho é fonte de todo o valor, pois toda mercadoria é produto do trabalho. O professor destaca que não é o trabalho individual que determina o valor de uma mercadoria, mas, sim, o tempo de trabalho médio socialmente necessário para se produzir aquela mercadoria. O professor, então, retoma a questão do dinheiro, afirmando que o dinheiro é a expressão final de todo o processo, pois se torna a unidade de medida (equivalência) para comparar o valor de todas as outras mercadorias.

Com isso, o professor solicita aos estudantes algumas palavras-chave para expressar o que é dinheiro, sendo cada uma delas escrita no quadro. Surgem dizeres como: “*uma coisa que não vale nada, mas que colocaram valor*”, “*representação do trabalho*”, “*item de troca*”, “*uma coisa preciosa*”. O propósito do professor era, ao final, apresentar a conclusão que Marx (2013, p. 122) chega: o dinheiro “*não é nada mais que uma relação social definida entre os próprios homens*” e que, à medida que se espalha o seu uso, então, as relações sociais são crescentemente transformadas em relações monetárias e financeiras. Nesse momento, o professor frisa como a classe mercantil acelerou esse processo e os estudantes apresentam familiaridade com essa conclusão de “*dissociação do produto com o produtor*”, como afirmou o professor. Quando o professor comenta “*Na hora que você vai comprar algo no mercado, você nem quer saber quem produziu*”, uma estudante pontua: “*É, só fala ‘oi, bom dia’, vou comprar isso e isso*”.

Ao longo das aulas, os estudantes apresentaram suas conclusões, seja nas suas falas, intervenções, escritas ou expressões faciais. Num certo momento, uma estudante, tratando das naturezas de uma mercadoria, mostrava-se angustiada e animada em entender o processo de

relação do valor de troca da mercadoria, a tal ponto que os demais começaram a ajudá-la na investigação, dando sugestões e contribuindo para a conclusão da ideia – de tal forma que o conhecimento foi se estruturando a partir das suas próprias ideias, sob o auxílio do professor.

Também se observa que a apresentação, tanto das conclusões como das interrogações dos estudantes, fortalece um estudo da realidade, isto é, norteado pelos condicionantes apontados no referencial adotado, colocando-se em contraposição a uma Educação Financeira de cunho ideológico neoliberal, contribuindo para um estudo econômico-político da realidade.

## **CONCLUSÕES**

Este relato de experiência buscou apresentar e analisar o recorte de uma sequência didática desenvolvida no componente curricular de Educação Financeira em uma turma do 1º Ano do Novo Ensino Médio, em uma escola do campo situada em área de assentamento da Reforma Agrária. A elaboração da aula levou em consideração propostas pedagógicas do Setor de Educação do MST do estado do Paraná.

Concluimos, após as análises realizadas, que abordar elementos históricos, sociais e políticos nas aulas de Educação Financeira contribui para a elaboração e a aplicação dos complexos de estudos na escola – como está previsto no Plano de Estudos –, que exigem a articulação entre diferentes áreas do conhecimento para a compreensão de um determinado fenômeno. As condições reais de trabalho nas escolas, porém, acabam por inviabilizar o trabalho colaborativo entre os professores, por não haver horários comuns de planejamento e pelo fato de parte considerável dos professores terem contratos temporários de trabalho – e, conseqüentemente, haver grande rotatividade desses profissionais.

De todo modo, quando o professor de Educação Financeira desenvolve uma abordagem em suas aulas como a que foi relatada, apresenta ao estudante uma visão crítica e histórica da realidade, colocando questões norteadoras essenciais para tornar os estudantes, dentro ou fora da sala de aula, pesquisadores da realidade viva.

Sobre isso, também destacamos a importância do diálogo que as questões norteadoras propiciaram, fortalecendo a participação dos estudantes nas aulas, trazendo seus conhecimentos prévios da realidade, que eram colocados em debate com o conhecimento histórico e científico apresentado pelo professor. Notamos que alguns desses conhecimentos do senso comum possuem raízes fortes na compreensão de mundo dos estudantes, de tal forma que, ao mesmo tempo, serviam de pontos de partida para o diálogo e dificultavam a compreensão de determinados conceitos tratados nas aulas. Com o desenvolvimento proposto

pelo professor, em um movimento dialético, foi possível perceber a superação do senso comum e da suposta naturalidade das relações sociais manifestada pelos estudantes.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 7.397, de 22 de dezembro de 2010. Institui a nova Estratégia Nacional de Educação Financeira - ENEF e o Fórum Brasileiro de Educação Financeira-FBEF. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 7, 22 dez. 2010a. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=7&data=23/12/2010>. Acesso em 29 de agosto de 2022.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=23/12/1996>. Acesso em 5 de setembro de 2022.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial República Federativa do Brasil**, Brasília, 17 fev. 2017. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=17/02/2017>. Acesso em 29 de agosto de 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 nov. 2010b. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=05/11/2010>. Acesso em 5 de setembro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial República Federativa do Brasil**, Brasília, 9 abr. 2002. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=32&data=09/04/2002>. Acesso em 5 de setembro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial República Federativa do Brasil**, Brasília, 29 abr. 2008. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=29/04/2008&jornal=1&pagina=25&totalArquivos=96>. Acesso em 5 de setembro de 2022.

COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO VISTA ALEGRE; ESCOLA ITINERANTE CAMINHOS DO SABER. **Proposta Pedagógica Curricular – Ensino Médio**. Ortigueira, 2022.

DUVOISIN, L. A. A.; Educação financeira, imperialismo e financeirização. **Revista Estudos do Sul Global**, v. 1, n. 1, p. 191-200, mar. 2021.

- FREITAS, L. C. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. *In*: PISTRÁK, M. M. (Org.) **A Escola-Comuna**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 9-101.
- ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução de Nélio Scheider. São Paulo: Boitempo, 2019.
- GRAEBER, D. **Dívida**: os primeiros 5.000 anos. Tradução de Rogério Bettoni. São Paulo: Três Estrelas, 2016.
- KOLLING, E. J.; NERY, I. I. J.; MOLINA, M. C. **Por uma educação básica do campo (memória)**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.
- MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MST [MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA]. **Escola Itinerante**: Plano de Estudos. Cascavel: Unioeste, 2013.
- MUNARIM, A. Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31., 2008, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2008, p. 1-17. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>. Acesso em 29 de agosto de 2022.
- NETTO, J. P. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. Instrução Normativa Conjunta DEDUC/DPGE/SEED nº 011, de 16 de dezembro de 2020. Disponível em: [http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-01/instrucaonormativa\\_112020\\_curriculoem.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-01/instrucaonormativa_112020_curriculoem.pdf). Acesso em 29 de agosto de 2022.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Caderno de Itinerários Formativos 2022**: ementas das unidades curriculares ofertadas em 2022. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, 2022.
- PISTRÁK, M. M. (Org.) **A Escola-Comuna**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.