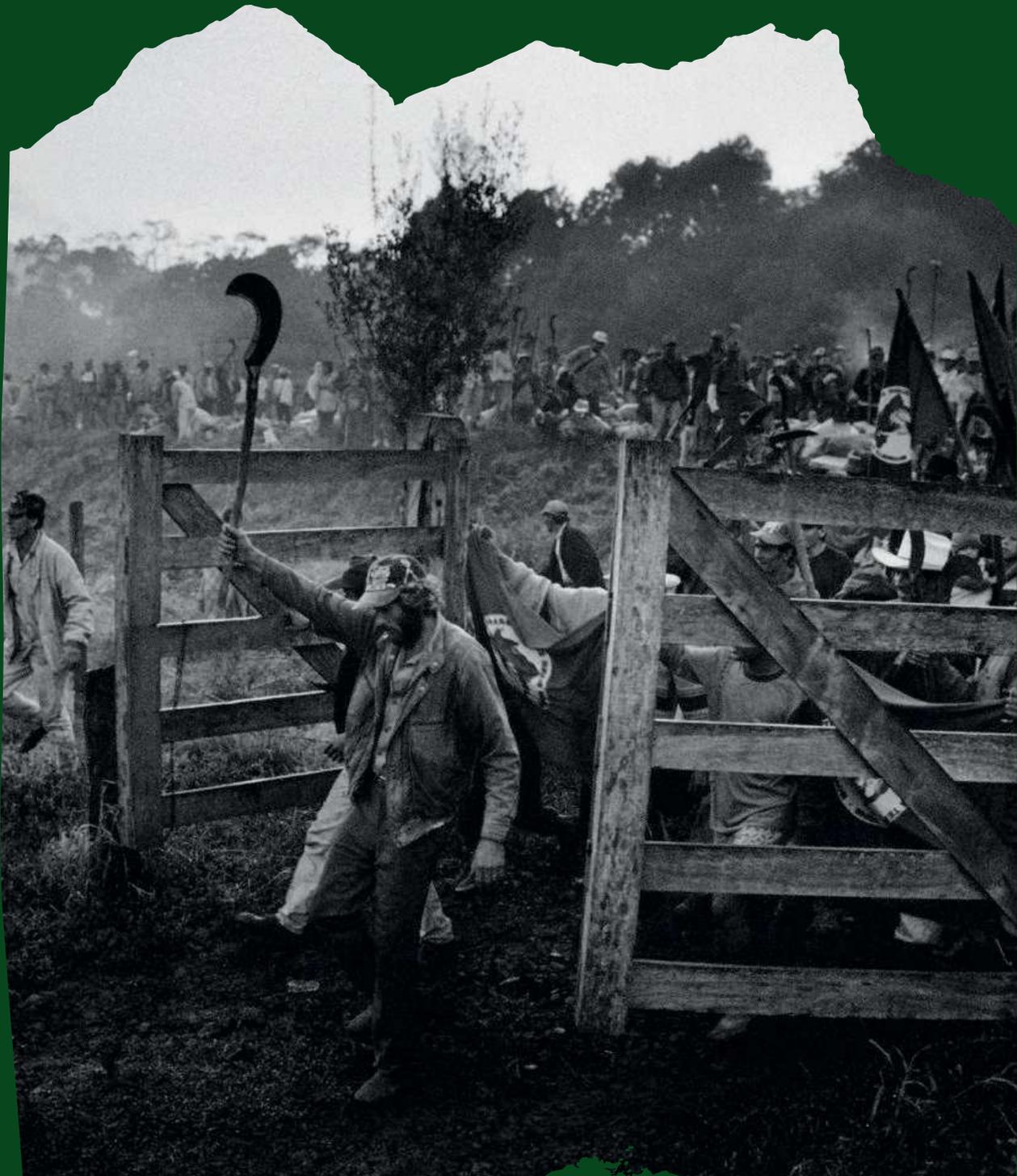


Educação Financeira para a Cooperação

Lucas Gabriel S. Tolomeotti
Líniya Sachs



Educação Financeira para a Cooperação Financial Education for Cooperation



Lucas Gabriel S. Tolomeotti

Mestre em Ensino de Matemática pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), professor de Matemática e Educação Financeira na Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED-PR) e membro do Sindicato dos(as) professores(as) e funcionários(as) de escola do Paraná (APP - Sindicato).

Línllya Sachs

Doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp) e professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), *campus* Cornélio Procópio, onde atua como docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática (PPGMAT), oferecido pela UTFPR, *multicampi* Cornélio Procópio e Londrina.



Crédito da imagem da capa: Galeria de imagens do MST

Educação Financeira para a Cooperação

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática (PPGMAT)
Multicampi Cornélio Procópio e Londrina

Data de aprovação: 28 de março de 2024.

Membros da banca examinadora:

Professora Doutora Línlya Natássia Sachs Camerlengo de Barbosa
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)

Professora Doutora Adriana Medeiros Farias
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Professor Doutor Thiago Fanelli Ferraiol
Universidade Estadual de Maringá (UEM)



4.0 Internacional

Esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.

Sem terra

carlos prinzato

**AS CERCAS
CRESCEM COM O DIA
DEMARCAM
A IMENSIDÃO
DO LATIFÚNDIO
E CALAM
O MURMÚRIO
DAS SEMENTES
NAS MADRUGADAS
O CAMPONÊS
ARMA O CORAÇÃO
DA DERRUBADA
O ARAME FARPADO
NÃO DETERÁ JAMAIS
O GRITO
DA AURORA
OCUPADA!**

Sumário



06 Apresentação

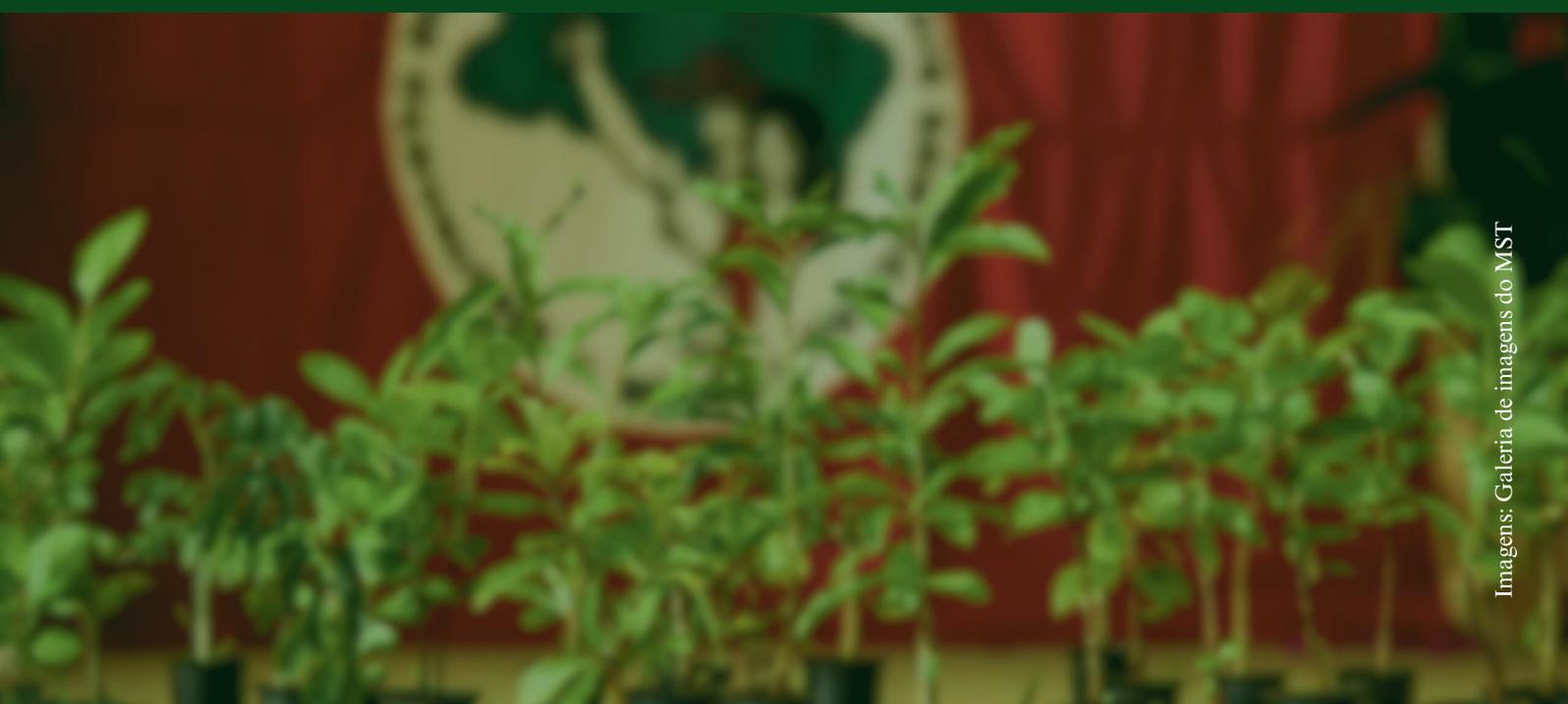
08 Por uma Educação (financeira) crítica

12 As origens do dinheiro, crédito e lucro

22 A disputa do crédito no campo

34 Considerações finais

35 Referências



Apresentação

Camaradas,

Este material apresenta algumas das perspectivas emanadas da prática profissional de um professor da rede pública da educação básica do estado do Paraná, atuante em escolas regulares e escolas de assentamento e, também, de pesquisadores do Grupo “Educação Matemática do Campo – Estudos e Pesquisas”. Sobretudo, este trabalho é fruto da construção da ementa da unidade curricular de educação financeira das escolas de assentamento e acampamento no Paraná, intitulada “Educação Financeira para a Cooperação”, elaborada por esse professor junto ao Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) do Paraná.

Quando o estado do Paraná institui (diante de uma conjuntura neoliberal nacional e mundial) a unidade curricular de “Educação Financeira” para cada série do Novo Ensino Médio de todas as escolas da rede pública de ensino estadual (inclusive em escolas do campo), pesquisas mostram que está presente a busca pelo *homo economicus*, com uma visão superficial dos aspectos econômicos da sociedade e um forte incentivo ao empreendedorismo. Considerando, porém, o conhecimento produzido na Educação do Campo, em especial pelo Setor de Educação do MST nas escolas de assentamento e acampamento, os saberes pseudocientíficos de ideologia neoliberal não podem estar presentes no currículo proposto para essas escolas.

Diante do exposto, este material tem por objetivo apresentar, juntamente com uma base teórica materialista histórico-dialética, sugestões sobre os temas propostos pela ementa da unidade curricular de Educação Financeira para a Cooperação, direcionando para um estudo vivo da realidade que faça jus ao referenciais críticos e construtores da Educação do Campo.

Carinhosamente, dos autores.
Londrina, 2024.



Por uma Educação (financeira) crítica

Esta introdução tem como objetivo apresentar as justificativas mínimas plausíveis para a adoção de uma postura crítica marxista por parte de qualquer professor que almeje estudar a realidade viva e, com isso, imprimir em sua área do conhecimento percepções fidedignas ao entendimento da realidade, para sua prática profissional proporcionar, mesmo que introdutoriamente, a produção de conhecimento por uma classe de trabalhadores constituídas de sujeitos históricos. Sujeitos estes que busquem não somente a compreensão da realidade, mas, também, sua transformação.

A Educação do Campo é o pano de fundo que delimita as condições para a consideração das justificativas que são aqui apresentadas. Nesse contexto, notam-se constantes contradições de acesso, permanência, estrutura e dignidade na 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).

Vivenciamos um Estado que é agente mediador da classe burguesa para o desenvolvimento da acumulação de seu capital, isto é, o “executivo no Estado

moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa” (MARX; ENGELS, 1998, p. 42), logo, a sociedade busca se organizar para a garantia e manutenção de seus direitos, entendendo seus deveres e projetando um futuro. 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 o complexo de estudo: 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).

Com isso, tais condicionantes proclamam que qualquer componente curricular deve trazer em sua essência reflexões e conhecimentos que corroborem “o estudo da realidade viva” (PISTRAK 1934, p. 120-121 *apud* FREITAS, 2009, p. 45).

Agora, tratando-se das justificativas, a Educação apresenta reflexões, proposições e ações sempre determinadas por seres políticos, seja na proposição de um currículo ou até na forma de contratação de profissionais que atuarão em instituições de ensino. São determinações que carregam, em sua constituição, instruções históricas, econômicas, sociais, políticas e ideológicas. Portanto, pode-se considerar que o processo educacional

enquanto prática de formação humana e social consiste na criação da realidade histórica, submetida a determinações econômicas, sociais, políticas e ideológicas, pois compõe a superestrutura em conjunto com outros elementos da cultura, alinhada à demanda de construção e reprodução de processos sociais hegemônicos (SILVA; HERMIDA, 2021, p. 2).

Assim, na docência, quando o trabalhador da educação incorpora determinada concepção à sua prática, o faz sob determinado viés (aquilo que ele acredita ser real), isto é, não necessariamente a concepção incorporada é aquela que melhor exprime a realidade, mas, sim, o que o trabalhador acredita que seja.

Desse modo, tais concepções, nitidamente, carregam determinações sociais, históricas e materiais e, por isso, é importante conhecer sua **totalidade**, tal como apresenta Kosik (1976, p. 14), ao afirmar que “o conceito da coisa é compreensão da coisa, e compreender a coisa significa conhecê-la a estrutura. A característica precípua do conhecimento consiste na decomposição do todo”.

Com o exposto, fica clara a importância de o trabalhador da educação buscar compreender a realidade e, para tal, acreditamos que o materialismo histórico-dialético possa servir como excelente ferramenta.

Esse método é *materialista*, pois parte de uma análise material da realidade, 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.

Totalidade: algo que se contrapõe “às estereis visões fragmentadoras e reificadoras das relações sociais que caracterizam o pensamento burguês, tanto nas suas versões convencionais quanto suas correntes “científicas” localizadas pontualmente nas ciências sociais, na sociologia, na ciência política e na economia” (SILVA, HERMIDA, 2021, p. 9).



É importante, na docência, incorporar inspirações marxistas tanto na análise da realidade quanto na metodologia de análise da própria disciplina, de tal forma que “corrobore para alcançar a essência do fenômeno e revelar o seu processo de reprodução social na visão do senso comum, a fim de superar essa aparência” (SILVA, HERMIDA, 2021, p. 15).

Este material tem por objetivo proporcionar (mesmo que introdutoriamente) novos olhares acerca da unidade curricular de Educação Financeira para a Cooperação, além de um suporte aos professores para a sua implementação em sala de aula. Claramente, há perspectivas que fogem da escrita deste material, por isso, é importante aos professores desta unidade curricular procurarem discutir e analisar novas formas de pesquisa e desenvolvimento dos temas abordados, sempre objetivando o estudo da **realidade viva**.

Os próximos capítulos são dedicados a apresentar, para a 1ª série do Novo Ensino Médio (NEM), sugestões de desenvolvimento didático de alguns temas da unidade curricular de Educação Financeira para a Cooperação nas escolas de assentamento e acampamento.

Para fins de escrita, não serão retomados habilidades e objetos de conhecimento da ementa de Educação Financeira para a Cooperação (disponíveis em outros documentos). Somente serão mencionados os objetivos de aprendizagem e respectivos conteúdos, a cada tema tratado, em nossas sugestões. Acreditamos que, dessa forma, este material estará mais claro para o professor interessado.

Boa leitura!



Poema 17

carlos prinzato

ABERTAS
NA IMENSIDÃO DOS CAMPOS
FERIDAS E MORTES
SEM TERRA E SEM JUSTIÇA
COMO O SANGUE DERRAMANDO
DO VERMELHO DAS BANDEIRAS

MARCAS INDELÉVEIS
NAS ESTRADAS

OCUPADAS PELAS MARCHAS ESPARZIDAS
COMO APELOS PARA A LUTA

GRITAM

DESDE OS OLHOS CAMPONESES DESARMADOS
DETIDOS NOS JAGUNÇOS QUE DISPARAM
O SANGRENTO LATIFÚNDIO

GRITAM

SEU GRITO DESGARRADO
A ESPERA DO ECO
DA MEMÓRIA E DA JUSTIÇA RESTITUÍDA.

As origens do dinheiro, crédito e lucro

Em um primeiro momento, há uma preocupação em realizar um estudo sobre as bases do sistema capitalista, como o dinheiro, a propriedade privada, o lucro e o crédito. Para tal, é essencial dialogar com os estudantes, a partir de questões problematizadoras, buscando entender em qual ponto de compreensão da realidade eles estão.

Conteúdos

- Propriedade privada, dinheiro, moeda, mercadoria, valor de uso; valor de troca, trabalho, circuitos do dinheiro, dentre outros.
- Diferentes sistemas econômicos.
- Fonte do lucro, mais-valia e salário social médio necessário.
- Relação histórica entre Estado e crédito.
- Reservas fracionárias.

Os objetivos para os estudantes neste estudo são:

- romper com a visão de que o escambo era a forma de trocar produtos mais “natural” antes do dinheiro-moeda e de que a sociedade sempre se organiza por meio da propriedade privada;
- compreender as identidades da mercadoria (valor de uso e valor de troca), da fonte do valor e do dinheiro enquanto uma fração da riqueza social produzida;
- compreender a origem do lucro por meio de uma perspectiva histórica, trazendo luz para a contradição do lucro com o trabalho;
- compreender como a mais-valia se converte em crédito e, depois, é utilizada pelos próprios trabalhadores que a produziram.

Para cumprir com cada objetivo, o professor pode apresentar as seguintes questões problematizadoras:

- O que é dinheiro? O dinheiro sempre existiu? Como funcionava a sociedade antes do dinheiro?
- 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? O que é dinheiro?
- De onde vem o lucro? Qual o salário social necessário para um trabalhador? O que é crédito e qual sua história? Como acessamos ao crédito?

A partir dessas questões, o professor pode colaborar no desenvolvimento de novas bases para a construção dos conhecimentos que podem superar as concepções vindas do senso comum, que em muitas vezes será de cunho neoliberal, ou seja, uma falsa análise da realidade.



As questões problematizadoras foram elaboradas, considerando as ideias encontradas no senso comum. Uma das questões, por exemplo, “como funcionava a sociedade antes do dinheiro”, remete à ideia de troca de produtos, conhecida como escambo. Contudo, estudos da Antropologia mostram que o escambo não foi o início de tudo nem era uma prática recorrente (sobretudo dentro das comunidades, onde ocorriam trocas, porém com promessas de trocas futuras de alguma das partes e não no exato momento). O que de fato ocorre no princípio é que as comunidades, em grande parte, organizavam-se em um formato de socialização do trabalho e dos frutos desse trabalho. Logo, a concepção de **propriedade privada** nessas comunidades era inexistente. Sem propriedade privada não há possibilidade de trocas de produtos gerados pela própria sociedade.

Referente à troca de produtos entre comunidades, Graeber (2016, p. 43-44) comenta como de fato ocorriam as trocas de alguns bens:

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, [...]. De vez em quando, algumas pessoas são mortas.

Avançando na História, com as recorrentes trocas de mercadorias (daquilo que é produzido exclusivamente para a troca), determinadas mercadorias são mais atraentes para a realização da troca. Um exemplo vindo das comunidades agropastoris é a mercadoria gado. Outras comunidades próximas às comunidades agropastoris desejavam realizar trocas dando preferência ao gado. Nesse processo, em que há preferência por determinada mercadoria, a maioria das trocas ocorre tendo como referência o preço do gado. Logo, essa mercadoria se torna uma mercadoria-dinheiro:

o gado passou a ter função de dinheiro e servia de dinheiro já nesse estágio. Foi com essa obrigatoriedade e rapidez que se desenvolveu, já no início da troca de mercadorias, a necessidade de uma mercadoria-dinheiro (ENGELS, 2019, p. 208).

Nesse processo de o gado tornar-se uma mercadoria-dinheiro, o professor pode sinalizar para outras questões complexas: como poderia haver trocas que não correspondessem a um boi inteiro?

Para elucidar essa relação, o professor pode realizar uma atividade dentro da sala de aula, indicando algumas mercadorias e distribuindo-as para os estudantes negociarem entre si, como, por exemplo, lápis, caderno, celular e cadeira. Algumas dessas mercadorias são mais fáceis de trocar porque representam uma parcela de uma mercadoria maior, porém, o contrário já não é tão fácil, tal como a mercadoria “cadeira” que não é divisível.

Sugestão de atividade

A partir da atividade anterior e com o auxílio do professor, os estudantes podem chegar à conclusão que uma mercadoria que tenha alguns critérios como o de homogeneidade, uniformidade e fragmentação são mais fáceis de manipular no cotidiano das pessoas.

O professor, nesse momento, pode destacar que, historicamente, as relações sociais fazem com que a mercadoria-dinheiro assuma a forma de moeda, destacando as primeiras moedas cunhadas e o nascimento da classe mercantil.



Baldwin.co.uk

Estáter lídio, cunhada nos anos 600 a.C.

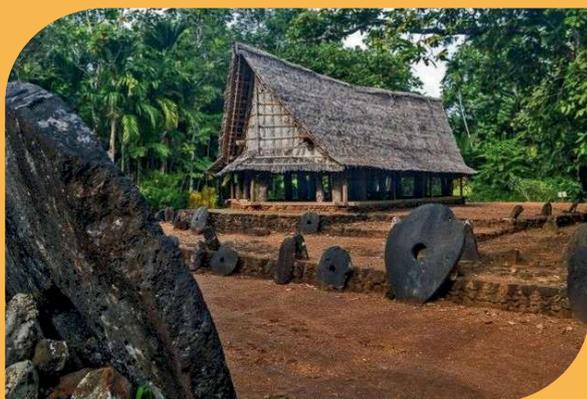


Wikipédia

Tetradracma ateniense, cunhada nos anos 499 a.C.

Também é importante apresentar aos estudantes uma outra forma de sociedade onde não há a mercadoria-dinheiro em grande circulação, como, por exemplo, o povo Yap, de uma ilha na Micronésia no oceano Pacífico, estudado por William Henry Furness III e comentado por Felix Martin (2016, p. 13-14):

Yap tinha um sistema altamente desenvolvido de dinheiro. Impossível que passasse despercebido a Furness assim que ele pôs os pés na ilha, porque a cunhagem era extremamente incomum. Consistia em *fei*, “rodas de pedra grandes, sólidas e espessas, cujo diâmetro vai de trinta centímetros a quatro metros, tendo ao centro um buraco cuja dimensão varia conforme o diâmetro da pedra, dentro do qual se pode inserir uma trave, comprida e forte o suficiente para suportar seu peso e facilitar seu transporte”. [...] O valor das moedas dependia, sobretudo, de seu tamanho, mas também da fineza da granulação e da brancura da pedra calcária.



Imagens: Robert Michael Poole

[...] Mas, à medida que o tempo passou, ele observou que o transporte físico de fei de uma casa para outra era, na verdade, raro. Diversas transações ocorriam — mas as dívidas assumidas, em geral, simplesmente se anulavam umas às outras, com qualquer dívida pendente sendo levada adiante na expectativa de alguma troca futura. Até quando se considerava que alguma conta em aberto devia ser acertada, era pouco comum que se trocasse fei fisicamente.

Em alguns momentos da aula, o professor pode reforçar que o processo de desenvolvimento do dinheiro e da moeda ocorreu por ações políticas, salientando que muitas coisas não são “naturais” do ser humano, como se pode imaginar no senso comum.

Sugestão de atividade

Buscando consolidar as conclusões dos temas abordados, o professor pode solicitar aos estudantes a escrita de um texto com a resposta à seguinte questão: “a origem do dinheiro: processo político ou apolítico?”, se atentando ao termo “apolítico” como sendo um processo “natural” da sociedade e não enquanto produto de relações sociais.

Neste momento da sequência, vamos procurar estudar sobre as naturezas de uma mercadoria. É importante que o professor faça uma retomada de ideias, trazendo quais foram as superações alcançadas em aulas anteriores, apontando, sinteticamente, que o desenvolvimento da origem do dinheiro, historicamente, acompanha o desenvolvimento dos processos de produção e das trocas de mercadorias.

A origem do dinheiro

Processos de
produção

Troca de
mercadorias

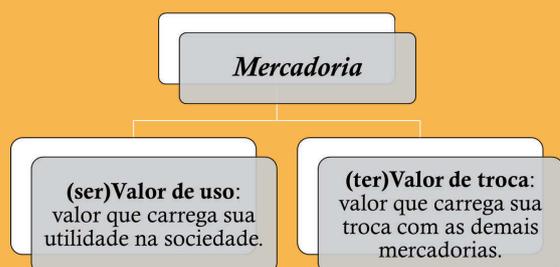
Sugestão de atividade

O professor pode utilizar, junto a suas explicações, elementos gráficos, como o exemplo acima. Diagramas, pictogramas, pequenos textos ou até palavras-chave são bem-vindos! Isso pode ser de grande auxílio para o estudante na compreensão do conteúdo.

Sinteticamente, o professor pode apresentar o desenvolvimento dos **processos de produção** dependente de novas tecnologias e modelo de sociedade, que permitem a criação de produtos excedentes. Quando apresentar novas tecnologias, é importante recordar os estudantes que a sociedade nem sempre teve uma roçadeira ou até mesmo uma pá. A pá, a enxada e o arado são tecnologias também e, graças a sua criação, a sociedade (alguns autores citam que é provável que tenham sido as mulheres as criadoras dessa tecnologia) pôde ter excedentes de produção. O professor pode ressaltar, ainda, que algumas sociedades, apesar de terem excedentes de produção, pela forma que se constituíram enquanto comunidade, não utilizam esses produtos para a troca, mas, sim, para dias festivos e oferendas aos seus deuses.

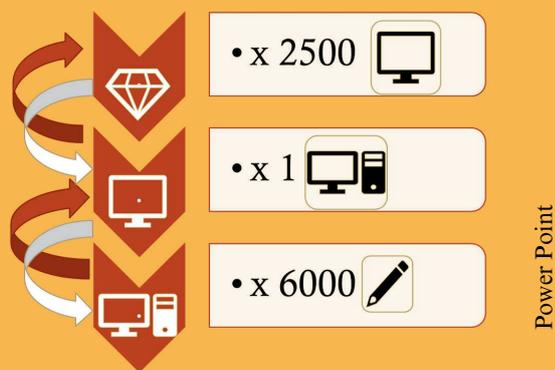
Já o desenvolvimento da **troca de mercadorias** é dependente da constituição da propriedade privada e produção de produto para o mercado (mercadorias).

Assim, a mercadoria está sempre presente nas questões discutidas em aula, até o momento, portanto, se faz necessário pesquisar sobre esse elemento e desvelar sua natureza. Para tal, vale recorrer aos estudos de Marx e Engels sobre a mercadoria, enquanto ser um **valor de uso** e ter um **valor de troca**. Em forma de diagrama:



Imagens: Power Point

Toda mercadoria terá um valor de uso e um valor de troca. O professor pode instigar os estudantes a refletir sobre as questões: o valor de troca de um computador é comparado ao valor de troca de uma caneta? Como que, socialmente, definimos que um diamante vale 2500 televisões?



Neste momento, os estudantes podem apresentar suas percepções e responderem algo como: (i) porque é mais raro de achar; (ii) porque é mais caro; (iii) porque está na natureza; e assim por diante.

O professor deve sempre apontar para o seguinte caminho (que pode, inclusive, ser a resposta de algum estudante): o diamante “dá mais trabalho”.

Chegamos ao ponto central: o trabalho é fonte de todo valor, pois toda mercadoria é produto do trabalho. Não se trata, porém, de qualquer trabalho, mas, sim, da necessidade média de trabalho de uma mercadoria homogênea:

Tempo de **trabalho socialmente necessário** é aquele requerido para produzir um valor de uso qualquer sob as condições normais para uma dada sociedade e com o grau social médio de destreza e intensidade do trabalho. (MARX, 2013, p. 162, grifo nosso).

“Mas o que o dinheiro tem a ver com isso?”. Essa pode ser uma questão feita pelos estudantes. O professor pode apresentar a eles o **dinheiro** como a expressão final do processo, pois vai se tornar a “unidade de medida” para comparar o valor de todas as outras mercadorias. E que, nesse processo, a unidade dessa medida é uma fração da **riqueza** que é produzida **socialmente**.

Pode ser que os estudantes não consigam abstrair determinadas relações e, assim, o professor pode retomar pontos e realizar mais questionamentos aos estudantes. Quanto mais questionamentos forem feitos, mais claro o objeto de estudo se torna.

Para fechar este tema da origem do dinheiro, o professor pode solicitar aos estudantes que digam a definição do que é dinheiro, por meio de uma ação, frase ou palavra. O professor registra esses elementos no quadro e, a partir deles, busca uma relação para apresentar a definição de dinheiro (na forma de preço) de Marx (2013, p. 206):

É apenas uma relação social determinada entre os próprios homens que aqui assume, para eles, a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas.

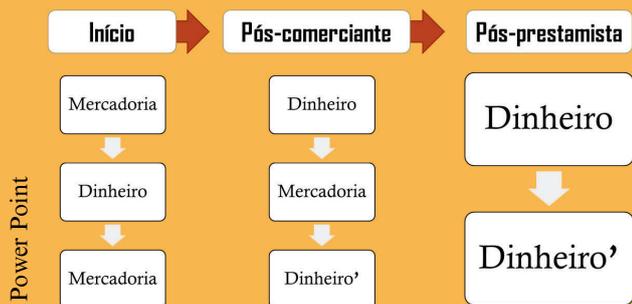
Sugestão de atividade

Nesta primeira parte da sequência, nosso objetivo foi explorar os aspectos que circundam a origem do dinheiro, assim como tratar do que é o dinheiro. Estabelecida essa base, os próximos objetivos estão em compreender como é formado o lucro dentro do sistema capitalista e como ele se constituía enquanto crédito.



Galeria de imagens do MST

É recomendado que se faça uma retomada de conteúdo, pontuando as conclusões obtidas na sequência até o momento. Realizadas as questões problematizadoras, o professor pode apresentar os circuitos de mercadoria que foram se transformando na sociedade, a partir da ideia de propriedade privada, apontadas por Marx no quarto capítulo do livro I de *O Capital*.



Neste ponto, o professor salienta o fato que o circuito pós-prestamista representa um circuito sem o movimento de circulação que os anteriores apresentam. De forma contraditória à própria natureza do dinheiro, nesse circuito, o dinheiro se troca por mais dinheiro (MARX, 2013, p. 309). Mas essa não é uma descoberta recente, Aristóteles (*apud* MARX, 2013, p. 309) já indica que:

Porque a crematística é uma dupla ciência, [...] ao passo que a primeira se baseia na circulação e é desaprovada com razão (por não se fundar na natureza, mas na trapaça mútua), o usurário é odiado com a mais plena justiça, pois aqui o próprio dinheiro é a fonte do ganho e não é usado para a finalidade para a qual ele foi inventado, pois ele surgiu para a troca de mercadorias, ao passo que o juro transforma dinheiro em mais dinheiro. Isso explica seu nome (tókov: juro e prole), “pois os filhos são semelhantes aos genitores”.

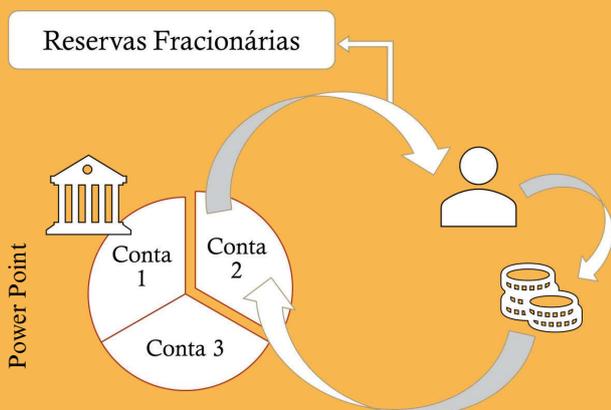
Após o professor explicar a questão dos prestamistas, ele pode apresentar relatos também de crédito na antiga Babilônia, por volta do século VIII a.C., como transferência de dívidas por meio de recibos, mas na forma de mercadoria como trigo, arroz etc. Mais recentemente, no século II a.C., também são apresentadas as transferências de riquezas entre contas nos palácios reais nas ilhas gregas de Delos.

Dando continuidade à trajetória do crédito, o professor pode comentar como as implicações do fim do Império Romano fortaleceram a ascensão da classe mercantil e como a relação entre Estado e classe mercantil se estreitou frente aos empréstimos destes últimos ao Estado. Exemplo disso foi o governo de Florença ter emprestado grandes valores (cerca de 100 vezes de sua dívida inicial) de cidadãos ricos dessa cidade em troca de estes não pagarem impostos de propriedade e receberem juros, tal como aponta Ferguson (2009, p. 64). O professor pode apresentar, também, o fato de que recorrentemente o Estado deixa de pagar esses empréstimos gerando, assim, mobilização política por parte dos prestamistas com a reivindicação de um Banco Nacional (com parte da classe mercantil e parte governamental), que centralizaria a oferta de crédito e a emissão monetária.



O professor, neste momento, pode ressaltar a problemática de o Banco Nacional, historicamente, atuar sob o sistema de reservas fracionárias, apontando a sensibilidade do sistema a uma possível ruptura bancária, tal como ocorreu em diversos momentos desde a institucionalização dessa fraude, atribuindo o caráter político de manutenção da necessidade de uma classe dominante (classe mercantil).

Com a invenção do sistema bancário de reservas fracionárias, contudo, os bancos já não eram mais meros emprestadores de crédito – tornaram-se criadores de crédito, e, assim, criadores de dinheiro também. Somente uma fração dos depósitos é respaldada por ativos líquidos, o restante é simplesmente empréstimos criados pelo banco (com juros) a fim de proporcionar maiores lucros para o banco, aumentando assim a oferta de dinheiro no processo. O crédito emprestado aparece sob a forma de um depósito na conta bancária do devedor, que pode então utilizá-lo tal como ele ou ela utilizaria qualquer outro dinheiro (BOOTH, 2016).



Bom, mas qual seria a fonte do lucro? Aqui, o professor pode lançar a pergunta aos estudantes e provavelmente eles dirão que

o lucro é proveniente da obtenção de uma mercadoria e de sua posterior venda com valor acrescido.

Neste momento, o professor pode separar a turma em pequenos grupos e apresentar um trecho de *O Capital*, de Marx (2013, p. 305):

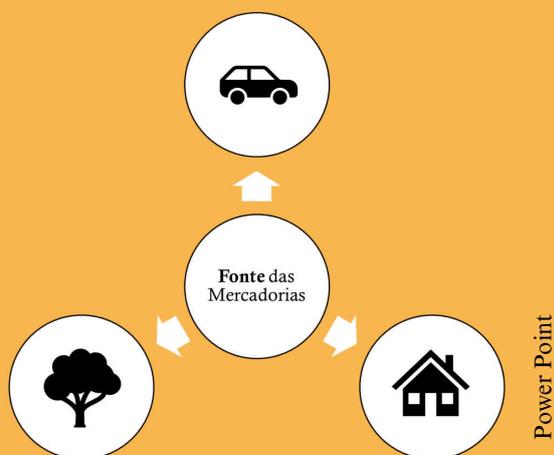
Suponha, então, que, por algum privilégio inexplicável, seja permitido ao vendedor vender a mercadoria acima de seu valor, por exemplo, por £110, quando ela vale £100, portanto, com um acréscimo nominal de 10% em seu preço. O vendedor embolsa, assim, um mais-valor de £10. Mas, depois de ter sido vendedor, ele se torna comprador. E eis que um terceiro possuidor de mercadorias confronta-se com ele como vendedor e usufrui, por sua vez, do privilégio de vender a mercadoria 10% mais cara do que seu valor. Nosso homem ganhou £10 como vendedor apenas para perder £10 como comprador. Assim, cada um dos possuidores de mercadorias vende seus artigos aos outros possuidores de mercadorias a um preço 10% acima de seu valor, o que, na verdade, produz o mesmo resultado que se obteria se cada um deles vendesse as mercadorias pelos seus valores. O mesmo efeito de tal aumento nominal dos preços das mercadorias seria obtido se os valores das mercadorias fossem expressos em prata, em vez de ouro. As denominações monetárias, isto é, os preços das mercadorias aumentariam, mas suas relações de valor permaneceriam inalteradas.

Sugestão de atividade

Caso o professor observe que os estudantes estão com dificuldades, ele pode realizar a leitura em conjunto com a turma, realizando analogias.

Com as inquietações dos estudantes, o professor pode continuar questionando: qual a fonte de todas as mercadorias? O que gera a plantação, uma casa e um carro? Provavelmente os estudantes podem apresentar “pessoa” ou “trabalhador” e, a partir dessa ideia, o professor pode complementar a conclusão: a força de trabalho médio necessário é a única força, o único dispositivo que pode produzir valor, logo é a fonte dos lucros.

A fonte dos lucros dos capitalistas, então, não reside na troca ou na circulação, mas na produção. Os lucros são obtidos desta mais valia – do trabalho não pago da classe trabalhadora. O valor que sobra, por sua vez, é dividido – na forma de renda e juros – entre os vários parasitas que se desenvolvem fora da riqueza criada na produção real: os latifundiários, os agiotas e os financistas (BOOTH, 2016)



Caso o professor observe que os estudantes ainda detenham dúvidas, ele pode dar um exemplo como: *dentro de uma indústria, por exemplo, um trabalhador vai produzir um telefone. Suponhamos que ele demore 3 horas para produzir um telefone e a carga horária dele é de 9 horas por dia. Ele produz, então, três telefones por dia de trabalho. Seu salário mensal, porém, é equivalente ao valor de somente um celular.*

*Para ser salário mensal ser pago, basta, então, que ele produza um único celular. Suponha que o salário desse trabalhador seja de R\$ 1.500,00 e que, se você for comprar um celular, pagará também o valor de R\$ 1.500,00. Se, em 3 horas no mês, ele já produz o suficiente para se pagar (o seu salário mensal), para onde vai o resto dos celulares que ele produz? Prontamente um estudante pode indicar que vai para a empresa, que é o ponto onde queremos chegar. O valor excedente produzido pelo trabalhador e expropriado pelo capitalista é a **mais-valia**:*

A extensão da jornada de trabalho além do ponto em que o trabalhador teria produzido apenas um equivalente do valor de sua força de trabalho, acompanhada da apropriação desse mais-trabalho pelo capital – nisso consiste a produção do mais-valor absoluto. Ela forma a base geral do sistema capitalista e o ponto de partida da produção do mais-valor relativo. Nesta última, a jornada de trabalho está desde o início dividida em duas partes: trabalho necessário e mais-trabalho. Para prolongar o mais-trabalho, o trabalho necessário é reduzido por meio de métodos que permitem produzir em menos tempo o equivalente do salário. A produção do mais-valor absoluto gira apenas em torno da duração da jornada de trabalho; a produção do mais-valor relativo revoluciona inteiramente os processos técnicos do trabalho e os agrupamentos sociais (MARX, 2013, p. 707).

Neste ponto, o professor pode elucidar a contradição existente na fonte dos créditos fornecidos à classe trabalhadora (de forma geral, mas também a outros agentes sociais).

Quem possibilita a acumulação do capital presente nos bancos é a própria classe trabalhadora, pois o crédito é dinheiro acumulado apropriado do trabalho. Aquela quantia, um dia, saiu do trabalho humano, que foi apropriada pelo capitalista que pagou o banco. O professor pode destacar que os trabalhadores, que lutam para viver e trabalhar, devem também lutar para acessar um crédito que é, na verdade, trabalho acumulado (seu e de outros trabalhadores). A aula desenvolvida dessa forma, de uma perspectiva histórica, destacando a contradição existente entre lucro e trabalho, procura distinguir a aparência e a essência, como propõe o materialismo histórico-dialético.

Com o objetivo de retomar as ideias tratadas até este momento, o professor pode elaborar uma avaliação, com as seguintes questões abaixo:

- 1) Em uma sociedade sem a ideia de propriedade privada há existência de dinheiro? Justifique sua resposta.
- 2) Podemos considerar o dinheiro por uma mercadoria com o diferencial de que desempenha papel socialmente aceito de equivalente geral de todas as outras mercadorias. Dentro de sua realidade, qual mercadoria poderia ser dinheiro? Ou seja, caso não houvesse a moeda-papel, qual seria o dinheiro dentro da comunidade a qual você pertence? **Dica:** pense em alguma mercadoria que tenha grande importância em sua comunidade. Justifique sua resposta.
- 3) Procure relatos dos trabalhadores da escola sobre as trocas de produtos que ocorrem dentro do assentamento ou do acampamento, levando em consideração a força de trabalho, também, como um produto/mercadoria. Depois relacione esses produtos mencionados em um gráfico de sua escolha e analise qual é o mais trocado. Procure relatar se quando há troca, como ela é realizada: com as mercadorias sendo trocadas ao mesmo tempo ou se há troca de mercadoria com pagamento posterior.
- 4) Observamos que o valor de troca de uma mercadoria varia de acordo com uma determinada força. Assim sendo, o que faz com que os valores de troca de determinadas mercadorias sejam distintos? Justifique sua resposta.
- 5) Disserte a respeito da origem do crédito bancário, apontando os fatores que contribuem para a concentração (quase que absoluta) de crédito por instituições financeiras.

Outros materiais



O que é dinheiro?

Adam Booth, com tradução de Fabiano Leite

<https://www.marxismo.org.br/o-que-e-o-dinheiro-parte-1-as-origens-do-dinheiro/>



Dinheiro e moeda em Karl Marx

Francisco Teixeira e Fabiano Santos

<https://aterraeredonda.com.br/dinheiro-e-moeda-em-karl-marx/>



Economia para a transformação social

Juliane Furno e Pedro Rossi

<https://fpabramo.org.br/publicacoes/estante/economia-para-a-transformacao-social/>



Clássicos do Marxismo: Marx e Engels

COLEMARX-UFRJ; GEPEHTO-UFPB e outros

https://www.youtube.com/watch?v=fIUU9x7k9wl&list=PLPO-vT3VRb_lcl4n6Q8IAXUaRTDsAmOmI



A disputa do crédito no campo

Neste segundo momento, há uma preocupação em realizar um estudo sobre o modo como se dão a distribuição de crédito e o endividamento no campo, e também tratar de alguns processos de produção de alimentos no campo e as potencialidades do uso do crédito para esse fim.

Conteúdos

- Bancos e instituições financeiras e linhas de crédito.
- Distribuição de crédito no Brasil.
- Possibilidades de produção de alimentos com e sem o crédito.
- Relação entre crédito, juros e endividamento no campo.

Os objetivos para os estudantes neste estudo são:

- compreender como a possibilidade do uso de créditos pode fortalecer a produção de alimentos, junto da utilização de recursos tecnológicos;
- compreender e analisar as formas de juros, relacionando com endividamento no campo e o impacto na comunidade local, a fim de auxiliar na tomada de decisões conscientes e colaborativas em sua realidade.

Para cumprir cada objetivo, o professor pode apresentar as seguintes questões problematizadoras:

- Dentro do campo, para quem é fornecido o crédito?
- Quais créditos são fornecidos para a agricultura familiar?
- Como é realizada essa distribuição de crédito?

Conforme apresentado nos objetivos, um dos principais temas a serem estudados aqui é a distribuição de créditos no campo brasileiro. Para tal, é necessário tomar notas de pesquisas já desenvolvidas nessa área. Devido ao fato de artigos científicos apresentarem (geralmente) dados extensos a estudantes do Ensino Médio, o professor pode apresentar um resumo e/ou tópicos de informações essenciais (recortes) para o desenvolvimento da pesquisa em sala. Observe, na página seguinte, um exemplo de texto.

Sugestão de atividade



O professor pode separar a turma em pequenos grupos e fornecer o recorte do artigo abaixo, dando alguns minutos para a leitura. Caso necessário, o professor pode realizar a leitura em voz alta e comentar sobre a tabela ao final do texto, indicando como deve ser feita a leitura. O professor pode fornecer, então, aos estudantes as questões (que estão logo abaixo da tabela) para serem por eles respondidas.

Recortes retirados de “Acesso da agricultura familiar ao crédito e à assistência técnica no Brasil”

Nayara Barbosa da Cruz, Josimar Gonçalves de Jesus, Carlos José Caetano Bacha e Edward Martins Costa

Crédito rural e assistência técnica são importantes instrumentos de estímulo à agropecuária. Mas de que maneira eles têm sido utilizados pela agricultura familiar, que engloba quase 80% dos estabelecimentos agropecuários brasileiros? O presente artigo, usando microdados da PNAD de 2014, analisa o acesso de Pessoas Potencialmente Classificadas como Agricultor Familiar (PPCAF) a programas de crédito e assistência técnica e extensão rural (ATER), diagnosticando possíveis diferenças pessoais e regionais neste acesso. [...]

Constata-se, portanto, haver diferenças pessoais e regionais no acesso à ATER e que precisam ser mais bem tratadas por políticas econômicas. Com o objetivo de apoiar a produção da agricultura familiar, em 1996 foi instituído o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf), o primeiro criado especificamente para o fomento desse segmento da agropecuária brasileira. Apesar de abranger diversas áreas de atuação, o Pronaf tornou-se basicamente um programa de financiamento, a juros barato, do investimento e do custeio da produção agropecuária nesses estabelecimentos. Não havia, quando da criação do Pronaf, a definição na forma de lei de agricultura familiar, e os pronafianos eram aqueles que atendiam a normas do Banco Central para acesso a esta linha de crédito e que detinham a declaração de aptidão ao Pronaf (DAP) dada pelos sindicatos rurais ou EMATERs. [...]

A agricultura familiar deixou de ser conhecida, exclusivamente, com uma parte da população rural em que sua produção é destinada apenas para garantir a subsistência da família e da comunidade a que pertence. Os Censos Agropecuários de 2006 e 2017, usando a definição oficial desta categoria, mostram a importância desta categoria dentro da agropecuária nacional, ainda que tal importância tenha diminuído entre os citados anos. Em 2006, os estabelecimentos classificados como agricultura familiar representaram 83,2% do total de estabelecimentos agropecuários do Brasil, ocupando 74,1% das pessoas empregadas nestes, detendo 24,4% da área total dos estabelecimentos agropecuários e respondendo por 36,1% do valor bruto da produção. Essas percentagens em 2017 foram de, respectivamente, 76,8%, 67%, 23% e 23%. [...]

A agricultura familiar possui importância econômica vinculada ao abastecimento de alimentos para o mercado interno, a geração de empregos, de exportações e para manutenção do homem no campo. Isto justifica o estabelecimento de políticas de apoio e estímulo a este segmento, como o Pronaf, por exemplo.

[...] os benefícios do Pronaf acabaram favorecendo uma pequena parte da agricultura familiar. Schneider *et al.* (2004) destacam que os principais beneficiários do Pronaf são, em grande medida, os produtores mais capitalizados, tais como os produtores de commodities como milho, soja, café e fumo, e os localizados nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, apesar de as mudanças ocorridas, ao longo de todos anos de vigência do Pronaf, terem sido formuladas (segundo o discurso oficial) a fim de favorecer, principalmente, o grupo mais vulnerável do meio rural. Resultados similares aos destacados no parágrafo anterior foram encontrados por Grisa *et al.* (2014) quando avaliaram o desempenho do Pronaf no Brasil de 1996 a 2012 e aprofundaram a discussão sobre o público beneficiário e sobre as atividades financiadas nesse período. Esses autores reforçaram o forte viés produtivista do programa. Essa vinculação é bem expressa quando a análise é feita por categorias de beneficiários. Apesar de o grupo B, que era representado pelos agricultores com baixa produção e pouco potencial de aumento da produção, responder por 55,3% dos agricultores familiares, a maior parte dos recursos destinou-se ao grupo E, o qual correspondia aos agricultores familiares com maiores níveis de renda bruta familiar anual. Regionalmente, os autores encontraram que, apesar de a região Nordeste possuir mais da metade dos agricultores familiares do Brasil, os agricultores nordestinos responderam por 45% dos contratos, enquanto a região Sul, com apenas 15% dos agricultores familiares, recebeu 32,7% dos recursos do Pronaf no período de 1996 a 2012.

Em uma análise sobre os volumes dos recursos e dos contratos totais realizados via o Pronaf, Fernandes (2013) evidenciou que eles vêm crescendo anualmente, disponibilizando mais recursos e atingindo um número maior de municípios em todas as regiões do Brasil. Mas vale destacar que a distribuição dos recursos não aconteceu de forma igualitária entre as regiões brasileiras, apresentando uma forte concentração na região Sul, principalmente no período de 1996 a 1999, a qual respondeu por mais de 60% dos contratos. Posteriormente, os contratos de créditos foram mais bem distribuídos, apresentando uma evolução superior nas regiões Nordeste e Norte entre 2002 e 2010. Mesmo assim, a região Sul foi e continua sendo a maior beneficiária na alocação dos recursos do Pronaf. Pouco se tem estudado sobre os agricultores familiares não pronafianos. Aquino *et al.* (2018, p. 134), usando tabulações especiais do Censo Agropecuário de 2006, informam que os agricultores familiares não pronafianos eram quase 7% dos estabelecimentos familiares existentes em 2006, mas responderam por 40% da produção da agricultura familiar no mesmo ano. Esse resultado, além de ressaltar a diferença existente dentro da gama chamada de agricultura familiar, também levanta a indicação de que parte da agricultura familiar também possa ter acesso a fontes de crédito extra Pronaf e também à assistência técnica não vinculada a programas do governo.

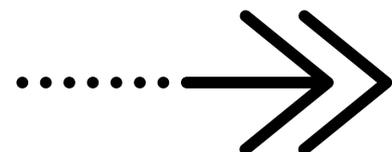


Tabela: distribuição percentual das pessoas ocupadas em atividade agrícola como trabalhador por conta própria ou empregador com até dois empregados permanentes (classificadas como pessoas potencialmente classificadas como agricultor familiar, PPCAF), segundo o acesso a financiamento de programas de crédito e a fonte do financiamento, e segundo o acesso à assistência técnica e a fonte da assistência. Brasil, 2014.

Variáveis	Distribuição dos conta própria ou empregador com até dois empregados permanentes que receberam financiamento de programas de crédito, por fonte, segundo categorias de diversas variáveis			Distribuição dos conta própria ou empregador com até dois empregados permanentes que receberam assistência técnica, por fonte, segundo categorias de diversas variáveis		
	Qualquer fonte	Pronaf	Não Pronaf	Qualquer fonte	Público	Privado
Região						
Norte	7,14	6,60	8,91	7,23	11,44	2,24
Nordeste	24,58	22,76	30,51	13,79	21,77	4,34
Sudeste	20,11	18,63	24,93	19,70	24,22	14,34
Sul	41,91	45,74	29,41	54,21	38,58	72,72
Centro-Oeste	6,25	6,26	6,24	5,07	3,99	6,35
Faixas de Rendimento						
Até 1/2	18,81	18,41	20,10	15,02	20,88	8,09
Mais de 1/2 a 1	19,76	22,48	10,89	22,99	24,82	20,83
Mais de 1 a 2	33,03	32,91	33,43	32,45	31,22	33,90
Mais de 2 a 5	22,70	23,74	19,31	24,06	19,41	29,55
Mais de 5	5,69	2,46	16,27	5,48	3,66	7,63
Faixas de Escolaridade						
Menos que 1 ano	9,37	9,34	9,49	7,01	9,69	3,84
1 a 4 anos	38,35	39,82	33,56	36,29	38,91	33,18
5 a 8 anos	28,70	31,00	21,17	30,62	30,25	31,06
9 a 11 anos	17,54	15,27	24,95	19,06	15,99	22,69
Mais de 11 anos	6,03	4,57	10,82	7,02	5,16	9,23

Fonte: elaborada pelos autores com base nos microdados da PNAD de 2014.

Sugestão de atividade

1. Você julga importante o papel da agricultura familiar no Brasil? Qual a posição econômica que a agricultura familiar ocupa?
2. Quais as regiões que concentram mais/menos agricultores familiares?
3. Quais as regiões que concentram mais/menos pronafianos?
4. Quais as regiões que concentram mais/menos acesso público à ATER?
5. O que podemos perceber ao analisar os dados relativos às faixas de rendimento?
6. O que podemos perceber ao analisar os dados relativos às faixas de escolaridade?
7. Qual a conexão podemos fazer desses dados com a nossa realidade?

Algumas dessas questões envolvem conhecimentos matemáticos. Algumas dúvidas podem surgir, como a respeito da ordem dos números decimais (por exemplo: qual seria maior, 70,75% ou 70,9%?) e na relação de porcentagens. Caso verifique a dificuldade dos estudantes, o professor pode permitir uma pausa na sequência para realizar algumas revisões.

Abaixo, seguem algumas conclusões que o professor, de antemão, deve levar em consideração, para, ao decorrer da aula, apresentar direcionamento aos estudantes.

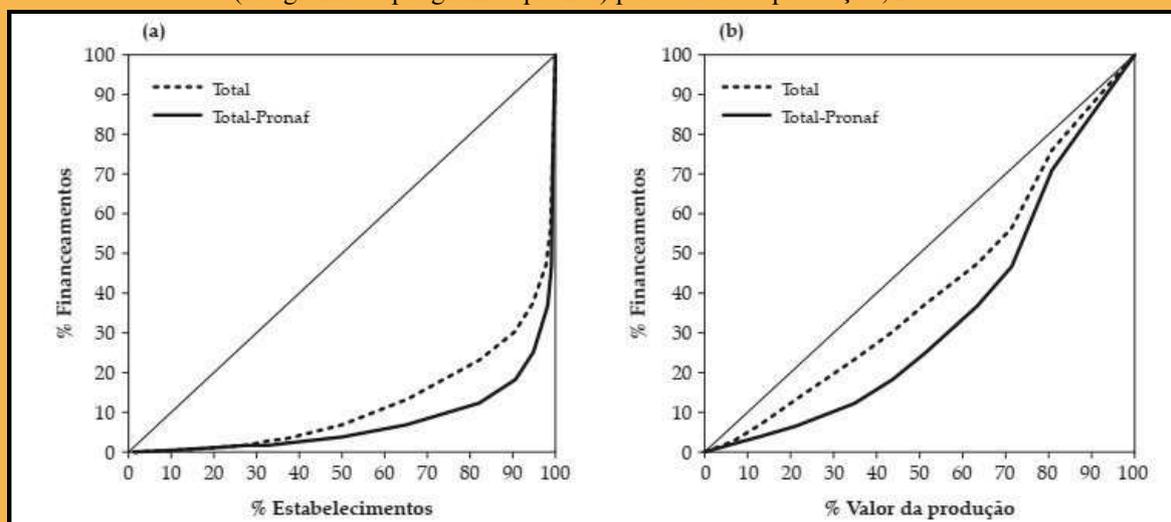
- É interessante destacar que os pronafianos são mais representativos entre as PPCAF que tiveram acesso a crédito rural nas regiões Sul e Centro-Oeste do que nas demais regiões do Brasil. Observa-se, na Tabela 1, que cerca de 29% das PPCAF situadas no Sudeste, Nordeste e Norte que tiveram crédito rural, contaram com recursos outros do que o Pronaf. Esses percentuais foram de 16,45% para as PPCAF situadas na região Sul e de 23,37% para as PPCAF situadas no Centro-Oeste.
- A região Sul destaca-se por ter o maior percentual de suas PPCAF com acesso ao crédito rural (27,8% de seu total) e à ATER (40,25% de seu total). Esse resultado mostra a maior frequência relativa às PPCAF do uso da ATER do que do crédito rural. Apesar de as regiões Norte e Nordeste concentrarem o maior contingente da população rural e a maior parte dos trabalhadores rurais, principalmente os agricultores familiares, como demonstrado por Cruz (2018), essas regiões apresentam os menores percentuais de suas PPCAF que tiveram financiamento de algum programa de crédito para a produção no trabalho principal, com apenas 6,83% e 7,56%, respectivamente, das suas PPCAF.
- O Nordeste, diferentemente do Sul, teve maior participação de suas PPCAF com acesso a crédito rural (7,56% de suas PPCAF) do que à ATER (4,75% de suas PPCAF).
- Com relação às faixas de rendimento, percebe-se que, proporcionalmente, as classes de rendimento mais elevadas têm mais acesso tanto ao crédito quanto à assistência técnica. Na classe de rendimento acima de 5 salários mínimos, os percentuais que receberam financiamento e assistência técnica foram 32,87% e 35,41%, respectivamente, das suas PPCAF; na classe mais baixa de rendimento, de até um salário mínimo, esses percentuais foram 6,85% e 6,13%, respectivamente, das suas PPCAF. Esse viés da aquisição de crédito e assistência técnica em favor dos agricultores familiares “mais ricos” também tinha sido verificado por Jesus & Bacha (2018), quando analisaram apenas o caso dos trabalhadores por conta própria, fazendo uso da mesma PNAD.
- As PPCAF com mais anos de estudos acessam, relativamente, mais crédito e ATER do que as PPCAF menos letradas. Enquanto entre as PPCAF com mais de 11 anos tem-se que 20,95% delas tiveram acesso a crédito e 27,3% delas tiveram acesso à ATER, essas porcentagens foram 5,72% e 4,79%, respectivamente, entre as PPCAF com menos de um ano de escolaridade. Esses percentuais mostram, também, que as PPCAF mais letradas dão mais atenção a contar com ATER do que usar crédito, sendo que o inverso ocorre para as PPCAF com menor nível de escolaridade.

Respondidas as questões, o professor pode dar continuidade à sequência, elaborando um novo questionamento: se somente 13,25% de todos os agricultores familiares recebe crédito, para onde vai o crédito? Para isso, o professor apresentará reflexões e dados do trabalho intitulado “Análise da Distribuição dos Financiamentos Rurais entre os Estabelecimentos Agropecuários Brasileiros”, de Paulo Marcelo de Souza, Marlon Gomes Ney e Niraldo José Ponciano.

O professor pode apresentar alguns gráficos da pesquisa realizada, comentando a forma de leitura dos gráficos junto com os dados que eles apresentam. O gráfico que segue, por exemplo, apresenta curvas de Lorenz, que, nesse caso, apresenta o comportamento da distribuição dos financiamentos entre os estabelecimentos. Quanto mais próximo da diagonal, há menos concentração.

Figura 1

(a) Curva de concentração da distribuição do valor dos financiamentos (total e total-pronaf) entre estabelecimentos, 2006; (b) Curvas de concentração da distribuição dos financiamentos (Programas e programas-pronaf) pelo valor da produção, 2006.



Fonte: retirado de Souza, Ney e Ponciano (2015, p. 263)

Na figura (a), a curva tracejada intitulada “Total” significa o total de financiamento distribuído no Brasil, enquanto a curva contínua “Total-Pronaf” apresenta o total de financiamento distribuído no Brasil, excetuando o Pronaf. O professor pode comentar que os eixos estão organizados em extratos crescentes de área. Pelo gráfico (a), por exemplo, 70% dos estabelecimentos detêm somente aproximadamente 15% dos financiamentos. Já observando os últimos 10% (de 90% à 100%), esses detêm 70% dos financiamentos. Logo, o uso de financiamentos pela agropecuária brasileira é proporcionalmente maior nos extratos superiores da distribuição da área e do valor da produção.

Autores como Dias (2010) apresentam que o grupo de produtores que possuem 500 ha de terra ou mais têm maior acesso aos financiamentos. Somente nesse grupo, os financiamentos obtidos superam em 22% os investimentos realizados. Logo, enquanto os menores estabelecimentos geralmente investem com suas próprias poupanças, os grandes contam com mais contribuição dos financiamentos com juros subsidiados.

Ainda sobre esse estudo, o professor pode apresentar outras tabelas e/ou gráficos, ressaltando a diversidade de tratamento de informações que podemos utilizar na análise de uma pesquisa. Na tabela abaixo, por exemplo, estão os valores médios financiados utilizados por estabelecimentos agropecuários, segmentados pelos 50% menores estabelecimentos, 10% e 5% maiores estabelecimentos

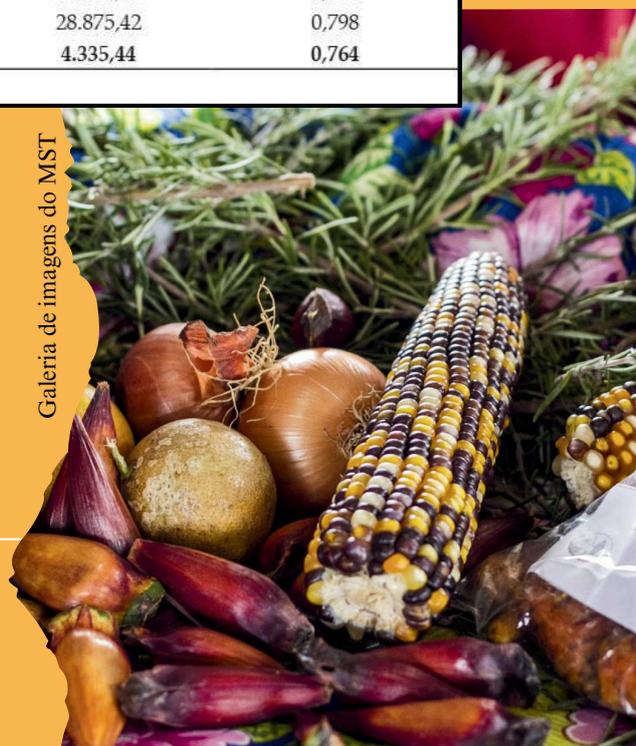
Tabela 1. Indicadores da distribuição dos financiamentos entre os estabelecimentos agropecuários, 2006

Região/UF	Percentual			Valor médio (R\$)	Concentração
	50% <	10% >	5% >		
Norte	15,79	53,79	43,80	1.593,85	0,597
Acre	28,17	39,74	30,41	785,02	0,399
Amapá	19,50	45,90	38,78	1.534,00	0,498
Amazonas	10,42	57,06	28,85	557,33	0,640
Pará	15,71	51,13	42,96	1.382,38	0,588
Rondônia	19,89	44,69	33,21	1.636,24	0,507
Roraima	16,18	64,90	61,44	2.197,77	0,650
Tocantins	15,89	59,43	42,33	3.656,62	0,603
Nordeste	10,14	67,93	63,20	1.079,15	0,726
Alagoas	6,00	74,81	70,48	1.291,58	0,785
Bahia	7,31	77,13	73,38	1.324,59	0,802
Ceará	15,98	48,29	40,42	641,88	0,566
Maranhão	4,25	78,42	74,33	1.711,26	0,834
Paraíba	20,09	34,46	26,43	561,04	0,441
Pernambuco	11,34	61,77	56,13	862,68	0,683
Piauí	14,72	58,60	55,37	889,64	0,626
Rio G. Norte	15,04	56,27	51,35	1.503,29	0,621
Sergipe	25,78	34,49	25,66	582,03	0,376
Sudeste	6,14	74,78	66,42	6.901,77	0,798
Espírito Santo	8,66	72,35	67,15	5.648,01	0,764
Minas Gerais	9,19	62,63	50,31	3.671,39	0,702
Rio de Janeiro	16,51	45,73	37,49	877,83	0,543
São Paulo	4,44	80,49	73,46	16.571,61	0,846
Sul	14,90	52,42	41,31	6.420,35	0,596
Paraná	10,14	60,81	47,30	7.100,85	0,687
Rio G. do Sul	16,80	50,22	40,27	6.378,44	0,564
Santa Catarina	23,23	35,75	25,91	5.216,03	0,431
Centro-Oeste	3,76	79,85	61,04	17.860,44	0,828
Distrito Federal	5,66	72,42	56,91	12.047,31	0,770
Goiás	7,53	65,54	50,91	9.022,75	0,735
Mato Grosso	3,20	86,22	70,72	22.253,60	0,864
Mato G. do Sul	1,89	76,96	27,77	28.875,42	0,798
Brasil	6,49	70,33	62,76	4.335,44	0,764

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados do Censo Agropecuário 2006.

Com isso, os valores da tabela apresentam que a distribuição dos financiamentos utilizados entre os estabelecimentos é concentrada. Os 50% menores estabelecimentos detêm cerca de apenas 6,5% do total de financiamentos, os 5% maiores utilizam quase 63%, e, os 10% maiores, 70% desse total. O valor médio financiado por estabelecimento é de R\$ 4.335,44 (se atualizado de 2006 à 2023, o valor médio de R\$ 4.335,44 seria de R\$ 11.517,82).

Galeria de imagens do MST



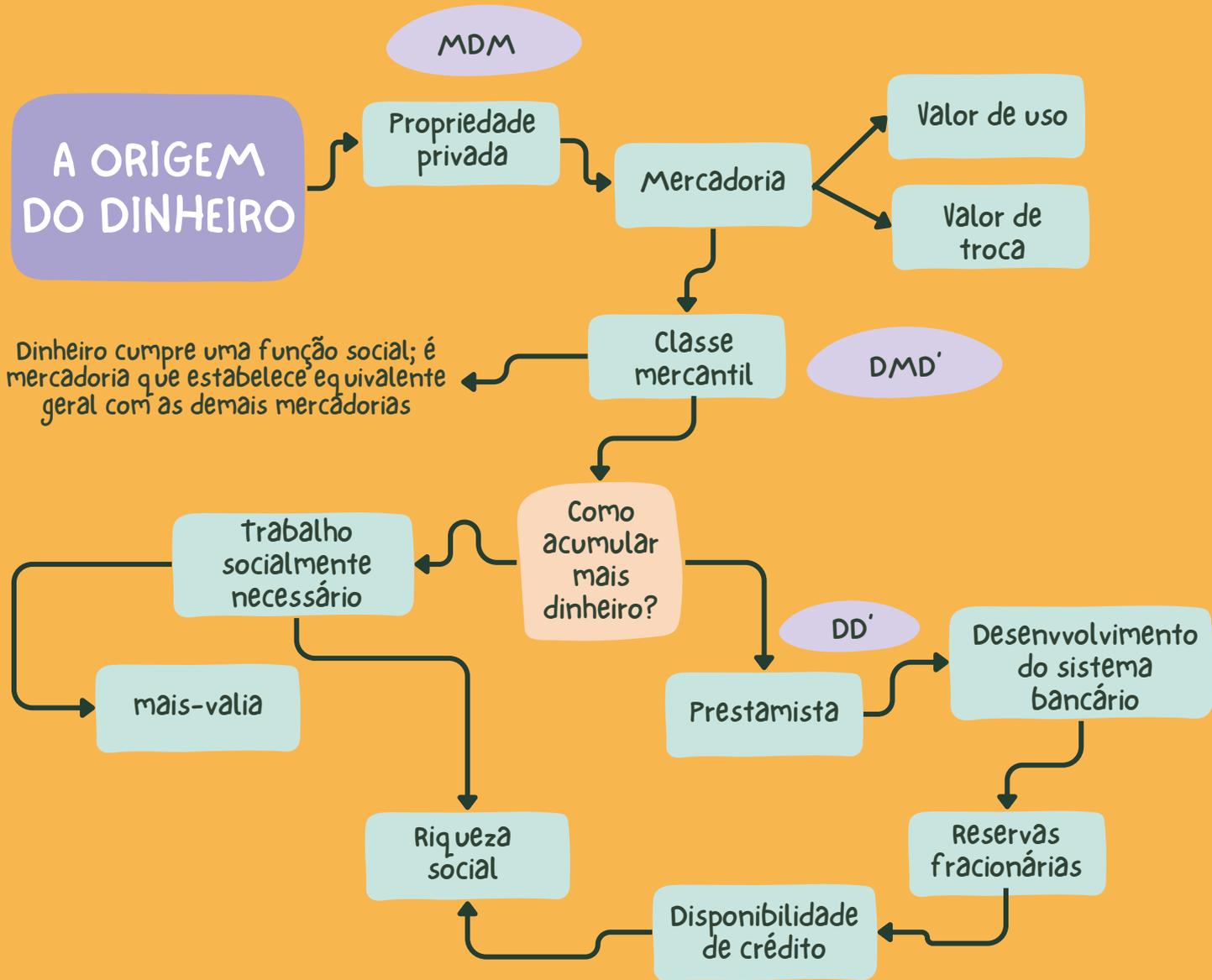
No desenvolvimento dessas últimas aulas, alguns estudantes podem apresentar receio quanto às possibilidades de crédito para a produção de alimentos, por isso, o professor pode apresentar as seguintes conclusões de Souza (2011), Guanziroli (2007) e Eusébio e Penha (2014):

- cerca de metade dos estabelecimentos familiares que informaram não ter utilizado financiamento em 2006 alegou não ter precisado. No entanto, 33,5% desses estabelecimentos afirmaram que o medo da dívida, a burocracia e a existência de débitos anteriores foram os motivos para tal. Esses motivos foram mais comuns na região Nordeste, onde quase 27% dos estabelecimentos afirmaram que o medo da dívida impediu o uso de financiamento;
- uma das possíveis razões pelas quais os agricultores familiares afirmam não precisar de crédito é devido ao baixo padrão tecnológico de muitos pequenos estabelecimentos. Nessas propriedades, as tecnologias tradicionais são predominantes e pouco intensivas em insumos externos e recursos financeiros, o que pode diminuir a percepção da necessidade de financiamentos. Além disso, o uso de assistência técnica por esses agricultores é muito baixo, em especial na região Nordeste;
- outro fator é a importância do emprego não agrícola na ocupação da força de trabalho do meio rural. De um lado, parte da renda monetária obtida por membros da família em atividades não agrícolas pode ser aplicada no estabelecimento, custeando a produção e reduzindo as necessidades de financiamento. Por outro lado, essas ocupações também vêm limitando o enquadramento de famílias pluriativas, eliminadas pelo critério de procedência da renda obtida.

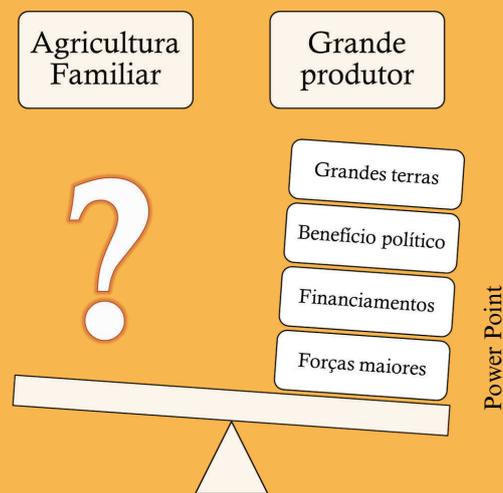


Sugestão de atividade

Neste momento final, o professor pode apresentar um caminho em formato de mapa mental aos estudantes, solicitando aos estudantes que digam palavras-chave que eles recordam das aulas, fazendo com que a construção do mapa mental seja coletivo. Abaixo, segue um exemplo:



Para finalizar a sequência, o professor pode expor algumas contradições evidenciadas. De um lado da balança, há o grande produtor com latifúndios, benefícios políticos, e financiamentos; já do outro lado da balança, o que a agricultura familiar detém? Com isso, o professor pode apresentar uma última questão problematizadora: como equilibrar essa balança?



Uma das respostas que o professor pode apresentar é a organização pelos **estudos**, para que sejamos cidadãos críticos, conscientes com a totalidade do sistema capitalista e, claramente, que essa organização não encerre na teoria, mas também que sejamos transformadores dessa realidade capitalista para a sua superação, encerrando “a pré-história da sociedade humana” (MARX, 2008, p. 48).

Finaliza-se aqui a proposta de sequência de aulas que abarcam os conhecimentos primários de conceitos marxistas a respeito do dinheiro, além de realizar um estudo da realidade viva da concentração de crédito no Brasil.

A ideia jamais foi a de apresentar uma receita para a aplicação em sala de aula, sem quaisquer reflexões por parte do professor, mas, sim, compartilhar subsídios de conhecimentos econômicos para o desenvolvimento de aulas de Educação Financeira para a Cooperação, em escolas de assentamento e acampamento.

A partir deste material esperamos que os professores elaborem novas concepções, que superem as linhas aqui escritas, pois, dessa forma, a dialética se fará presente e o estudo da realidade viva se tornará cada vez mais fidedigno ao materialismo histórico-dialético.



Outros materiais



Acesso da agricultura familiar ao crédito e à assistência técnica no Brasil

Nayara Barbosa da Cruz, Josimar Gonçalves de Jesus, Carlos José Caetano Bacha e Edward Martins Costa

<https://www.scielo.br/j/resr/a/Vh4gyBhmFdqgMbMstWmBdGL/?format=pdf&lang=pt>



Análise da Distribuição dos Financiamentos Rurais entre os Estabelecimentos Agropecuários Brasileiros

Paulo Marcelo de Souza, Marlon Gomes Ney e Nivaldo José Ponciano

<https://www.scielo.br/j/resr/a/FS3kdmfjmDLWt8BHFKBWxHk/?format=pdf&lang=pt>



Desigualdades na distribuição dos recursos do Pronaf entre as regiões brasileiras

Alexandra Pedrosa Monteiro e José de Jesus Sousa Lemos

https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/50758/1/2019_art_apmonteiro.pdf



Atlas da questão agrária no Paraná

Organização: Observatório da Questão Agrária no Paraná

<https://questaoagrariapr.blogspot.com/2021/10/ja-esta-disponivel-em-e-book-o-atlas-da.html>



Construtores do futuro

gilvan santos

**Eu quero uma escola do campo
Que tenha a ver com a vida com a gente
Querida e organizada
E conduzida coletivamente.**

**Eu quero uma escola do campo
Que não enxerga apenas equações
Que tenha como chave mestra
O trabalho e os mutirões.**

**Eu quero uma escola do campo
Que não tenha cercas que não tenha muros
Onde iremos aprender
A sermos construtores do futuro.**

**Eu quero uma escola do campo
Onde o saber não seja limitado
Que a gente possa ver o todo
E possa compreender os lados.**

**Eu quero uma escola do campo
Onde esteja o símbolo da nossa semente
Que seja como a nossa casa
Que não seja como a casa alheia.**

**Eu quero uma escola do campo
Que não tenha cercas que não tenha muros
Onde iremos aprender
A sermos construtores do futuro.**



Considerações finais

O objetivo apresentado com este material é o de servir de base de apoio aos professores da unidade curricular de Educação Financeira para a Cooperação. Não tivemos por objetivo apresentar o passo a passo de uma aplicação didática fechada, pelo contrário, nosso anseio é que, a partir deste material, os professores apresentem novos olhares para a sequência, aprimorando a proposta inicial.

Esperamos que o professor que atua em uma escola de assentamento ou de acampamento possa compreender a condição que se faz presente do desenvolvimento de uma unidade curricular crítica, comprometida a dar contribuições na luta por uma Educação do Campo e na luta pela conquista de novos direitos e pela manutenção dos conquistados.

Sobretudo, acreditamos ser necessário que o professor compreenda o papel real da escola (seja ela de assentamento, acampamento, regular, quilombola etc.): colaborar no processo de ensino e de aprendizagem para o estudo e transformação da realidade – para a transformação de um mundo novo, sobre os destroços do capitalismo.



Galeria de imagens do MST

Referências

BOOTH, A. **O que é dinheiro**. Tradução de Fabiano Leite. Organização comunista internacionalista. 2016.

DIAS, G.L.S. A dificuldade de mudar: o caso da política agrícola no Brasil. *In: GASQUES, J. G., VIEIRA FILHO, J. E. R. e NAVARRO, Z (Org.). A agricultura brasileira: desempenho, desafios e perspectivas*. Brasília: IPEA, 2010. p. 259-274.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução de Nélio Scheider. São Paulo: Boitempo, 2019.

EUSÉBIO, G. S.; PENHA, T. A. M. Uma análise do acesso ao crédito rural para o Estado de São Paulo. *In: Congresso da Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural, 52., 2014, Goiânia. Anais...* Brasília: SOBER, 2014.

FERGUSON, N. **A ascensão do dinheiro: a história financeira do mundo**. Tradução de Cordelia Magalhães. São Paulo: Planeta do Brasil, 2009.

FREITAS, L. C. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. *In: PISTRAK, M. M. (Org.) A Escola-Comuna*. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 9-101.

GRAEBER, D. **Dívida: os primeiros 5.000 anos**. Tradução de Rogério Bettoni. São Paulo: Três Estrelas, 2016.

GUANZIROLI, C. E. PRONAF dez anos depois: resultados e perspectivas para o desenvolvimento rural. *Revista de Economia e Sociologia Rural*, Rio de Janeiro, v. 45, n. 2, p. 301-328, abr./jun. 2007.

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.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MARTIN, F. **Dinheiro**: uma biografia não autorizada — da cunhagem à criptomoeda. Tradução de André Fontenelle. São Paulo: Portfolio-Penguin, 2016.

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.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo, 1998.

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.

SILVA, H. R.; HERMIDA, J. F. Os métodos de investigação e exposição em Marx e a pesquisa no campo educacional. **Germinal**: marxismo e educação em Debate, Salvador, v. 13, n. 3, p. 177–195, dez. 2021.

SOUZA, P. M. *et al.* Agricultura familiar versus agricultura não-familiar: uma análise das diferenças nos financiamentos concedidos no período de 1999 a 2009. **Revista Econômica do Nordeste**, v. 42, n. 1., jan./mar. 2011, p. 105-124.

SOUZA, P. M.; NEY, M. G.; PONCIANO, N. J. Análise da Distribuição dos Financiamentos Rurais entre os Estabelecimentos Agropecuários Brasileiros. **RESR**, Piracicaba-SP, v. 53, n. 2, p. 251-270, Abr/Jun 2015.

