

A EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO 1º ANO DE ESCOLARIDADE DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

CONSTANÇA DE SOUSA TAVARES

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para
a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

julho 2024

Versão Definitiva

ISEC LISBOA | INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Escola de Educação e Desenvolvimento Humano

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico

A EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO 1º ANO DE ESCOLARIDADE DO 1.ºCICLO
DO ENSINO BÁSICO

Autora: Constança de Sousa Tavares

Orientador: Professor Doutor Ricardo Machado

julho 2024

AGRADECIMENTOS

Chegado ao fim este percurso, sou mais uma vez confrontada com a importância das pessoas na minha vida, e não posso deixar de agradecer a quem esteve presente na concretização deste sonho.

Quero começar por agradecer ao Professor Doutor Ricardo Machado, pela paciência e dedicação. Por ser o melhor professor que eu conheço.

À minha mãe, a quem eu devo tudo.

À minha irmã Carlota, que estudou sempre comigo, mesmo quando não o tinha de fazer.

Aos meus avós, a quem eu também devo muito. À minha Santinha e ao avô Luís, por serem o meu exemplo de determinação, por nunca terem desistido de mim e acreditarem que eu consigo.

À professora Teresa Silva, por ter sido o meu primeiro modelo como professora de 1.º CEB, por todos os ensinamentos e ainda nem acredito que nas próximas semanas poderei chamá-la de colega e voltar a presenciar o seu trabalho diariamente.

À Instituição que, generosamente e gentilmente me acolheu tornando o Relatório Final exequível, aqui fica o meu agradecimento.

RESUMO

Apesar de existir uma constante evolução no espectro ligado ao ensino, em Portugal, permanece ainda a frequente supressão da educação financeira em sala de aula. Sendo o contacto com a mesma, desde cedo, fundamental para evitar futuros cidadãos desinformados no que ao setor financeiro diz respeito. O presente trabalho nasce assim, após uma reflexão, como futura docente, onde é encontrada uma fragilidade nas aprendizagens dos mais novos, mais concretamente, ao longo do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Nesse contexto, o estudo propõe começar a alterar essas mesmas fragilidades recorrendo a situações do dia a dia que farão parte da rotina dos alunos, quando estes atingirem a idade adulta, bem como, investigar o impacto da intervenção pedagógica proposta durante o período de estágio. Assim, o principal objetivo deste estudo é conscientizar os alunos sobre a importância da educação financeira como também incentivar a compreensão da mesma através das tarefas realizadas que incentivam, o desenvolvimento de competências financeiras e matemáticas, sendo essencial que os alunos saibam identificar as quantias apresentadas e resolver as tarefas relacionadas com o dinheiro.

Este trabalho foi conduzido durante o período da prática pedagógica supervisionada numa turma de 1.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para tal, adotou-se a metodologia de investigação-ação, envolvendo os alunos, a professora/investigadora e a professora cooperante como participantes e atores centrais do estudo. Os instrumentos de recolha de dados incluíram a observação, diário de bordo, conversas informais, recolha documental e protocolos dos alunos. Os resultados da implementação das tarefas revelaram uma consciência otimizada da realidade da educação financeira e de como esta é fulcral no dia-a-dia e, como tal, a importância da mesma para a tomada de decisões necessárias para o desenvolvimento das rotinas adultas diárias. Existiu, deste modo, a coesão entre a aprendizagem de capacidades e competências importantes para a aquisição de conhecimentos, colocando em prática no futuro.

Palavras-chave: Matemática, Educação Financeira, 1.º ano de escolaridade do 1.º CEB.

ABSTRACT

Despite the constant evolution in the spectrum of education, financial education remains frequently suppressed in classrooms in Portugal. Early exposure to financial education is essential to prevent future citizens from being uninformed about the financial sector. This work arises from a reflection as a future educator, identifying a weakness in the learning of young students, particularly throughout the 1st Cycle of Basic Education.

In this context, the study starts to address these weaknesses by using everyday situations that will be part of the students' routine when they reach adulthood. Additionally, it aims to investigate the impact of the proposed pedagogical intervention during the internship period. Thus, the primary objective of this study is to raise students' awareness of the importance of financial education and to encourage their understanding through the tasks performed, that promote the development of financial and mathematical skills. It is essential for students to be able to identify presented amounts and solve tasks related to money.

This work was conducted during the supervised teaching practice in a first-year class of the 1st Cycle of Basic Education. An action-research methodology was adopted, involving the students, the teacher/researcher, and the cooperating teacher as central participants and actors in the study. Data collection instruments included observation, a logbook, informal conversations, document collection, and student protocols. The results of the task implementation revealed an enhanced awareness of the reality of financial education and its crucial role in daily life, highlighting its importance for making necessary decisions for the development of daily adult routines. Consequently, there is a cohesion between the learning of important skills and competencies for the acquisition of knowledge, to be applied in the future.

Keywords: Mathematics, Financial Education, 1st Grade Education.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	i
RESUMO	iii
ABSTRACT	v
ÍNDICE DE FIGURAS	ix
ÍNDICE DE TABELAS	xi
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	3
1.1. A EDUCAÇÃO FINANCEIRA.....	3
1.2. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA	5
1.2.1. A Educação Financeira no Mundo	6
1.2.2. A Educação Financeira em Portugal	8
1.3. EDUCAÇÃO FINANCEIRA E A MATEMÁTICA	10
CAPÍTULO II – PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA	19
2.1. PROBLEMATIZAÇÃO.....	19
2.2. PARADIGMA INTERPRETATIVO	21
2.3. INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	21
2.4. PARTICIPANTES	22
2.4.1. Caracterização da instituição de ensino.....	22
2.4.2 Caracterização da turma	23
2.5. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	23
2.5.1. Observação	24
2.5.2. Diário de Bordo	25
2.5.3. Conversas informais	25
2.5.4. Recolha documental	26
2.5.5. Protocolos dos alunos	26

2.6. PROCEDIMENTOS.....	27
2.6.1. Procedimentos de recolha de dados.....	27
2.6.2. Procedimentos de tratamento e análise de dados	29
2.6.3. Proposta de intervenção.....	29
CAPÍTULO III - RESULTADOS	31
3.1. AVALIAÇÃO INICIAL	31
3.2. TAREFA 1 – Vamos ao Mercado.	37
3.3. TAREFA 2 – Vamos trocar a nota.	49
3.4. TAREFA 3 – Vamos comprar um bilhete	52
3.5. TAREFA 4 – Vamos comprar um lanche saudável	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	63
ANEXOS	69
Anexo 1 – Apresentação <i>powerpoint</i>	69
Anexo 2 – Caderno Vamos ao Mercado.....	70
Anexo 3 – Preço dos produtos.....	77
Anexo 4 – Ementa do café.....	78
Anexo 5 – Fim da aula.....	79

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Desempenho do Grupo A à Tarefa 1	38
Figura 2- Desempenho do Grupo B à Tarefa 1	40
Figura 3- Desempenho do Grupo C à Tarefa 1	41
Figura 4 - Desempenho do Grupo D à Tarefa 1	43
Figura 5- Desempenho do Grupo E à Tarefa 1.....	44
Figura 6 - Desempenho do Grupo F à Tarefa 1	46
Figura 7 - Desempenho do Grupo G à Tarefa 1	47
Figura 8 - Desempenho do Grupo D à Tarefa 2	49
Figura 9 - Desempenho do Grupo B à Tarefa 2	49
Figura 10 - Desempenho do Grupo F à Tarefa 2.....	50
Figura 11 - Desempenho do Grupo G à Tarefa 2	50
Figura 12 - Desempenho do Grupo C à Tarefa 2	51
Figura 13 - Desempenho do Grupo A à Tarefa 2	51
Figura 14 - Desempenho do Grupo E à Tarefa 2.....	51
Figura 15 - Desempenho do Grupo D à Tarefa 3	53
Figura 16 - Desempenho do Grupo A à Tarefa 3	53
Figura 17 - Desempenho do Grupo F à Tarefa 3.....	53
Figura 18 - Desempenho do Grupo C à Tarefa 3	54
Figura 19 - Desempenho do Grupo B à Tarefa 3	54
Figura 20 - Desempenho do Grupo E à Tarefa 3.....	54
Figura 21 - Desempenho do Grupo G à Tarefa 3	54
Figura 22 - Desempenho do Grupo C à Tarefa 4	56
Figura 23 - Desempenho do Grupo A à Tarefa 4	56
Figura 24 - Desempenho do Grupo D à Tarefa 4	56
Figura 25 - Desempenho do Grupo E à Tarefa 4.....	56
Figura 26 - Desempenho do Grupo F à Tarefa 4.....	57
Figura 27 - Desempenho do Grupo B à Tarefa 4	57
Figura 28 - Desempenho do Grupo G à Tarefa 4	58

INDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Exemplos de países que constam na OCDE e os seus programas financeiros	7
Tabela 2- Temas; Subtemas e Objetivos para o 1.º CEB presentes no Referencial de Educação Financeira.....	14
Tabela 3 - Objetivos de aprendizagem associados ao dinheiro	15
Tabela 4 - Momentos da recolha de dados	28
Tabela 5 - Análise das respostas à pergunta 1	32
Tabela 6 - Análise das respostas à pergunta 2	33
Tabela 7 - Análise das respostas às perguntas 3 e 4	34
Tabela 8 - Análise das respostas às perguntas 5 e 6	35
Tabela 9 - Análise das respostas às perguntas 7, 8 e 9	36

INTRODUÇÃO

Sendo a educação financeira, um conjunto de entendimentos para uma vida consciente, é preciso a aquisição de bases explícitas de modo a saber que decisões tomar quando confrontados com o mundo real. A educação financeira permite, assim, a aprendizagem de conhecimentos e uma linguagem precisa para uma vida financeira estável. A Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), no seu artigo 7º, menciona que “a escola deve administrar um ensino ligado com a realidade dos seus alunos.” O dinheiro é algo que sempre será parte integrante das suas vidas, inevitavelmente, portanto, é importante ensinar a lidar com ele. Contudo, apesar da educação financeira apenas ter ganho um *input* maior, em 2013, quando o Ministério da Educação editou o Referencial de Educação Financeira para a Educação, a mesma nunca teve o devido valor devido ao pouco conhecimento de um currículo exclusivo para atingir objetivos específicos. No mesmo sentido, uma vez que o dinheiro faz cada vez mais parte do quotidiano, é preciso que as escolas tenham a capacidade de acompanhar esta evolução.

O presente estudo insere-se nesse contexto e procura explorar a relação entre a educação financeira e o trabalho prático em alunos do 1.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). A importância dessa etapa da educação reside no facto de que é nesse período que muitos alunos têm o primeiro contacto significativo com o dinheiro durante situações do dia a dia, o que facilita e torna a introdução da educação financeira especialmente relevante. Este estudo visa compreender como as atividades práticas, inseridas no contexto da educação financeira e Matemática, podem contribuir para a consolidação e aquisição de conhecimentos críticos, nessa faixa etária, bem como o desenvolvimento de capacidades e competências, conforme enuncia o *site* da Direção Geral de Educação, “um dos meios mais eficientes para chegar a toda uma geração que se pretende portadora de uma cultura financeira que lhe permita, enquanto jovem e futuro cidadão, desenvolver hábitos e comportamentos racionais face a questões de natureza económica e financeira”. Deste modo, surge a necessidade de as escolas abordarem temas que eduquem os alunos para novos desafios, uma vez que os altos e baixos financeiros são algo frequente, quer a nível nacional como internacional, os cidadãos têm de ser cada vez mais capazes e responsáveis, de forma individual.

O foco em tarefas práticas e significativas contribui para consolidar a aptidão de elaborar análises objetivas, coerentes e comunicáveis.

As questões de investigação que orientam este estudo procuram respostas reflexivas sobre as implicações da educação financeira, no contexto escolar. Considerando esta problemática, as questões de pesquisa são as seguintes:

1. Quais as atitudes dos alunos em relação à educação financeira?
2. De que forma o trabalho desenvolvido contribui para a consolidação e aquisição de conhecimentos numa turma de 1.º ano de escolaridade do 1.º ciclo do ensino básico?
3. Quais os desempenhos e aprendizagens dos alunos durante as tarefas relacionadas com a educação financeira?

Em termos de organização, este trabalho está pautado da seguinte forma: introdução, seguindo de três capítulos, considerações finais, referências bibliográficas, terminando a sua passagem com os anexos. A introdução contextualiza o tema escolhido, destaca o problema que motivou esta investigação, apresenta as questões de pesquisa e descreve a estrutura geral do trabalho. O Capítulo I – Enquadramento Teórico – é composto por subcapítulos que abordam temas como a Educação Financeira, a relação entre Educação Financeira e Matemática, e ainda como esta é inserida no mundo e em Portugal. No Capítulo II – Problematização e Metodologia – é apresentada a problemática central e as questões de pesquisa devidamente justificadas. Tal como, a explicação das escolas metodológicas, entre elas o paradigma, o *design* de investigação, os participantes, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos seguintes. O Capítulo III é dedicado aos Resultados, onde os dados obtidos na investigação são apresentados e discutidos. As Considerações Finais concedem uma análise reflexiva dos resultados obtidos anteriormente, com o objetivo de responder às questões de investigação formuladas. O presente estudo encerra-se com a lista de referências bibliográficas que fundamentam a pesquisa e com os anexos que contêm documentos relevantes. Essa estrutura apresenta uma visão completa, facilitando a leitura e compreensão do trabalho.

CAPÍTULO I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo apresentamos a definição e a importância da educação financeira, tal como o papel da literacia financeira. Abordamos, de seguida, a relevância desta nas escolas, e as diferenças presentes nos mais diversos países.

Por fim, dedicamos o último ponto à relação entre a educação financeira e a aprendizagem da Matemática. Pretende-se identificar o contributo da educação financeira face às aprendizagens dos alunos e as vantagens que a mesma fornece para o dia-a-dia.

1.1. A EDUCAÇÃO FINANCEIRA

O conhecimento da educação financeira permite compreender diversas exigências a nível social, económico e político, uma vez que serve como base fundamental para a rotina do dia a dia, no mundo real. Assim, é importante que, desde cedo, os alunos desenvolvam conhecimentos no âmbito da educação financeira, bem como a relevância de determinados termos como: dinheiro, bens necessários, poupar, bens supérfluos, gastar, entre outros.

Cunha (2015) acrescenta ainda que a educação financeira fornece um conjunto de estratégias para uma vida equilibrada, sendo importante saber consumir, poupar e utilizar o dinheiro. Proporciona, também, a possibilidade de formar e preparar pequenos indivíduos que um dia mais tarde serão cidadãos preparados para conviver com o modo como é abordada e utilizada a educação financeira. Isto é, os alunos ao ter a oportunidade de familiarizar-se com o tema, desenvolvem a consciência de que forma o dinheiro é utilizado no quotidiano e, consequentemente, favorecer a sua adaptação na idade adulta.

Para que tal aconteça, é importante trabalhar conhecimentos de educação financeira de uma maneira simples, desde o 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB). Seguindo esta linha de pensamento, a educação financeira pode ser definida como o conjunto de procedimentos que facilitam a compreensão e a utilização do dinheiro.

Conforme menciona a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), a educação financeira:

É o processo pelo qual os consumidores financeiros melhoram a sua compreensão dos produtos e conceitos financeiros e desenvolvem capacidades e confiança para se tornarem mais atentos aos riscos e oportunidades financeiras, tomarem decisões refletidas, saberem onde se dirigir para obter ajuda e adotarem comportamentos que melhorem o seu bem-estar financeiro (citado em Dias et al., 2013, p. 5).

Contudo, ao ser abordado o significado de educação financeira, surge o termo literacia financeira e a necessidade de esclarecer as diferenças entre ambos os conceitos, uma vez que é a educação financeira que conduz à literacia financeira. Porém, ambos podem ser adquiridos, como consta no Referencial de Educação Financeira (MEC, 2013) e segundo Orton (2007), a literacia financeira está associada “à capacidade de ler, analisar, gerir e comunicar sobre as finanças pessoais e a forma como estas afetam o seu bem-estar material.” (p. 5). Ao mesmo tempo que também inclui a capacidade para decidir entre várias opções financeiras.

O Banco Mundial (2014) acrescenta ainda, que “a literacia financeira exhibe parâmetros de conhecimento e competências para a organização e gestão das finanças pessoais, nomeadamente os conhecimentos prévios sobre conceitos financeiros essenciais para gerir os seus encargos financeiros de foro pessoal e conscientes para responsabilização social”. (p. 1) Deste modo, é possível afirmar que ambos os termos estão automaticamente relacionados pelo motivo de que sem a educação financeira seria improvável desenvolver a literacia financeira e sem esta também não seria possível praticar uma educação financeira adequada e consciente, ou seja, se a educação financeira é um recurso que facilita a compreensão do dinheiro, por conseguinte é preciso que exista uma literacia financeira, para que as escolhas imprescindíveis na rotina do dia a dia sejam tomadas com responsabilidade e consciência.

A OCDE foi a organização internacional responsável pela iniciativa de unir várias instituições e produzir diversos documentos que orientam a instrução financeiramente responsável.

Em julho de 2005, a mesma instituição publica um documento com o nome *Recommendation on Principles and Good Practices for financial Education and Awareness*, em que estão estabelecidos sete princípios, de acordo com os quais, a Educação Financeira deveria iniciar-se na escola, e com vista a proporcionar orientações aos professores para a concretização desse princípio- E resume-se a que os programas de educação financeira correspondam às necessidades e ao nível de literacia financeira do seu público-alvo. O mesmo documento acrescenta, ainda, que a educação financeira deve ser encarada como um processo contínuo com especial atenção para existir cada vez mais informações financeiras complexas.

É possível concluir que a literacia financeira permite aos alunos adquirirem conhecimentos que os levem a tomar decisões mais convenientes às suas necessidades, assim como desenvolverem capacidades que são incentivadas consoante as interações com o meio e competências a que os alunos são colocados a resolver, de modo a tornem cidadãos mais conscientes financeiramente.

1.2. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA

Segundo o Banco de Portugal (BdP) (2013), a promoção da literacia financeira nas escolas surge com o objetivo de “equipar os jovens com a capacidade crítica para a tomada de decisões financeiras ao longo da vida” (p. 43).

Também a OCDE (2017), nos indica que:

cada vez mais cedo os jovens se defrontam com escolhas financeiras, tais como tarifários de telemóveis e/ou gerir a sua mesada/semanada, sendo que se prevê que as gerações vindouras apresentem mais dificuldades de gestão financeira devido à crescente complexidade do mercado (p. 42–43).

Assim sendo, e uma vez que cada vez mais cedo os alunos têm contacto e noção do que é o dinheiro e como este é utilizado, a educação financeira torna-se um mecanismo vital para a vida no dia a dia.

De acordo com o *Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs* (OCDE, 2005), através da aplicação de conceitos financeiros em contextos reais no meio escolar, desde cedo, permite que os alunos sejam capazes de reconhecer características pessoais que facilitam ou dificultam a gestão financeira, influenciando, ainda, deste modo uma aprendizagem equilibrada entre o risco e o ganho em contextos financeiros. Desenvolvendo, igualmente, a capacidade para assumir a responsabilidade das suas decisões e como podem ser consumidores sustentáveis, considerando ao mesmo tempo os seus consumos e os diversos papéis ao longo da vida como cidadãos com o objetivo de expandir a alfabetização financeira por meio de uma aplicação prática e consciente.

Em suma, é possível observar que a educação financeira é essencial tanto pela sua importância a nível educativo como a nível pessoal e social.

1.2.1 A Educação Financeira no Mundo

A Rede Internacional para a Educação Financeira disponibiliza informações sobre como a mesma se realiza e possibilita ainda a troca de experiências entre diversos países por todo o mundo. É de realçar que dos vinte e três países que introduzem a literacia financeira nas escolas, a maioria fá-lo de forma obrigatória e apenas seis integram como disciplina autónoma, tendo a maioria adquirido anteriormente conteúdos financeiros noutras disciplinas. Embora a Matemática seja a disciplina mais utilizada para abordar o tema do dinheiro, o mesmo também foi incluído em muitas outras como: Economia, História, Ciência Política e Social, Estudos sobre a Cidadania e a Sociedade, Informática, entre outras.

Alguns países introduziram temas financeiros simultaneamente em várias disciplinas, servem de exemplos os seguintes: Reino Unido, Itália, França, Estados Unidos e Austrália. Estes países contam-se entre os países da OCDE que assumiram como prioridade política a área da Literacia Financeira. (ver Tabela 1)

Tabela 1 - Exemplos de países que constam na OCDE e os seus programas financeiros

Reino Unido	Aborda as finanças pessoais no currículo do ensino secundário. Bem como, disciplinas de matemática, cidadania e PSHE (<i>Personal, Social, Health and Economics</i>) que incluem temas de formação financeira.
Itália	O Ministério da Educação e o Banco de Itália, desenvolveram um programa para o 1º Ciclo e 2º Ciclo sobre finanças pessoais.
França	Tem um programa que abrange cerca de 75 mil pessoas por ano em diferentes grupos (jovens, carenciados, famílias), aos quais é dada formação em temas, como orçamento familiar, prevenção do endividamento, banca e produtos financeiros.
Estados Unidos	Incluem programas e cursos na área dos incentivos fiscais, preparação de materiais, informações sobre pensões e reformas.
Austrália	A Associação de Bancos possui um programa próprio denominado <i>Broadening Financial Understanding, ABA's financial literacy program</i> , composto por três subprogramas: Disseminação de informação, Aumento da compreensão e consciencialização e Desenvolvimento de materiais

No entanto, atualmente, a OCDE tem diversos projetos para a implementação de estratégias e iniciativas nacionais de literacia na Europa em seis países: Áustria, Bulgária, Grécia, Alemanha, Portugal e Polónia.

1.2.1. A Educação Financeira em Portugal

A educação financeira nas escolas foi um fenómeno tardio, fazendo com que apesar de a população saber ler, possuísse ainda algumas fragilidades no campo da literacia financeira. Por conseguinte, face à necessidade da promoção da educação financeira dos cidadãos, desde 2011 decorre o Plano Nacional de Formação Financeira (PNFF) desenvolvido pelo Banco de Portugal, a Autoridade de Supervisão de Seguros e Fundos de Pensões (ASF) e a Comissão do Mercado de Valores Mobiliários (CMVM) com o objetivo de promover a literacia financeira, contribuindo com conhecimentos, desafios e estratégias adequados para proporcionar a estabilidade financeira à população. O atual plano decorre entre 2021 e 2025, uma vez que este é renovado de cinco em cinco anos. E nos últimos 10 anos, o plano desenvolveu em conjunto entre crianças e jovens um programa de formação financeira para as escolas, implementado em parceria com o Ministério da Educação. Igualmente, com esta parceria permitiu também desenvolver conteúdos pedagógicos para o ensino básico e secundário — os cadernos de educação financeira.

Também o Concurso Todos Contam (BdP, CMVM, ASF, 2012), fomenta e incentiva a implementação de projetos de educação financeira nas escolas, desempenhando um papel crucial na conscientização de professores e alunos para as questões financeiras. Estes recursos são uma componente essencial na aplicação do Referencial da Educação Financeira, proporcionando que em 2018, o Ministério da Educação decidisse integrar a educação financeira como conteúdo da disciplina da Educação para a Cidadania, tornando-se obrigatória pelo menos em dois ciclos de ensino. Ainda em 2018, Portugal participou pela primeira vez, na avaliação de literacia financeira do *Programme for International Student Assessment* (PISA) da OCDE.

Os resultados posicionaram o país em 6.º lugar na percentagem de estudantes que possuem capacidades financeiras básicas (86%) e em 7.º lugar no indicador global de literacia financeira.

Assim, podemos afirmar que foi desde 2018 que Portugal, assume a Educação Financeira como um conteúdo pedagógico. Contudo, em maio de 2023, o Banco de Portugal, em conjunto com a OCDE, definiu uma estratégia nacional que destaca a importância da literatura financeira digital enquanto projeto, passando por destacar ações diretamente nas escolas e pela divulgação de informação *online* através de pequenos vídeos informativos ou através das redes sociais.

Compreendendo a formação financeira como a combinação de atitudes, procedimentos e conhecimentos financeiros, o Plano Nacional de Formação Financeira tem como linhas de ação prioritárias:

- Atualizar o Referencial de Educação Financeira, para incorporar novos tópicos, como os serviços financeiros digitais. Bem como o seu uso seguro, visto que a era digital estará cada vez mais presente.
- Aprimorar o programa de formação de professores, oferecendo aos mesmos o suporte necessário na abordagem dos novos temas do Referencial de Educação Financeira.

Todavia, o Referencial de Educação Financeira encontra-se transversal à Educação para a Cidadania e é essencialmente um documento orientador para a implementação da Educação Financeira, em contexto escolar, pois define os fundamentos essenciais para que os alunos aprendam e desenvolvam capacidades e competências relacionadas com a Educação Financeira. Trata-se, portanto, segundo Ferreira (2015), de um documento que deve ser consultado de forma autónoma pelos docentes, que explicita as aprendizagens ao longo do percurso escolar.

Ainda para auxiliar na operacionalização do Referencial de Educação Financeira foi também disponibilizado o Caderno de Educação Financeira para o 1.º CEB que pretende, essencialmente, apoiar os professores e os alunos a colocar em prática os conteúdos do documento. Assim sendo, os temas são desenvolvidos e trabalhados de uma forma lúdico-didática, através de cinco histórias protagonizadas pela família Moedas, exploradas por atividades que procuram complementar saberes e comportamentos inerentes à narrativa com o objetivo de apoiar a educação financeira dos maus novos de modo a permitir uma cidadania financeira responsável.

1.3. EDUCAÇÃO FINANCEIRA E A MATEMÁTICA

Refletida e analisada a educação financeira enquanto definição e importância é relevante abordá-la como é incluída na escola e, conseqüentemente, na Matemática. Segundo a OCDE (2005), a educação financeira deve ser iniciada na escola e todos devemos ter acesso o mais precocemente possível, pelo facto de cada vez mais cedo a população torna-se consumidora. Deste modo, a Educação Financeira apresenta-se na escola como uma estratégia fundamental para desenvolver indivíduos autónomos em relação ao seu dinheiro.

Como é acrescentado pelo *The World Bank* (2014), as aulas de Educação Financeira, em articulação com a Matemática são benéficas. O seu planeamento deve ter em conta a promoção da literacia e os conteúdos matemáticos de cada aluno. A ligação entre as duas áreas é considerada pela OCDE como vantajosa e eficaz. Deve, ainda, ser apoiada nos interesses e objetivos dos alunos, pois a mesma deve ser vista como um processo contínuo ao longo da vida, dado que são competências necessárias no futuro. Como é referido pelo Ministério da Educação (Ponte, 2007) “A disciplina de Matemática no ensino básico deve contribuir para o desenvolvimento pessoal do aluno e deve contribuir, também, para a sua plena realização na participação e desempenho sociais e na aprendizagem ao longo da vida.” (p.3)

Uma vez que o tema da Educação Financeira é vital para a preparação dos alunos enquanto futuros adultos, é fulcral analisarmos a inclusão da mesma no ensino.

Sendo a aprendizagem do dinheiro uma capacidade a desenvolver durante o ensino básico, como se pode verificar nas Aprendizagens Essenciais (Canavarro et al., 2021), é que o dinheiro esteja envolvido em diversos conteúdos ao longo do ano letivo, no entanto, se formos visualizar o conteúdo nos manuais escolares, este encontra-se exclusivamente focado nos problemas matemáticos.

Tal aspeto não beneficia os alunos de modo algum, dado que não há a oportunidade de contacto direto com o mesmo. Segundo Ponte (2006), a utilização do dinheiro enquanto ferramenta para aprendizagem da Matemática é positiva, porque permite combater algumas das dificuldades que surgem na abordagem aos números racionais na sua representação enquanto número decimal.

Os alunos podem ainda comparar, estimar e determinar medidas de diversas grandezas, relativamente ao dinheiro. Medeiros et al. (2021) reforça ainda a importância do mesmo, no 1.ºCEB, dado que este está presente desde muito cedo na rotina dos alunos. Os mesmos autores apresentam, ainda, o dinheiro como sendo motivador para os alunos, pois é legítimo abordá-los com recurso à sua própria realidade, bem como permitir a sua exploração, promovendo a descoberta do conhecimento.

Deste modo, para que o aluno possa desenvolver o tema de um modo mais significativo, estando em contacto direto com a realidade diária e tendo a oportunidade de aprender pela descoberta do seu próprio conhecimento, é preciso que o professor seja acessível e que defenda a aprendizagem do aluno de acordo com a realização de tarefas que sustentem aulas dinâmicas e o desenvolvimento dessas capacidades e competências. Como é referido por Doyle (1988), o modo como as tarefas em sala de aula são conduzidas constituem a base para a aprendizagem dos alunos, porque a forma como o docente leciona os conteúdos e os desenvolve, influencia o envolvimento dos alunos com o conhecimento.

Stein e Smith (1998) acrescentam ainda que trabalhar em tarefas desafiantes num ambiente de sala de aula é incentivador, traduzindo-se em ganhos substanciais de aprendizagem, ou seja, o modo como a aula é realizada é um fator crucial para definir o modo como os alunos vão assimilar a aprendizagem em causa.

Por conseguinte, o tema da Educação Financeira é notável para a oportunidade de se desenvolver o ensino exploratório em sala de aula, contribuindo assim em estratégias com foco na aprendizagem do aluno e ainda como contributo para a vida futura, bem como para outros conteúdos da Matemática, uma vez que ao recorrerem ao uso do dinheiro, podem praticar as operações aritméticas, como a adição e a subtração.

No entanto, segundo Canavarro (2011) o ensino exploratório não deve ser algo que se desenvolve esporadicamente, uma vez que precisa de continuidade para o professor melhorar a sua prática, bem como para o aluno corresponder ao que lhe é proposto.

Torna-se igualmente necessário que a Matemática esteja presente, principalmente com o tema da educação financeira, uma vez que este é frequente no quotidiano, seja dentro ou fora da escola. É crucial dialogar com os alunos, trazendo e relacionando a Matemática com as vivências deles, de modo a desenvolver oportunidades de associar os conhecimentos (matemáticos) com situações reais, para conscientizar os alunos de que forma podem recorrer às suas aprendizagens e usar as mesmas práticas no dia-a-dia.

Posto isto, o Referencial de Educação Financeira (MEC, 2013) acrescenta que a implementação da Educação Financeira permite aos jovens com conhecimentos, “tomar decisões financeiras conscientes no futuro, além de que se gera um efeito multiplicador de informação e de formação junto das famílias.” (p.5)

Porém, nada disto é possível concretizar-se sem o papel da Escola dado que é do conhecimento geral que os alunos estão mais tempo na escola do que na presença dos pais. Segundo o Referencial de Educação Financeira (MEC, 2013), “no nosso país, à semelhança com outros países da União Europeia, a Educação Financeira deve ser assumida como educação ao longo da vida, iniciando-se junto de crianças e jovens em idade escolar”. (p. 5) Assim, o mérito da Educação Financeira nas escolas advém sobretudo do facto de crianças e jovens se constituírem como consumidores de produtos e serviços financeiros desde cedo. Acresce ainda dentro desta temática, o facto de deverem ser trabalhados conceitos tais como gastos racionais, e dentro destes, abordar o conceito de gastos necessários e supérfluos.

É importante que os alunos, tenham a noção de que os gastos racionais são aqueles que podemos fazer sem comprometer/ultrapassar orçamento (dinheiro) existente. É importante, também, que entendam que a poupança permite satisfazer diversos objetivos (aquisição de bens duradouros, precaução face ao futuro, acumulação de riqueza). E sobretudo, o importante é saber desde cedo, comprar sem comprometer as necessidades básicas.

Como afirma César (1996), as primeiras aprendizagens são importantes do ponto de vista cognitivo, porque podem ajudar:

a criança a desenvolver potencialidades, mas são importantes do ponto de vista afetivo, pois são elas que vão fazer a criança ter ou não, uma boa relação com a escola e com os saberes e competências que ela pretende transmitir. (p. 9)

Por tudo isto, é crucial que a escola, explore a interdisciplinaridade e multidisciplinariedade, a fim de enriquecer temas relacionados com a Educação Financeira, de forma a potencializar as aprendizagens dos alunos que, por conseguinte, influenciam positivamente o ambiente envolvente.

O Referencial de Educação Financeira é um documento constituído por níveis de educação e por ciclos de ensino – educação pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário. Organizado por uma estrutura comum, com várias partes, onde se apresenta uma proposta de abordagem específica da Educação Financeira para cada nível de educação e de ensino. Define também temas, subtemas, objetivos e descritores de desempenho, os quais forneceram suporte para o trabalho em questão. Na Tabela 2 encontram-se os descritores de desempenho necessários para este trabalho.

Tabela 2- Temas; Subtemas e Objetivos para o 1.ºCEB presentes no Referencial de Educação Financeira

Temas	Subtemas	Objetivos	Descritores de desempenho
Planeamento e gestão do orçamento	Necessidades e desejos	Compreender a diferença entre necessário e Supérfluo	-Estabelecer a diferença entre a “necessitar” e o “querer”; - Distinguir e exemplificar despesas necessárias e supérfluas; - Distinguir exemplificando consumos que proporcionam uma satisfação imediata e consumo cuja satisfação é mais duradoura; - Compreender que gastar mais do que o necessário pode comprometer a satisfação de necessidades no futuro, exemplificando situações.
Sistema e produtos financeiros básicos	Meios de pagamento	Caraterizar meios de pagamento	- Compreender a moeda enquanto meio de pagamento; - Simular pagamentos e efetuar trocos com notas e moedas; - Reconhecer a importância de notas e moedas para adquirir bens; -Conhecer a possibilidade de pagar com o cartão recorrendo ao multibando (saber o que é uma conta e um empréstimo).
Poupança		Saber o que é a poupança e os seus objetivos	- Entender a necessidade de poupança para comprar determinado bem.

Destacando-se a importância de atingir os objetivos presentes na Tabela 2 na disciplina da Matemática é relevante analisar as Aprendizagens Essenciais (Canavarro et al., 2021) que, atualmente, vigoram em todos os anos do 1.ºCEB, onde o dinheiro surge associado ao tema de aprendizagem “Geometria e Medida” (ver Tabela 3).

Tabela 3 - Objetivos de aprendizagem associados ao dinheiro

Ano de Escolaridade	Temas de aprendizagem	Objetivos de aprendizagem: Conhecimentos, Capacidades e Atitudes
1º	-	-
2º	Geometria e Medida	-Conhecer as diferentes notas e moedas, comparar o seu valor e relacioná-las; -Relacionar o euro com o cêntimo; -Fazer estimativas de quantias de dinheiro, por arredondamento; -Resolver problemas que envolvem dinheiro comparando diferentes estratégias de resolução.
3º	Álgebra	-Criar oportunidades para a investigação de situações reais em que existam relações de dependência entre quantidades ou entre grandezas diversas, estabelecendo conexões matemáticas. (Exemplo: reconhecer que o valor do dinheiro no mealheiro aumenta à medida que se juntam mais moedas).
	Geometria e Medida	-Elaborar e analisar listas de compras com diferentes fins, incluindo a estimativa dos custos, reconhecimento a importância do dinheiro para a aquisição de bens e distinguindo entre bens de primeira necessidade e bens supérfluos; -Comparar diferentes formas de poupar, reconhecendo a importância da poupança.
4º	Geometria e Medida	-Elaborar orçamentos simples, identificando receitas e despesas, e compreender o que é o saldo.

Ao analisar as Aprendizagens Essenciais do 1º. CEB (Canavarro et al., 2021) é possível observar que a exploração do tema “dinheiro ou educação financeira” não é uma grande preocupação, uma vez que não existe nenhuma abordagem eminente à educação/literacia financeira. No entanto, a mínima relevância ao tema não se reflete durante este ciclo de ensino. Ao resolverem os problemas presentes nos manuais escolares, os alunos são, de certa maneira e indiretamente, incentivados a contactar com transações de dinheiro. Embora não seja tão real como acontece no dia a dia, prepara os alunos para terem algumas noções de como o dinheiro é importante e como o utilizar.

No entanto, a Educação Financeira pode ser versátil na iminência de que no 1.º ano de escolaridade do 1.ºCEB, quando no tema de aprendizagem dedicado aos Números seria razoável na adição e na subtração, uma vez que pode ser importante para alguns alunos adquirir um melhor conhecimento através do contacto com quantias e quantidades. Quando confrontados com situações da vida quotidiana, os alunos recorrem a diferentes estratégias, o que por sua vez permite a exploração e diferentes ritmos de aprendizagem. Esta abordagem mais prática, embora não identificada explicitamente nas aprendizagens essenciais, seria um atributo introdutório ou complementar às atividades propostas aos alunos, em contexto teórico, no manual com o aparecimento dos problemas que envolvem a compra de um determinado objetivo e, consequente, troco.

Nesse sentido, para uma análise mais profunda sobre como é abordada a educação financeira, procurou-se analisar casos de estudo que aprofundem e revelem o comportamento da educação financeira no cenário pedagógico. Contudo, não há conhecimento de nenhum caso elaborado e focado a nível do 1.º ano de escolaridade do 1.ºCEB em Portugal. É notória apenas a existência de casos no 3.º e 4.º ano de escolaridade do 1.ºCEB, bem como casos de investigação relacionados com o Ensino Superior. Santiago (2015), considera que seria importante:

as instituições, especialmente as instituições de ensino superior responsáveis pela formação de professores, iniciarem projetos que apoiem os professores na inserção das temáticas abrangidas pelo Referencial de Educação Financeira, de uma forma mais característica, para cada disciplina e para cada nível de ensino, na disciplina de Matemática. (p. 29)

Porém, o artigo das autoras Carvalhal, Tavares e Sequeira (2012) são apresentados os projetos desenvolvidos no âmbito do Projeto Matemática Ensino (PmatE) na Universidade de Aveiro, na área da Educação Financeira. O presente artigo retrata o desenvolvimento de algumas das iniciativas, abordagens inovadoras e recursos fundamentais para o ensino básico, sendo possível adaptar a todos os anos, na área da literacia financeira, pretendendo intervir num contexto concreto e modificar uma situação real, estimulando desta forma a participação e a experimentação. Assim, o projeto designado por “Educar pelo dinheiro” consiste em sessões dinamizadas por monitores, com propósitos e planos de ação específicos, bem como, um leque

diversificado de recursos disponíveis que os professores podem utilizar na sala de aula. Os recursos são principalmente, jogos apresentados como desafios. De seguida, referimos dois de alguns exemplos de materiais didáticos apresentados no artigo que nos suscitaram mais interesse que podem melhorar o modo como a EF é abordada.

- “O dinheiro trocado por miúdos” – jogo multimédia (computador ou quadro interativo) com os respetivos cartões de moedas, tabuleiro para a realização de atividades.
- “Euro bingo” – jogo bingo de cartões cujo tema incide nas diferentes representações de notas e moedas de euro existentes em Portugal.

Todavia, ainda integrado no mesmo projeto, existiu um ciclo de conferências “Por uma Educação mais Financeira” como estratégia de reforço e sensibilização para agentes locais como professores, que têm um papel fulcral no desenvolvimento de ações de educação financeira. Estas conferências assumem vários formatos que vão desde *workshops* para professores a palestras para alunos. Não obstante, os projetos referidos acima por Carvalhal, Tavares e Sequeira (2012), é possível afirmar que Portugal em comparação aos outros países ainda apresenta algumas fragilidades a nível de como a educação financeira é abordada nas escolas.

Assim, destacamos que em Portugal a Educação Financeira nas escolas resume-se aos apoios do Referencial da Educação Financeira e ao Caderninho de Educação Financeira. Deste modo, o professor tem a possibilidade de optar por recorrer aos documentos de apoio ou não. Porém, sendo o dinheiro um tema tão relevante para a idade adulta, poderá por vezes, ser necessário adaptar e diversificar estratégias de aprendizagens em prol dos alunos.

Em conclusão, a Educação Financeira é essencial na formação de futuros cidadãos. A formação de alunos no ensino básico é a etapa inicial com o objetivo de melhorar a cultura económica dos cidadãos na sociedade, promovendo desta forma uma vida estável. Logo, tarefas que envolvem problemas e práticas do mundo real também são imprescindíveis para os alunos terem a possibilidade de desenvolverem capacidades e competências ao nível do pensamento crítico e sobretudo, para perceberem que a Matemática é uma ferramenta muito mais ampla do que apenas a realização de cálculos e a resolução de problemas.

CAPÍTULO II

PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA

No presente capítulo discutimos a importância do tema da nossa pesquisa e definimos o problema que motivou o seu estudo. Destacaremos também o paradigma no qual nos posicionamos, bem como o *design* de estudo adotado. De seguida, apresentamos os participantes, de modo a fornecer uma caracterização detalhada sobre eles.

Também delineamos os instrumentos de recolha de dados utilizados, explicando de que modo foram aplicados. Discutimos os procedimentos elegidos para a recolha de dados e os momentos nos quais ocorreram. Descrevemos, igualmente, o processo de tratamento e análise dos dados recolhidos, realçando as abordagens implementadas.

Por fim, referimos as intervenções planeadas com a finalidade de alcançar o objetivo para este estudo.

2.1. PROBLEMATIZAÇÃO

Como é consensual, a educação financeira está presente na vida quotidiana, bem como a Matemática. Todos os dias somos confrontados com momentos em que é preciso recorrer à mesma, pelo que temos de entender a relevância da Matemática na vida de todos. Assim, recorrer a tarefas onde seja possível aplicar os conceitos em situações do mundo real, é uma mais-valia para a inclusão social. Segundo Santiago et al. (2017) ajuda a desenvolver capacidades e competências de raciocínio lógico e crítico, permitindo-lhes a tomada de decisões financeiras baseadas em factos, dados e cálculos precisos.

Além disso, esta problematização remete para a argumentação de Ponte (2009) a qual nos diz que na construção do novo conhecimento, os alunos podem e devem ser a parte mais ativa do processo. Acreditamos que o professor, ao selecionar e implementar tarefas nas quais os alunos possam ter o papel principal, resultará num maior sucesso escolar de todos os intervenientes.

Deste modo, o aluno ao ter a oportunidade de contactar com o dinheiro, consegue ter o conhecimento necessário para o obter. No entanto, por vezes, a falta de consciência, surge pelo facto de os manuais escolares estarem aquém da realidade, pois por norma, ficam restritos a pequenos problemas matemáticos que não permitem aos alunos ter a verdadeira perceção e a familiarização com os termos. E se os alunos, desde cedo, forem habituados a compreender que o dinheiro não é infinito e, por isso, deve ser gasto de forma racional, mais rapidamente vão assumir que neste jogo financeiro existem conceitos importantes como é o caso dos seguintes: despesa, poupança, planeamento e gasto. E, por conseguinte, conquistar o sucesso na educação respectiva a este espectro.

Como é referido por Cerbasi (2011), “iniciar cedo e de forma correta questões relacionadas com a educação financeira, pode diferenciar, no futuro, um milionário de um endividado.” (p. 17). Logo, é crucial a existência de contacto com o dinheiro e a sua parte no quotidiano do aluno, de forma a que se tornem independentes e não criem bloqueios que dificultem a sua vida adulta.

Com base nessa problemática, o objetivo de estudo desta investigação centrou-se na turma de 1.º ano de escolaridade do 1.º ciclo do ensino básico onde emergiram as seguintes questões de investigação:

1. Quais as atitudes dos alunos em relação à educação financeira?
2. De que forma o trabalho desenvolvido contribui para a consolidação e aquisição de conhecimentos numa turma de 1.º ano de escolaridade do 1.º ciclo do ensino básico?
3. Quais os desempenhos e aprendizagens dos alunos durante as tarefas relacionadas com a educação financeira?

2.2. PARADIGMA INTERPRETATIVO

Para Pacheco (1993), citado por Coutinho (2014), o termo paradigma significa “um compromisso implícito de uma comunidade de investigadores com um quadro teórico e metodológico preciso, e a consequente partilha de experiências e uma concordância quanto à natureza da investigação e à aquisição do conhecimento.” (p.8)

Assim, o paradigma adotado nesta investigação posiciona-se no paradigma interpretativo, uma vez que este diz respeito a “uma matéria de foco substantivo e intencional, mais do que apenas um procedimento” (Erickson, 1986, p. 120), ou seja, centrar-se-á numa análise intencional dos dados obtidos, nomeadamente da interação e aprendizagem dos participantes.

Como é referido por Bogdan e Biklen (1999) este tipo de paradigma incute-se pelo seu carácter descritivo, a atitude indutiva onde se parte dos dados e não de premissas, e a valorização dada ao processo de investigação.

2.3. INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Esta investigação tem como *design* de estudo a investigação-ação, visto que pretendemos analisar a perceção dos alunos em relação à educação financeira e como o trabalho prático contribui para a consolidação e aquisição de conhecimentos numa turma de 1.º ano de escolaridade do 1.º ciclo do ensino básico. Suárez Pazos (2002) destaca a investigação-ação como “uma forma de estudar, de explorar, uma situação social, no nosso caso, educativa, com finalidade de melhorá-la.” (p. 41).

Bogdan e Biklen (1994) também afirmam que “a investigação-ação é um tipo de investigação aplicada na qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação” (p. 293).

Deste modo, desenvolvemos um estudo que tem por objetivo promover a inclusão de alunos nas práticas em sala de aula, promover aprendizagens significativas através da aquisição do conhecimento da educação financeira e do conhecimento matemático.

2.4. PARTICIPANTES

Nesta investigação, a recolha de dados foi feita entre dezembro de 2023 e março de 2024 numa instituição de ensino privado localizada no concelho de Cascais, local onde a professora/investigadora realizou a sua prática pedagógica supervisionada. Assim, como este estudo assume características de uma investigação-ação, considerámos como participantes uma amostra constituída por 27 alunos de uma turma de 1.º ano de escolaridade do 1.º ciclo do ensino básico, a professora/investigadora e a professora cooperante.

2.4.1. Caracterização da instituição de ensino

A instituição em que desenvolvemos a prática de ensino supervisionada e sobre a qual incide o estudo está localizada no concelho de Cascais. É uma instituição que se insere numa área próxima à praia e de fácil acesso, fundada em 1965. Possui sete grupos de educação pré-escolar, treze turmas de 1.º ciclo do ensino básico, dez turmas de 2.º ciclo do ensino básico, quinze turmas de 3.º ciclo do ensino básico e vinte e quatro turmas de ensino secundário com o total de mil e setecentos alunos, bem como a colaboração de duzentos e cinco colaboradores.

O espaço exterior é bastante extenso, com duas grandes entradas que servem de ponto de chegada e saída do colégio. Contém, ainda vários campos de futebol e basquetebol, bem como parques infantis dentro dos recreios. Possui ainda um auditório, uma capela, campos com relvado sintético, um clube desportivo, uma horta e uma quinta pedagógica, onde os alunos podem ir com supervisão e um horário específico.

2.4.2 Caracterização da turma

Os participantes são alunos pertencentes a uma turma de 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico, mais especificamente 27 alunos, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos, em que quinze são do género feminino e doze do género masculino.

No entanto, cinco alunos têm descendência brasileira, chinesa e francesa. Grande parte do grupo já se conhecia, pois já frequentavam a instituição anteriormente. Contudo, todos se relacionam e interagem positivamente uns com os outros. São muito amigos, e estão sempre dispostos a ajudarem-se mutuamente quando notam que alguém precisa de mais atenção.

Estes alunos, na sua generalidade, interessam-se por todas as tarefas propostas e quanto mais diversificadas e não inseridas nos manuais escolares, maior é o entusiasmo. Revelam uma maior aptidão para a área curricular da matemática, porém, como todos os conteúdos abordados são sempre de alguma forma interativos, durante a aula deixa de existir a diferenciação entre áreas curriculares. É um grupo que, de um modo geral, gosta de trabalhar e gosta de aprender. Como são incentivados desde o início do ano letivo a desenvolver dinâmicas de trabalho de grupo, sabem quase sempre resolver os seus próprios conflitos e privilegiar, de modo consensual, a diversidade de opiniões e interesses. Conseguem, ainda ser autónomos assim que é pedido um trabalho de investigação.

Nesta investigação, de modo a garantir o anonimato de todos os participantes, utilizar-se-á nomes fictícios.

2.5. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Na investigação foram utilizados diversos instrumentos de recolha de dados que, utilizados em conjunto, proporcionaram uma melhor compreensão dos dados recolhidos. Assim, os instrumentos de recolha de dados utilizados foram: a observação, o diário de bordo, as conversas informais, a recolha documental e os protocolos dos alunos.

Uma vez que este estudo tem um *design* de investigação-ação, utiliza vários instrumentos de recolha de dados, procedentes também de fontes diversas e perspetivas variadas, para permitir um conhecimento e compreensão mais sustentados (Suárez Pazos, 2002).

2.5.1. Observação

A observação é importante como instrumento de recolha de dados porque nos dá a oportunidade para os recolher em situações reais quando ocorrem (Cohen et al., 2001). Segundo Carmo e Ferreira (1998) permite, ainda, “selecionar informação pertinente com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão” (p. 97).

Do ponto de vista de Blanchet, Ghiglione, Massonnat e Trognon (1989), a observação possui cinco grandes significados:

O primeiro consiste no significado da observação, como o contexto institucional, onde se realiza o diagnóstico; o segundo, na observação como estratégia de ação do indivíduo que observa a partir de um conjunto de atos que contribuem para as observações; o terceiro, a observação como etapa no método de investigação; o quarto, a observação assimilada ao resultado da ação de observação; e por último, a observação como processo e conjunto de operações enquanto ato de observação. (p.150)

Assim, no nosso estudo adquirir a posição de observador foi fundamental, uma vez que o grande objetivo é o aluno, enquanto participante, e assim permitiu recolher as expressões e os comportamentos que facilitaram o processo deste estudo, tornando-o mais completo e explícito possível.

Contudo, também foi importante adquirir a posição de observação participante, visto que a professora/investigadora não foi um mero observador, mas, também, atuou no terreno.

2.5.2. Diário de Bordo

O diário de bordo (DB) é um instrumento que complementa a observação e o trabalho desenvolvido durante a investigação, porque são descritas como decorrem as diversas etapas. Clandinin e Connelly (1998) destacam que a seguir à observação, o diário de bordo é o mais relevante, uma vez que, de maneira célere, “é possível certificar que não há perda de informações pertinentes”. (p.162)

Outro aspeto relevante, segundo Flores (1994) é a possibilidade de “contemplar sentimentos, interpretações e hipóteses de trabalho, distinguindo-o de um instrumento de recolha de dados somente descritivo, no qual se registam apenas conversas e/ou ações dos participantes.” (p.193)

Deste modo, o BD serviu de apoio à observação, ao permitir os registos escritos que são uma mais-valia para a compreensão de todas as tarefas elaboradas. Nele foram incluídos, notas de forma sistemática, embora inicialmente, descritivas de modo a incluir dados relativos aos alunos com o objetivo de proporcionar detalhadamente qualquer discussão presente em cada situação observada e relatada.

2.5.3. Conversas informais

Como afirma Patton (1990), as conversas informais podem ser consideradas como “uma entrevista não estruturada, em que facilitam o acesso aos relatos dos participantes, mas de uma forma informal, sem constrangimentos ou pressões” (p. 34), ou seja, mediante de conversas informais, pode-se obter o registo detalhado do contexto em que a prática pedagógica é inserida.

Deste modo, no período de prática de ensino supervisionada foram realizadas conversas informais para obter opiniões de todos os participantes, o que proporcionou a adaptação à realidade em que a pesquisa estava a ser conduzida.

Essas conversas foram transcritas para o diário de bordo com o objetivo de recolher informações para melhor conhecer a turma e ajustar as nossas propostas de acordo com as necessidades e interesses dos alunos.

2.5.4. Recolha documental

A recolha documental é um recurso que complementa os dados recolhidos, pois possibilita entender o contexto onde a prática ocorre, bem como a prática em si, servindo de instrumento que finaliza a compreensão do local da prática de ensino supervisionada. Lüdke e André (2005) mencionam que os documentos são uma fonte estável e rica na medida em que permitem a sua consulta repetida, ao longo do tempo, possibilitando a sua utilização para diferentes estudos ou trabalhos.

Nesta investigação considerámos como recolha documental, registos e documentos sobre os alunos e a instituição, fornecidos pela mesma.

2.5.5. Protocolos dos alunos

Na medida em que o nosso estudo incide na inclusão dos alunos durante as tarefas, bem como no aluno como o centro da aprendizagem. Os grupos foram formados sempre com alunos que pudessem ajudarem-se uns aos outros, recorrendo assim ao trabalho cooperativo. Assim, os protocolos destes tornam-se primordiais e relevantes porque incluem todos os trabalhos realizados pelos alunos relacionados ao tema em estudo, permitindo a observação e compreensão do processo dos alunos ao longo da intervenção. Como os alunos foram o centro da aprendizagem, proporcionou uma maior abertura para demonstrarem os seus pontos de vista (Carvalho & César, 1996; Machado & César, 2012).

2.6. PROCEDIMENTOS

Os procedimentos constituem um percurso imprescindível de uma investigação, porque encaminham-se em direção ao objetivo pretendido. Segundo Quivy e Campenhoudt (1998), expor o procedimento científico consiste, portanto, em descrever os princípios fundamentais a colocar em prática em qualquer trabalho de investigação.

Por isso, nesta investigação abordámos, numa primeira fase, os métodos de recolha de dados, seguindo de uma segunda fase em que evidenciamos os procedimentos de tratamento e análise de dados com o fim de obter informações significativas.

2.6.1. Procedimentos de recolha de dados

Neste estudo, a fim de beneficiar os nossos conhecimentos, utilizámos diversos procedimentos de recolha de dados, nomeadamente: análise de documentos para conhecer o grupo; os registos das observações efetuadas no decorrer da prática de ensino pedagógica, com o intuito de avaliar o funcionamento da turma, bem como os seus interesses e as suas fragilidades; o planeamento e implementação de um conjunto de tarefas inspiradas no ensino exploratório que incentivou os alunos a interagirem entre si e a procurarem as respostas para as várias tarefas; anotações de conversas informais com os alunos durante o processo e conversas ouvidas entre os grupos; uso de fotografias para registar as intervenções pedagógicas.

Deste modo, adotamos uma estratégia que permitisse aos alunos desenvolverem uma maior autonomia, motivação e perceção dos conhecimentos, em vez de apenas ouvirem o professor e realizarem exercícios no caderno de atividades.

Ainda, as Aprendizagens Essenciais (Canavarro et al., 2011) foram de extrema relevância para o desenvolvimento das tarefas propostas, porque oferecem orientações precisas para a implementação das mesmas.

No fim da aula, ou seja, das tarefas realizadas, incentivámos a prática de uma discussão coletiva, envolvendo toda a turma, na qual se recapitulou o que aprendemos de novo e o que já sabíamos e ficamos a compreender melhor, tal como as diferentes estratégias e perspetivas de cada grupo face ao trabalho realizado.

Organizámos os procedimentos de recolha de dados numa tabela para que, assim, seja mais fácil perceber os períodos de recolha dos mesmos (ver Tabela 4).

Tabela 4 - Momentos da recolha de dados

Tópico	dezembro	janeiro	fevereiro	março
Análise de documentos para conhecer o grupo				
Registos das observações efetuadas no decorrer da prática de ensino pedagógica, com o intuito de avaliar a dinâmica da turma, bem como os seus interesses e as suas fragilidades				
O planeamento e implementação de um conjunto de tarefas inspiradas no ensino exploratório que incentivou os alunos a interagirem entre si e a procurarem as respostas para as várias tarefas				
Anotações de conversas informais com os alunos durante o processo e conversas ouvidas entre os grupos				

2.6.2. Procedimentos de tratamento e análise de dados

Para realizar uma análise de dados é necessário organizar todos os procedimentos necessários para a realização destes, uma vez que passam por um processo caracterizado por diversas etapas. A escolha dos dados não é aleatória. Há geralmente alguns propósitos, hipóteses e ideias que guiam a sua seleção. E só após esta seleção, procederá a análise dos dados (Lüdke e André, 2005). Seguindo a teoria de Krippendorff (1980), a diversidade de pontos de vista e de enfoques pode contribuir para aumentar o conhecimento sobre algo em vez de limitá-lo. Amado (2014) acrescenta ainda que o aspeto mais importante da análise de conteúdos é o facto de ela permitir uma representação rigorosa e objetiva. Deste modo, podemos afirmar que o tratamento e a análise de dados qualificam-se ambos numa seleção organizada e cuidada de obtenção de factos para a conclusão de um estudo.

Com base nos fatores descritos anteriormente, nesta investigação prosseguiu-se a uma descrição dos dados recolhidos, seguidamente da organização dos mesmos para que a informação pudesse ser interpretada. E, por fim, retirou-se as conclusões do estudo extraindo conhecimentos das fases anteriores que originaram os resultados obtidos. Posto isto, nesta investigação recorreu-se a uma análise do tipo narrativo, que segundo Clandinin e Connelly (1998) nos conduziu a uma leitura da informação de forma “sistemática e reflexiva, influenciada pelas nossas próprias interpretações”. (p.158)

2.6.3. Proposta de intervenção

Com vista aos objetivos definidos foram planificadas intervenções que decorreram a 7 de março. De forma a atender às necessidades e preferências dos alunos, decidiu-se abordar o espectro da educação financeira, relacionando com as rotinas do dia a dia, uma vez que são estas que os alunos observam de perto os pais a realizar. Isto permitiu incentivar a curiosidade, a vontade de explorar, a capacidade de autonomia e relacionar com momentos importantes nos quais, mais tarde, serão confrontados como qualquer cidadão na idade adulta.

O projeto baseou-se em tarefas específicas que permitiram aos alunos observar, registar e comprar o que cada tarefa tinha como objetivo.

Assim, inicialmente, a proposta de intervenção foi iniciada com um diálogo sobre o tema e a visualização das quantias existentes, bem como as que seriam utilizadas, tendo como finalidade compreender a percepção dos alunos sobre a educação financeira.

Deste modo, na primeira tarefa os alunos tinham como objetivo dirigirem-se ao mercado, identificar os preços de cada produto disponível, comprar alimentos, distinguindo os produtos que são bens essenciais daqueles que são supérfluos.

Na segunda tarefa, cada grupo teve como função trocar uma nota de dez euros, recorrendo a moedas de um e dois euros, tendo seis hipóteses de troca.

Na terceira tarefa, os alunos dirigiram-se à estação de comboios com a finalidade de comprar um bilhete para cada elemento do grupo, escolhendo o destino e efetuando o consequente preço do total da viagem.

Na quarta e última tarefa existiu a necessidade de cada grupo discutir entre si, qual a melhor escolha para um lanche saudável, bem como, novamente a identificação dos preços e a compra dos alimentos.

Assim, da segunda à quarta tarefas, os alunos tinham como objetivos: identificar as quantias de cada produto e recorrer à estratégia de cálculo da adição de modo a ser possível efetuar cada compra pretendida.

É importante referir que para cada tarefa o grupo tinha de no mínimo gastar cinco euros e no máximo dez euros.

Por fim, para finalizar a aula cada grupo teve a oportunidade de justificar as suas escolhas e foram recapitulados os conhecimentos utilizados ao longo da aula.

.

CAPÍTULO III

RESULTADOS

Antes de se dar início à implementação da ação, é importante referir que a proposta didática foi relacionada com o quotidiano dos alunos, permitindo aos alunos aprender não apenas sobre a educação financeira, mas também sobre o que os espera quando atingirem a idade adulta. Contudo, também destacamos a relevância de proporcionar diversas estratégias de como abordar a educação financeira e a importância e o impacto que a mesma pode ter quando relacionada com a matemática.

Assim, neste capítulo apresentamos e analisamos os resultados deste estudo, nomeadamente, os desempenhos dos alunos às tarefas propostas para esta investigação. Com a discussão e análise dos resultados obtidos pela turma do 1.º ano de escolaridade do 1.º CEB, pretende-se destacar as aprendizagens, as potencialidades e as fragilidades apresentadas pelos grupos de alunos durante a realização da aula. Essa abordagem auxilia a identificação de padrões e tendências relativos à educação financeira.

3.1. AVALIAÇÃO INICIAL

Previamente ao início da primeira tarefa, realizamos uma apresentação *powerpoint* com imagens das quantias de dinheiro. (ver Anexo 1)

Dialogar e visualizar imagens, permitiu obter informações relevantes sobre o conhecimento financeiro dos participantes. Através das respostas, procuramos perceber a noção dos alunos relativamente à finalidade do dinheiro, o envolvimento nas compras com os pais, a compreensão sobre como é que conseguimos ter dinheiro, bem como a importância dada aos termos: necessários, supérfluos, gasto e poupança.

A escolha das questões foi realizada visando introduzir a educação financeira, ao recorrer a situações do dia a dia, já presenciadas anteriormente pelos alunos. Assim, permitiu uma análise mais sistemática e estruturada dos dados recolhidos, possibilitando, ainda, a participação de todos os intervenientes.

Ao trabalhar conhecimentos como, o que é necessário, do que não é, bem como o orçamento disponível, providenciamos a oportunidade de os alunos contactarem com práticas financeiras como estão habituados a presenciar com os pais.

Deste modo, com a análise do percurso de cada grupo durante a tarefa, podemos compreender melhor o nível de importância e compreensão dos participantes em relação ao tema abordado. Observar o modo como os alunos interagiram em grupo, as adaptações e estratégias utilizadas que são importantes para alcançar o objetivo essencial desta investigação, uma vez que este se desenvolveu para promover práticas financeiras relacionadas com a rotina do dia a dia.

Assim, passamos à análise das conversas obtidas durante esta avaliação inicial, que se baseou num diálogo constante entre alunos e a professora/investigadora:

1 – Quais são as diferenças que observam entre as moedas e as notas?

Tabela 5 - Análise das respostas à pergunta 1

Respostas	Nº de Alunos
“A forma das moedas é diferente das notas”	13 alunos
“As moedas maiores são as mais caras”	7 alunos
“As notas são todas do mesmo tamanho. Só muda a cor”	5 alunos
“Comprar com moedas é mais fácil do que com a nota”	2 alunos

Ao analisarmos as respostas dos alunos à pergunta “Quais são as diferenças que observam entre as moedas e as notas?”, podemos afirmar que 18 alunos (respostas dos 13 e dos restantes 5 alunos) afirmaram de imediato as diferenças visuais entre as notas e as moedas, sem fornecerem mais detalhes específicos sobre a questão. Por outro lado, 7 alunos mencionaram o valor monetário entre as moedas e as notas. Essa resposta indica uma perceção influente em como o dinheiro representa um valor monetário.

No entanto, apenas um aluno mencionou que para ele comprar com moedas era mais fácil do que com uma nota, e outro aluno admitiu de imediato que para ele também, uma vez que tinha assim a oportunidade de contar quantas moedas tinha e comprar o que precisava ou queria. Essa resposta revela que os alunos em questão têm contacto regular

com o dinheiro e que estão familiarizados em contar quanto dinheiro precisam para comprar um determinado produto.

No geral, a análise das respostas evidencia uma compreensão geral da representação do dinheiro. Para promover uma educação financeira mais ampla e poder dar continuidade, continuou-se com o diálogo.

2 – Para o que serve o dinheiro?

Tabela 6 - Análise das respostas à pergunta 2

Respostas	Nº de Alunos
“Comprar comida”	9 alunos
“Comprar uma casa”	7 alunos
“Comprar carros”	4 alunos
“Comprar material escolar”	3 alunos
“Comprar brinquedos”	2 alunos
“Para viver bem”	3 alunos

Ao analisarmos as respostas dos alunos à pergunta “Para o que serve o dinheiro?”, podemos identificar a noção que a turma tem sobre o dinheiro e as diversas opções onde o podemos usufruir.

No geral, os alunos afirmaram saber para que serve o dinheiro, fornecendo respostas relacionadas com a aquisição de bens e produtos para uma vida equilibrada.

Nove alunos afirmam que o mais importante é comprar comida, bem como outros sete, que referem a importância de comprar uma casa para viver. Além disso, quase todas as respostas revelam a consciência do poder que o dinheiro tem na nossa vida durante o dia a dia porque como é possível verificar, quase todos os alunos responderam que o dinheiro serve para comprar bens essenciais à vida.

Apenas dois alunos optaram por escolher o caminho do meio supérfluos, sem fornecerem mais detalhes sobre a sua utilidade. Por outro lado, outros dois alunos responderam que o dinheiro serve para “viver bem” e essa resposta revela uma visão mais abrangente da utilização do dinheiro, destacando assim a necessidade de optar por comprar bens e produtos com a intenção de preservar um presente e um futuro estável.

3 – Como podemos ganhar dinheiro?

4 – Costumam receber dinheiro? É para gastar ou poupar?

Tabela 7 - Análise das respostas às perguntas 3 e 4

Respostas	Nº de Alunos
3 – Como podemos ganhar dinheiro?	
“Temos de ir trabalhar”	24 alunos
“Podemos trabalhar para os pais e depois eles pagam”	1 aluno
“Temos de portar bem e ter boas notas”	1 aluno
“Vamos ao multibanco e ele sai”	1 aluno
4 – Costumam receber dinheiro? É para gastar ou poupar?	
“Gasto”	24 alunos
“Sim”	18 alunos
“Não”	9 alunos
“Meto na bolsinha”	3 alunos

Em relação à pergunta “Como podemos ganhar dinheiro?”, a maioria dos alunos respondem com certeza, indicando que sabem que para ganhar dinheiro é preciso ter um emprego. Essa resposta demonstra um conhecimento básico sobre o propósito da vida adulta, os alunos apresentaram uma atitude e comportamento consciente.

Em relação à pergunta “Costumam receber dinheiro? É para gastar ou poupar?”, a maioria da turma afirmou que recebem e gastam o seu dinheiro nos bens que para elas são necessários consoante a opinião dos pais. No entanto, os restantes, 9 alunos, não recebem, mas quando precisam os pais compram. Ainda 3 alunos referem que guardam o dinheiro que recebem na sua “bolsinha”. Estes comportamentos compactuam com as teorias de Mandell e Klein (2009) dado que para estes autores é importante avaliar diversas estratégias e alternativas para a administração da financeira pessoal.

5 – Costumam ir às compras com os pais?

6 – Quando vão às compras pedem alguma coisa?

Tabela 8 - Análise das respostas às perguntas 5 e 6

Respostas	Nº de Alunos
5 – Costumam ir às compras com os pais?	
“Sim”	24 alunos
“Às vezes”	3 alunos
6 – Quando vão às compras pedem alguma coisa?	
“Sim”	24 alunos
“Às vezes”	3 alunos

Ao analisar as respostas dos alunos em relação se vão às compras com os pais, e se pedem alguma coisa, podemos identificar o seguinte:

Na pergunta “Costumam ir às compras com os pais?”, a maioria dos alunos (24 alunos) respondeu positivamente, indicando que vão e que gostam de acompanhar os pais durante as compras. Segundo Dowbor (2007) as crianças que estão em contacto com a realidade, conseguem desenvolver aprendizagens mais fortes. Além disso, Ramos e Fonseca (2015) acrescentam ainda que o meio familiar tem uma maior influência no comportamento dos alunos.

Na pergunta “Quando vão às compras pedem alguma coisa?”, tal como, na pergunta anterior as respostas mantiveram-se e a maioria da turma respondeu que pede sempre alguma coisa quando vai às compras com os pais. Sendo que estes pedidos incluem sempre bens supérfluos como chocolates, gomas, pastilhas e brinquedos. Contudo, os alunos salientaram que quase nunca conseguem comprar “algo que esteja no fim do supermercado” (BD, 7 de março de 2024) ou seja, os pais tentam sempre que queiram algo mais saudável do que os produtos vendidos nas prateleiras presentes entre as filas do pagamento.

- 7 – O que entendem por algo saudável?**
- 8 – O que são bens necessários / essenciais?**
- 9 – E bens supérfluos?**

Tabela 9 - Análise das respostas às perguntas 7, 8 e 9

Respostas	Nº de Alunos
7– O que entendem por algo saudável?	
“O que nos faz bem”	13 alunos
“Podemos comer e não faz mal”	6 alunos
“Podemos comprar muito”	4 alunos
“O que devemos comprar mais”	4 alunos
8– O que são bens necessários / essenciais?	
“Coisas que precisamos”	20 alunos
“Coisas que gostamos”	6 alunos
“Preciso de dinheiro para viver”	1 aluno
9- E bens desnecessários / supérfluos?	
“Coisas más”	14 alunos
“Não precisamos de comprar”	11 alunos
“Coisas que são mais caras no supermercado”	2 alunos

Ao analisarmos as três perguntas acima descritas, podemos concluir que para um 1.º ano os alunos demonstram confiança no que estão a dizer. Na pergunta “O que entendem por algo saudável”? é de conhecimento geral para os alunos o que são bens e / ou produtos que os mesmos podem comprar sem qualquer problema, e podem comer à vontade.

Na pergunta “O que são bens necessários / essenciais?” quase todos afirmaram que é um bem que precisam para a vida, ou seja, é algo que podem usar com mais frequência e um dos alunos responde que” o dinheiro é necessário para o dia a dia.”

Na última pergunta “E bens desnecessários / supérfluos?” existiu a noção que são bens que não eram precisos comprar, ora porque o dinheiro não chegava ou porque havia outros produtos por escolher, sejam eles melhores ou mais baratos. Contudo, para a turma existiu dois grupos, um que respondeu maioritariamente na perspetiva de ser algo que fazia mal, e outro grupo entendeu que era um bem que podíamos viver sem ele. Além disso, um aluno (logo acompanhado do colega ao seu lado) afirma que as coisas desnecessárias eram sempre mais caras que as que realmente precisamos.

Considerámos ainda, relevante aprofundar a sua resposta e pedir por exemplos, bem como, é que o aluno sabia desse pormenor. Sendo a resposta que um pacote de batatas fritas ou chocolate é mais caro que uma maçã, e que era algo que a mãe lhe dizia quando iam as compras.

No geral, as respostas revelam uma consciência global positiva, para a idade dos alunos (6 anos), sobre o dinheiro e como é fundamental ter a noção que é preciso trabalhar para o obter, tal como, não ser aconselhado gastar tudo em bens e produtos que não são precisos. A maioria dos alunos demonstrou interesse e compreensão da importância do dinheiro e tudo o que esse permite adquirir no dia a dia.

3.2.TAREFA 1 – Vamos ao Mercado.

Esta tarefa teve início após a introdução do tema “educação financeira”. Nesta tarefa, a turma de vinte e sete alunos foi dividida em seis grupos de quatro elementos e um grupo de apenas três alunos.

No quadro foi projetado o caderno que cada grupo iria possuir durante as quatro tarefas, sendo que todas são relacionadas com as rotinas do dia a dia. Isto é, na primeira os alunos foram ao supermercado, na segunda trocaram uma nota por moedas, foram à estação de comboios na terceira e na última paragem foram ao café. (ver Anexo 2)

A tarefa “Vamos ao Mercado” teve como objetivo os alunos comprarem bens necessários, gastando no máximo dez euros. Isto é, quando compravam algum produto tinham de o escolher como necessário, quando o produto era supérfluo tinham de fazer uma cruz na tabela fornecida bem como observar o preço na etiqueta em cada produto e identificar o mesmo no caderno dado. (ver Anexo 3)

Os resultados foram analisados e discutidos por grupos, uma vez que o trabalho de investigação foi realizado do mesmo modo.

Grupo A

O grupo conseguiu identificar o preço de cada produto, mas ultrapassou o valor máximo de dez euros, gastando um euro a mais do que era permitido (ver Figura 1). Tal descuido deveu-se à falta da confirmação do total das compras efetuadas. Contudo, o grupo compreendeu o objetivo e apenas foram comprados bens essenciais. A importância dos

bens de higiene como gel de banho, pasta de dentes e detergente da roupa, esteve presente. E pastilhas e qualquer tipo de bolacha, bem como refrigerantes não foram comprados.

Durante a realização da tarefa, questionamos ao grupo o porquê de considerarem que o sumo de maçã era um bem essencial e a coca-cola não, dado que observamos que o sumo de maçã tinha sido comprado. E um aluno explicou que “O sumo de maçã é fruta, é natural.” (António, 7 de março, 2024) De seguida, outra aluna acrescenta que “Também compramos a papa de Nestum porque tem cereais e cereais são saudáveis porque tiram a fome” (Clara, 7 de março, 2024). Os restantes dois alunos do grupo encontravam-se mais preocupados em identificar o preço dos produtos.

Figura 1- Desempenho do Grupo A à tarefa 1

mercado	€	X	✓
	2€		✓
	1€		✓
	2€	X	
	2€		✓

	1€		✓
	2€	X	
	1€		✓
	1€	X	

	1€		✓
	1€		✓
	2€		✓
	1€	X	

	1€	X	
	1€	X	

Grupo B

Ao contrário do grupo anterior que excedeu o limite a gastar nas compras, este grupo manteve-se no limite mínimo ao gastar apenas cinco euros (ver Figura 2). Para os alunos em questão, simplesmente quatro produtos são essenciais, sendo estes: água, pasta de dentes, bolachas de água e sal e iogurte. Inicialmente, este grupo teve alguma discórdia porque metade do grupo apenas estava concentrada no valor da compra do que propriamente em comprar os produtos essenciais. No entanto, o grupo quando questionado sobre os poucos produtos comprados responderam que “é importante guardar o dinheiro” (Madalena, 7 de março, 2024). “apenas compramos isto porque é algo que podemos comer sempre logo é essencial para todos.” (Duarte, 7 de março, 2024). “as coisas que compramos usamos todos os dias logo só estas é que precisamos.” (Caetana, 7 de março, 2024). “Eu até queria comprar o leite, mas depois pensei que a água é mais essencial” (João, 7 de março de 2024).

Figura 2- Desempenho do Grupo B à tarefa 1

MERCADO	€	X	✓
	2€	X	
	1€		X
	2€	X	
	2€		X

	1€		X
	2€	X	
	1€	X	
	1€	X	

	1€	X	
	1€	X	
	2€	X	
	1€		X

	1€	X	
	1€	X	

Grupo C

O grupo C teve quase por igual a mesma resolução do grupo A, gastando deste modo onze euros e não os dez euros como o pedido (ver Figura 3). Não finalizando, de igual forma, o total da compra, o que pode ter provocado o gasto a mais nas compras dado que não foram rever o que tinham feito.

O grupo deu bastante importância aos produtos de higiene, como aos produtos que podem servir para o lanche. A aluna, inclusive, explica que “os produtos escolhidos podem dar para o lanche da tarde e para o da manhã. Assim compramos uma vez, mas comemos duas vezes” (Carmo, 7 de março de 2024). “Sabemos que o chocolate para o leite não é saudável, mas como custa 1 euro, é pouco e dá para muitas vezes” (Teresa, 7 de março, 2024). “Estamos a comprar coisas que são maiores, logo usamos muito, logo é preciso.” (Artur, 7 de março, 2024).

Figura 3- Desempenho do Grupo C à tarefa 1

MERCADO	€	X	✓
	2€	X	
	1€		X
	2€	X	
	2€		X

	2€		X
	2€	X	
	1€		X
	1€	X	

	1€		X
	1€		X
	2€		X
	7€	X	

	1€		X
	1€	X	

Grupo D

No registo deste grupo apenas constam compras como bebidas e produtos de higiene pessoal, não existindo qualquer tipo de bem alimentar sólido (ver Figura 4). Esta situação pode ser associada a alguma distração, embora a tabela esteja devidamente preenchida, o grupo não incluiu nenhum bem sólido. Quando abordados durante a tarefa, um aluno explica que o essencial para o grupo é a “água ajuda-nos a viver e tomar banho também é o mais importante, por isso, comprei o gel de banho.” (Francisco, 7 de março, 2024) “As bolachas fazem mal porque não tiram a fome a tarde toda, por isso, não compramos.” (Isabel, 7 de março, 2024). “O leite e a coca-cola têm o mesmo preço, e como posso beber várias vezes decidi comprar.” (Vera, 7 de março, 2024). No entanto, também foi possível observar que uma aluna se encontrava bastante receosa em comprar alguma coisa porque para ela era preferível “poupar, isto não é essencial. Falta aqui o pão.” (Carolina, 7 de março, de 2024).

Figura 4 - Desempenho do Grupo D à tarefa 1

MERCADO	€	X	✓
	1€	X	
	2€	X	
	1€		X
	2€	X	
	2€		X

	1€	X	
	2€	X	
	1€	X	
	1€	X	

	1€	X	
	1€		X
	2€		X
	1€	X	

	1€	X	
	1€		X

Grupo E

Tal como no grupo anterior, este grupo decide optar por comprar produtos essenciais de higiene, esquecendo-se mais uma vez de comprar bens alimentares (ver Figura 5).. É relevante referir que este grupo teve algumas discórdias durante a tarefa, o que pode estar associado a estes resultados, dado que não conseguiam chegar a um consenso e a opinião foi constantemente alterada. Como é possível verificar nos registos, os alunos apenas gastaram seis euros e apenas para produtos como detergente de lavar a roupa e gel de banho. Ainda, o presente grupo não teve qualquer vontade e interesse de partilhar o porquê das suas compras. Assim sendo, apenas um aluno de quatro elementos respondeu que “como compramos água, estamos bem” (José, 7 de março, 2024)

Figura 5- Desempenho do Grupo E à tarefa 1

MERCADO	€	X	✓
	2€	X	
	1€		X
	2€	X	
	2€		X

	1€	X	
	2€	X	
	1€	X	
	1€	X	

	1€		X
	1€	X	
	2€		X
	1€	X	

	1€	X	
	1€	X	

Grupo F

Os resultados deste grupo são os mais diversificados e completos de todos os grupos. (ver Figura 6). Por outro lado, foi o grupo mais organizado dado que se dividiram em pares de modo a dois irem verificar o preço de cada produto e quando voltavam para comunicar ao restante grupo, decidiam em voz alta se era um bem essencial ou não era necessário comprar. No meio da observação da tarefa, foi notável a referência que este grupo fez relativamente ao dia a dia. Ou seja, na fase de decisão de cada produto os quatro alunos respondiam se eram alimentos ou produtos que utilizam todos os dias, porque se fossem, então era um produto para comprar. Para o aluno “Tudo o que está na sala e temos em casa é bom, logo precisamos de comprar.” (Gonçalo, 7 de março, 2024) Outro aluno acrescenta ainda que “é preciso de um pouco de tudo desde que nada tenha açúcar e não seja caro” (Pedro, 7 de março, 2024)

Contudo, quando o aluno referiu que era preciso um pouco de tudo, tal informação gerou uma discussão com os restantes alunos do grupo que referem que “Não é por um produto

ser grande e barato que é essencial, logo não é preciso tudo.” (Pilar, 7 de março, 2024)

“Gastamos dez euros, mas fizemos compras positivas porque vamos usar muito.” (Martim, 7 de março, 2024)

Figura 6 - Desempenho do Grupo F à tarefa 1

MERCADO	€	X	✓
	1€		✓
	2€	X	
	1€		✓
	2€	X	
	2€		✓
	1€		✓
	1€	X	

	1€		✓
	1€		✓
	2€		✓
	1€		✓

	1€	X	
	1€	X	

Grupo G

O último grupo foi um grupo constituído apenas por três elementos e foi igualmente, um grupo bastante racional dado que apenas comprou produtos simples como o iogurte e o leite, bem como água e a pasta de dentes. (ver Figura 7). Este mesmo grupo também mencionou que o pão era mais essencial do que as bolachas. Uma das alunas do grupo mostrou uma atitude de poupada ao mencionar que prefere guardar o restante dinheiro a gastar apenas porque sim. “É preciso pensar para utilizar as moedas e notas.” (Matilde, 7 de março, 2024) “Gostava de comprar as bolachas de chocolate, mas sei que não são essenciais” (Luísa, 7 de março, de 2024). O aluno restante do grupo decidiu meter-se na gestão do dinheiro quanto os colegas iam as compras.

Figura 7 - Desempenho do Grupo G à tarefa 1

MERCADO	€	X	✓
	2€	x	
	1€		x
	2€	x	
	2€		x

	1€		x
	2€	x	
	1€	x	
	1€	x	

$1+2+1+2+1=7€$

	1€	X	
	1€		X
	2€		X
	7€	X	

	1€	X	
	1€	X	

Conforme foi dito inicialmente, a tarefa foi elaborada por vinte e sete alunos, mas nem todos os alunos partilharam os seus pensamentos e justificações, alunos que mantinham a sua opinião com base na explicação do colega de grupo e concordando deste modo com as compras efetuadas.

Dos vinte e sete alunos que participaram na tarefa, poucos cometeram erros ao analisar os produtos disponíveis para comprar, inclusive verificou-se a importância e o cuidado da turma para a seleção dos bens essenciais, bem como do limite que tinham para gastar. Esta situação resulta da oportunidade de os alunos poderem contactar com situações reais, sendo possível relacione comportamentos financeiros com as motivações que os levaram a decidir comprar os produtos.

3.3.TAREFA 2 – Vamos trocar a nota.

Iniciamos esta tarefa com a explicação de que todos os grupos teriam uma nota de dez euros e recorrendo a moedas de um e dois euros, teriam de trocar o valor da nota, mas ficando apenas com moedas. Consideramos ainda importante desafiar os alunos a efetuar seis trocas diferentes e três trocas no mínimo.

Ao analisarmos as folhas de registo, constatou-se a vontade que todos os grupos, demonstraram ao tentar fazer o máximo de trocas possíveis. Ressaltamos que quatro grupos conseguiram realizar as seis trocas (ver Figuras 8, 9, 10 e 11), o que evidenciou uma organização exemplar, inclusive chegaram todos a um consenso, permitindo desta forma respostas organizadas.

Figura 9 - Desempenho do Grupo B à tarefa 2

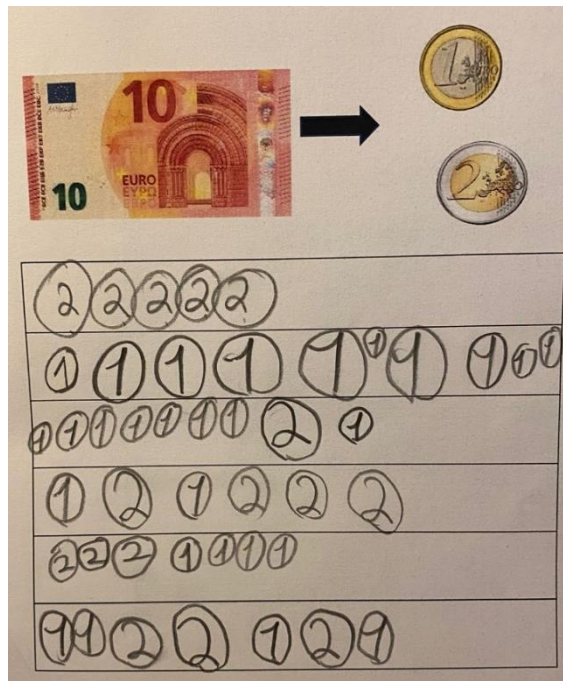


Figura 8 - Desempenho do Grupo D à tarefa 2

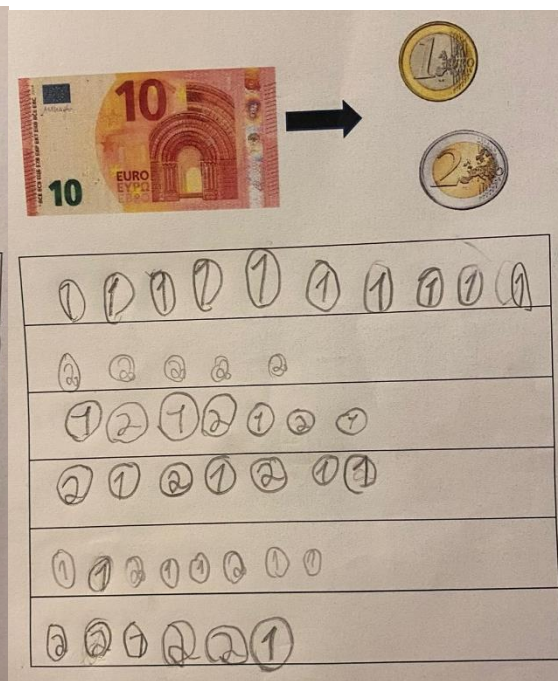


Figura 10 - Desempenho do Grupo F à tarefa 2

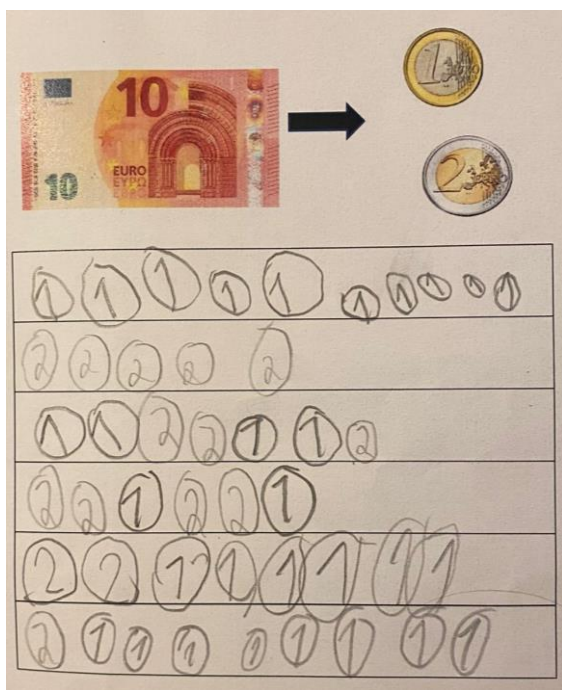
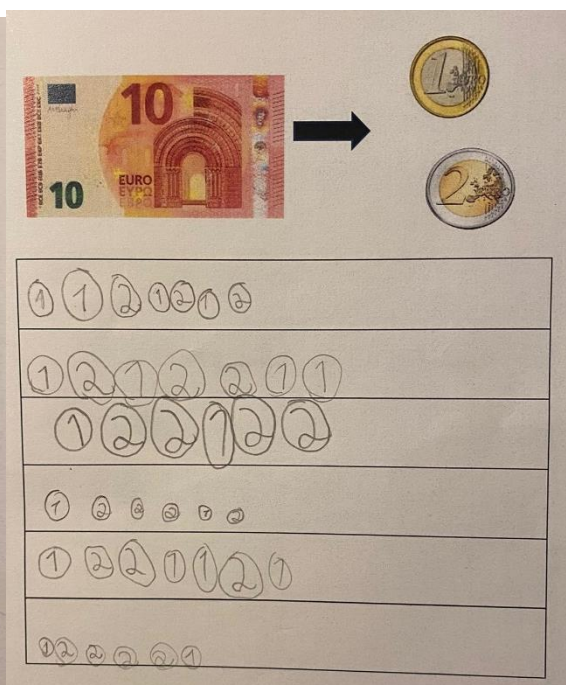


Figura 11 - Desempenho do Grupo G à tarefa 2



Os restantes grupos, embora tenham concluído a tarefa, apresentaram mais dificuldades na execução da mesma ao não conseguirem mais opções de troca. Também é notória a desorganização da apresentação dos resultados obtidos. Os mesmos grupos tiveram algumas discórdias relativamente à representação dos dados, uma vez que alguns elementos do grupo tinham preferido efetuar a representação com cálculos e não com a representação das moedas. (ver Figuras 12, 13 e 14).

Figura 13 - Desempenho do Grupo A à tarefa 2

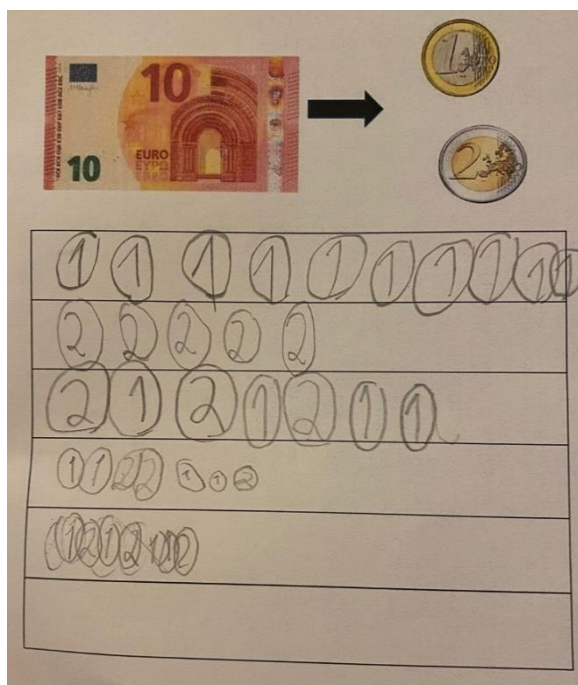


Figura 12 - Desempenho do Grupo C à tarefa 2

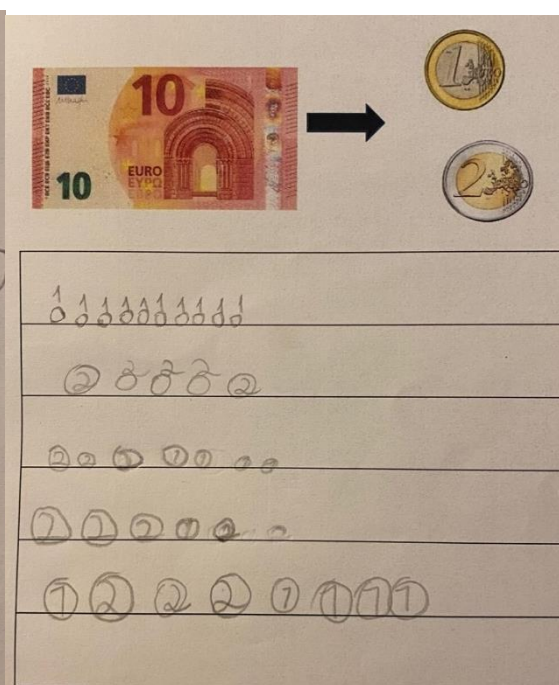
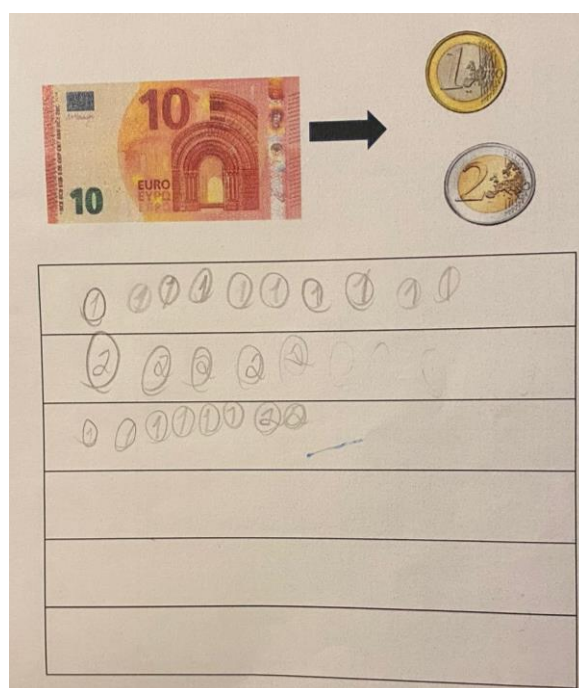


Figura 14 - Desempenho do Grupo E à tarefa 2



Nesta tarefa, os alunos foram desafiados a realizar trocas de dinheiro, sendo preciso recorrer à adição para determinar o custo do valor do total das moedas. Aqueles que conseguiram realizar todas as opções de troca demonstraram uma compreensão do objetivo da tarefa. Por outro lado, os grupos que não conseguiram acabar e que não possuem resultados organizados e claros apresentaram dificuldades nesta etapa, evidenciando uma maior necessidade de apoio nestas tarefas para uma melhor compreensão da próxima vez. A compreensão matemática em contexto financeiro é fundamental para que os alunos como futuro cidadãos sejam capazes de tomar decisões informadas, planejar orçamentos, resolver problemas, e ainda, reduzir riscos financeiros. Por fim, os resultados destacam, ainda, a importância de relacionar a educação financeira e a matemática, pois ao serem aplicados conceitos matemáticos no contexto da Educação Financeira, os alunos são confrontados com a necessidade de recorrer a estratégias práticas para realizar tarefas, como por exemplo, à adição para saberem controlar os gastos, calcular o troco e verificar quanto dinheiro possuem. Esta evidência vai ao encontro do defendido por Souza (2012)

3.4.TAREFA 3 – Vamos comprar um bilhete

A tarefa teve início com um diálogo relacionado com os passos necessários a percorrer para ser possível apanhar um comboio. E chegamos ao consenso que o principal é saber como comprar e pagar um bilhete, mas que o mesmo assume diversos preços dependendo do destino e das idades dos passageiros.

Ao analisarmos as respostas obtidas de cada grupo, podemos afirmar que todos os alunos compreenderam e corresponderam ao objetivo da tarefa. E, novamente, no caderninho fornecido a cada grupo os alunos efetuaram as suas compras (ver Anexo 1).

Consideramos relevante mencionar que três grupos responderam recorrendo à estratégia de representação gráfica (utilizando um desenho) fazendo de conta que os desenhos das moedas eram o pagamento verdadeiro (ver Figuras 15, 16, e 17).

Figura 16 - Desempenho do Grupo A à tarefa 3

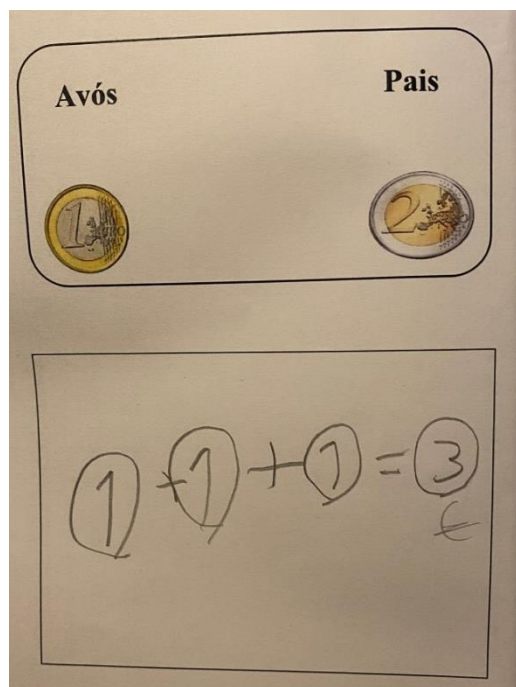


Figura 15 - Desempenho do Grupo D à tarefa 3

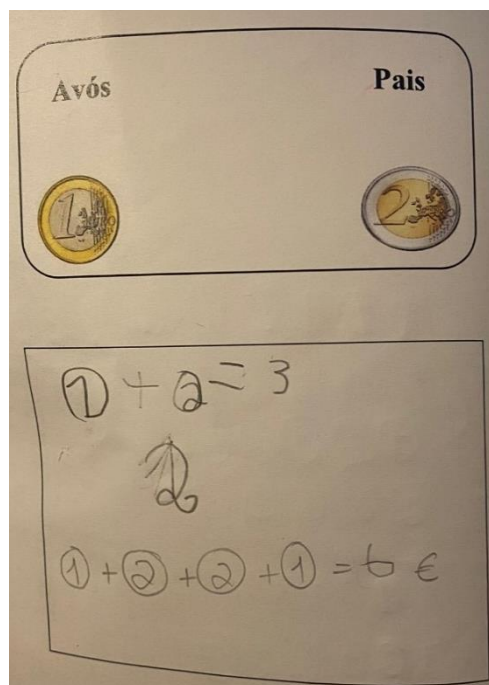
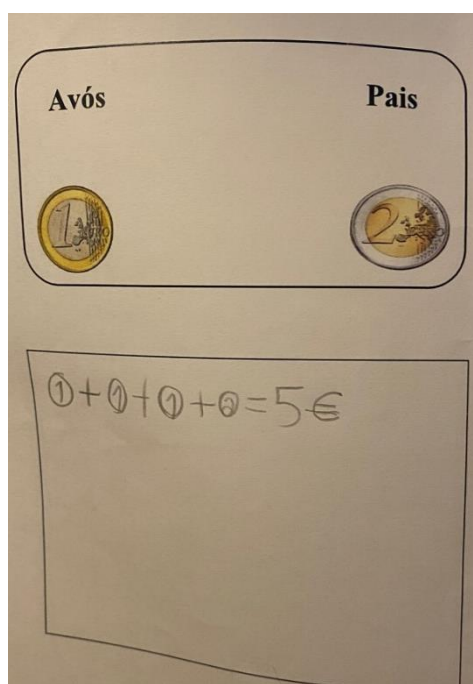


Figura 17 - Desempenho do Grupo F à tarefa 3



Os restantes grupos aproveitaram a oportunidade para responder recorrendo à adição.
 “Podemos escrever as contas?” (DB, 7 de março, 2024) (ver Figuras 18, 19, 20 e 21)

Figura 19 - Desempenho do Grupo B à tarefa 3

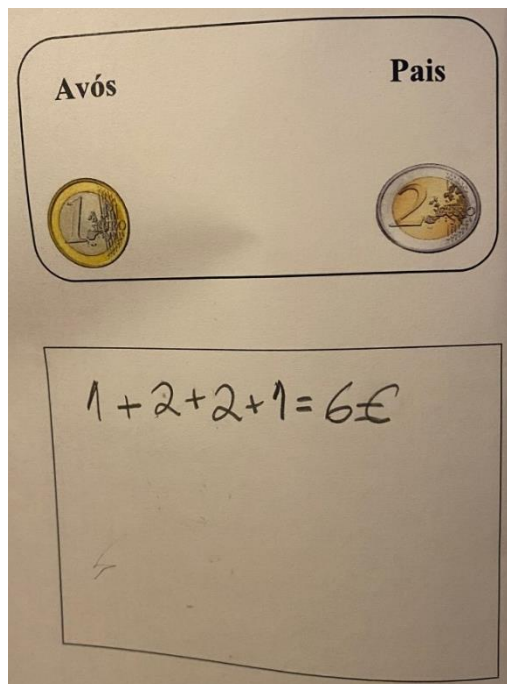


Figura 18 - Desempenho do Grupo C à tarefa 3

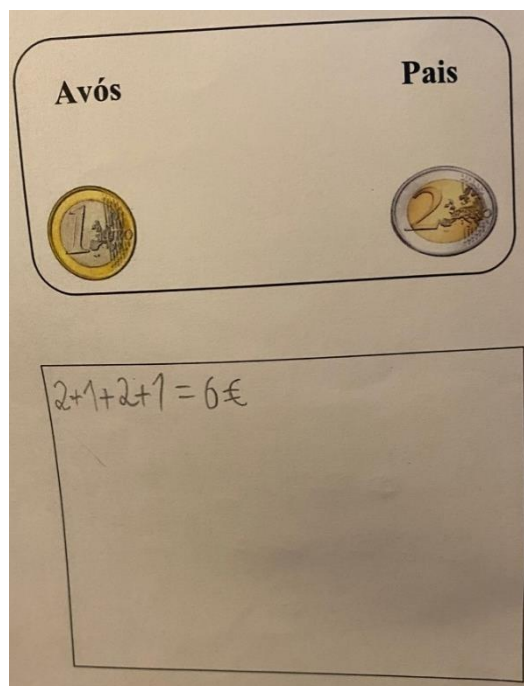


Figura 20 - Desempenho do Grupo E à tarefa 3

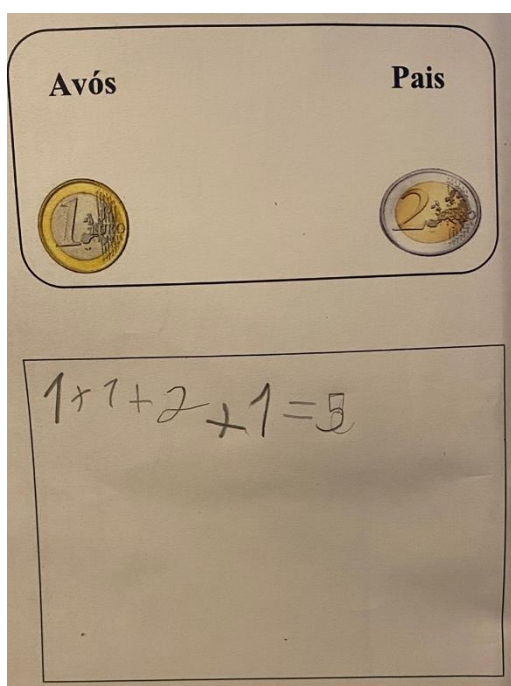
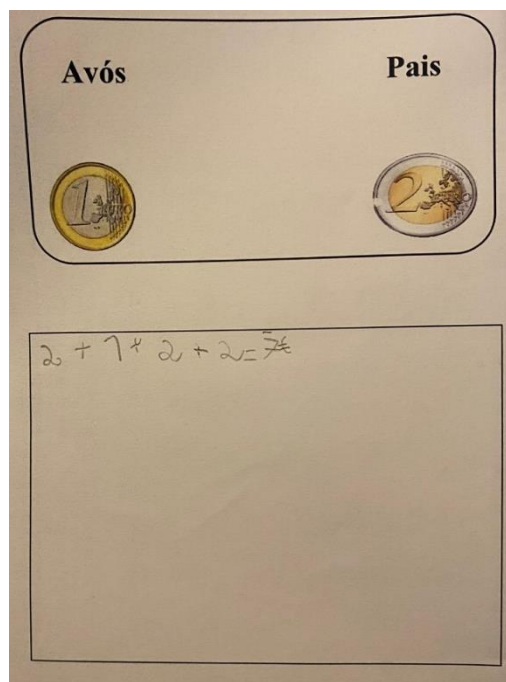


Figura 21 - Desempenho do Grupo G à tarefa 3



Neste tipo de tarefa os alunos são confrontados com a opção de escolha, pensar sobre o destino e os consequentes preços, incentivando-os a considerar os valores e destinos com base nos seus conhecimentos e vivências anteriormente presenciadas.

3.5. TAREFA 4 – Vamos comprar um lanche saudável

Na última tarefa, os alunos foram desafiados a escolher e a comprar alimentos relacionados com uma alimentação saudável. Inicialmente, na primeira parte questionou-se os alunos se sabiam o que era uma alimentação saudável e a resposta mencionada por todos foi “o que podemos comer mais vezes sem fazer mal à barriga” (DB, 7 de março, 2024). Deste modo, lembrando novamente aos alunos que o dinheiro que cada grupo possui era de dez euros, cada grupo dirigiu-se ao café de forma a ver o que tinham na ementa para escolher e comprar (ver Anexo 4).

Ao analisarmos as respostas, podemos considerar que a turma compreende o que é um lanche saudável e, sobretudo, sabe efetuar o pagamento. Tal como na primeira tarefa, foi possível observar que a estratégia pelos grupos foi dividirem-se entre si de forma que uns fossem consultar a tabela dos preços, enquanto outros escreviam e por fim, em grupo escolhiam o que comprar.

Podemos constatar que esta tarefa foi aquela que menos divergências teve, seja a nível de conflitos ou sobre as escolhas dos lanches. Todos menos um grupo, fizeram as suas escolhas com base num alimento líquido, uma fruta e um pão, sendo possível as mesmas escolhas estarem relacionadas com a familiaridade que os alunos têm os bens expostos porque são alimentos que consomem diariamente seja na escola ou em casa (ver Figuras 22, 23 24, 25 e 26).

Figura 23 - Desempenho do Grupo A à tarefa 4

	€	✓
	1€	✓
	4€	
	3€	
	1€	✓
	2€	✓
	2€	
	4€	

Figura 22 - Desempenho do Grupo C à tarefa 4

	€	✓
	1€	×
	1€	
	3€	
	1€	×
	2€	×
	2€	
	4€	

	€	✓
	1€	×
	4€	
	3€	
	1€	×
	2€	×
	2€	
	4€	

Figura 24 - Desempenho do Grupo D à tarefa 4

	€	✓
	1€	×
	4€	
	3€	
	1€	X
	2€	
	2€	
	4€	

Figura 25 - Desempenho do Grupo E à tarefa 4

Figura 26 - Desempenho do Grupo F à tarefa 4

	€	✓
	1€	✓
	4	
	3€	✓
	1€	✓
	2€	✓
	2€	✓
	4	

O grupo F foi o único que não teve o cuidado de optar por um lanche completo, escolhendo assim apenas uma maçã e um pão. O que na realidade não está incorreto, mas foi possível observar que foram escolhas rápidas, tal como acontece com os símbolos do euro. (ver Figura 27).

Figura 27 - Desempenho do Grupo B à tarefa 4

	€	✓
	1€	×
	4€	
	3€	
	1€	
	2 ≠	×
	2€	
	4€	

	€	✓
	1€	X
	4€	
	3€	
	1€	X
	2€	X
	2€	
	4€	

1+1+2=4€

Figura 28 - Desempenho do Grupo G à tarefa 4

O grupo G foi o único grupo que finalizou a tarefa, confirmando o total da compra que efetuaram, ou seja, realizou um cálculo que confirma o dinheiro gasto no pedido.

Após a realização da última tarefa, como consolidação dos temas abordados consideramos importante finalizar a aula com os conhecimentos aprendidos. (ver Anexo 5) Deste modo, foi possível registar as diferenças do que os alunos já sabiam e o que aprenderam.

Em suma, os alunos desenvolveram um trabalho com um impacto positivo no desenvolvimento das suas competências financeiras, originando a propagação de aspetos fundamentais pensar antes de efetuar qualquer tipo de compra, observar o preço e a necessidade real de obter determinado produto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contributos da investigação para o avanço do conhecimento

Com o presente estudo, foi possível encontrar um lugar para a importância da educação financeira em alunos do 1.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para tal, realizou-se observações, investigou-se teoricamente a área e desenvolveu-se um conjunto de tarefas. Ao longo das intervenções foram recolhidos dados, o que permitiu uma análise completa de modo a avaliar a interpretação dos alunos em relação aos conceitos financeiros, assim como, observar a evolução das capacidades e competências dos alunos para tomar decisões financeiras responsáveis, recorrendo de igual forma à Matemática.

Para concluir este estudo foi importante refletir detalhadamente os resultados obtidos de modo a dar resposta às três questões de investigação definidas:

1. Quais as atitudes dos alunos em relação à educação financeira?
2. De que forma o trabalho desenvolvido contribui para a consolidação e aquisição de conhecimentos numa turma de 1.º ano de escolaridade do 1.º ciclo do ensino básico?
3. Quais os desempenhos e aprendizagens dos alunos durante as tarefas relacionadas com a educação financeira?

Para responder a essas questões, implementaram-se diversas tarefas com o objetivo de tomar decisões financeiras conscientes para que os alunos explorassem e fossem, efetivamente, o agente da aprendizagem predominante.

Analisando o início do estudo com o final, podemos afirmar que um 1.º ano de escolaridade, as respostas revelaram uma boa compreensão dos alunos, estes já demonstravam interesse e conhecimentos prévios sobre a educação financeira, enquanto os restantes que não tinham esta realidade incluída nas suas rotinas do dia a dia, confirmavam uma ausência de conhecimentos financeiros.

A atitude mais observada por alguns grupos foi optarem por produtos de higiene pessoal e não apenas os alimentares. Essa situação indica a consciência de que uma boa higiene é fundamental e que fazem parte das tarefas da casa em conjunto com os pais. Constatamos, igualmente, que os alunos tendem a recorrer a situações que já foram vividas com os pais, ou, de alguma forma, que já presenciaram e conhecem. Assim sendo, durante a proposta a atitude de todos os grupos passou por um diálogo sobre o que tinham em casa e o que viam os pais a utilizar e executar na sua rotina. No entanto, também se verificou que os alunos recorreram ao cálculo para confirmarem o que tinham comprado e, por conseguinte, gasto durante cada tarefa. Porém, nem todos os alunos confirmaram duas vezes ou registaram o valor, o que levou alguns grupos a ultrapassassem o valor estipulado inicialmente.

Em termos de resposta à segunda questão, os alunos evidenciaram que evoluíram naquilo que é o seu conhecimento face à temática do dinheiro, demonstrando capacidades significativas que antes não tinham. Foi possível observar que o facto de os alunos terem a oportunidade de se expressarem de diferentes modos, beneficiou o modo como aprendem, ou seja, ao terem a hipótese de realizar as tarefas práticas, permitiu deste modo que os alunos recorressem a diversas estratégias para resolver as tarefas, aplicando conhecimentos no quotidiano e reconhecer que a matemática está presente nas suas vidas de forma inconsciente. Tal como, ainda, partilhar opiniões e estratégias através da comunicação, que influenciou dinamicamente a construção do conhecimento, ou seja, existindo a oportunidade de revelar e comunicar conhecimentos sobre os bens necessários e supérfluos.

Por fim, respondendo à terceira e última questão, as tarefas propostas permitiram que os conhecimentos lecionados no espectro da educação financeira pudessem proporcionar-se úteis para a experiência quotidiana das crianças, enquanto futuros adultos independentes, dado que ao proporcionar experiências concretas permite aos alunos compreender melhor o que estão a fazer. A aprendizagem baseada em situações reais e práticas, desde cedo, fornece, assim, a oportunidade de os alunos praticarem de forma direta.

Consideramos que o estudo realizado permitiu aos alunos recorrer a ferramentas pessoais que possibilitaram comunicar e partilhar as suas estratégias e opiniões, existindo ainda a oportunidade de explorar e praticar com a turma. Uma vez que é nos primeiros anos de

escolaridade que os alunos ganham confiança no desenvolvimento das suas capacidades é fulcral enriquecer o seu processo de aprendizagem desta forma. Estas tarefas também beneficiaram o pensamento crítico e a resolução de problemas, visto que alunos foram desafiados a analisar e comparar informações financeiras, considerando ainda riscos e benefícios relacionados com as decisões tomadas. Este meio envolveu, ainda, a possibilidade de os alunos contactarem com as consequências das suas escolhas. O que por consequência, os torna mais conscientes das implicações que as suas ações podem provocar, incentivando ainda a reflexão sobre as decisões e aprender com as mesmas, para que um dia mais tarde não repitam erros, por exemplo. Como tal, este processo de reflexão promove uma análise mais completa sobre as questões financeiras, preparando os alunos a tomar decisões conscientes no futuro.

Contudo, nem todos os grupos seguiram este caminho e souberam criar uma igualdade entre bens essenciais alimentares com os de higiene. Demonstrando conhecimentos indispensáveis sobre os termos “necessários” “essenciais” e “supérfluos” relativos à educação financeira. Alcançou-se, ainda, uma distinta perceção dos alunos em relação à educação financeira, observando-se que as tarefas práticas realizadas exerceram um papel crucial na consolidação de conhecimentos, e que sem esta intervenção prática a educação financeira não seria explorada deste modo.

Desenvolvimento pessoal e profissional

Como futura profissional, este tipo de tarefas é fundamental para permitir aos alunos desenvolver capacidades, competências e conhecimentos de um modo mais consciente e direto. Dado que os alunos de hoje, serão os cidadãos de amanhã, é essencial que estejam preparados para as situações do dia a dia. O desenvolvimento destas tarefas também ajuda a desenvolver capacidades de comunicação e a relação entre os alunos, bem como a aquisição de uma postura mais segura e próxima com os participantes, que se torna importante durante o desenvolvimento pessoal enquanto docente.

Além disso, o desenvolvimento profissional, envolve a procura de outras estratégias e metodologias durante o planeamento de aulas, dado que é importante que, no futuro, eu consiga adaptar-me às diferentes necessidades dos alunos e proporcionar experiências diversificadas e aprendizagens significativas, visto que a postura do professor influencia

diretamente a qualidade do ensino, e por isso, acarreto a responsabilidade de adaptar o meu trabalho e encontrar meios de chegar a todos os alunos, sem exceção. Posto isto, torna-se imprescindível estar atento ao processo de ensino-aprendizagem-avaliação para que seja sempre possível melhorar a prática e atualizar a mesma, conforme o meio que nos rodeia, que está em constante mudança e evolução. Com tal, através deste estudo, alcançou-se conhecimentos essenciais para responder às práticas que um dia mais tarde todos somos confrontados.

Trajetórias futuras

A temática explorada neste estudo permitiu-nos a aquisição de novos conhecimentos e foi importante para a professora/investigadora, uma vez que permitiu compreender que qualquer conteúdo pode ser desenvolvido em qualquer ano de escolaridade, desde que seja adaptado às necessidades em questão. Questionamo-nos como poderíamos abordar o tema e quais as tarefas que seriam apropriadas em questão das idades, originando desta forma a necessidade de aprofundar os nossos conhecimentos, consultando manuais escolares com o objetivo de manter os conhecimentos e aprendizagens apropriadas para o 1.º ano de escolaridade do 1.ºCEB.

Como professora/investigadora, acreditamos ser relevante abordar esta temática, pois observamos que ainda é muito pouco explorada. Durante todo o percurso escolar, é-nos transmitido que o ensino está em constante mudança, porém, em vários locais, o mesmo continua apenas a ser auxiliado pelo ensino dito tradicional. Assim, torna-se fundamental agir para a mudança dos professores em relação ao tema da educação financeira em alunos do 1.º CEB. É importante adquirir novas posições e estratégias relacionadas com a literacia financeira, uma vez que, frequentemente de maneira mais precoce, os alunos vão ter contacto com o dinheiro.

Surge assim, a necessidade de fornecer aos professores programas com o objetivo de promover novas estratégias que acompanhem o desenvolvimento da literacia financeira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Araújo, A. (2016). *Educação Financeira desde a infância: proposta didática para o 1º ano de escolaridade*. Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Escola Superior de Educação.
- Banco de Portugal. (2013). *Relatório de Supervisão Comportamental*. Lisboa. Disponível em [relatório de supervisão comportamental \(2012\).pdf \(bportugal.pt\)](#)
- Banco de Portugal. (2021) *Plano Nacional de Formação Financeira 2021-2025*. Concelho Nacional de Supervisores Financeiros. ISSN: 978-989-678-798-1.
- Banco de Portugal (2023) *A importância da literacia financeira para uma sociedade equilibrada e inclusiva*. 4(17), 1-10. Disponível em https://www.bportugal.pt/sites/default/files/anexos/pdf-boletim/newsletter_out-dez23_e.pdf
- Banco de Portugal. (2024) Relatório do 4.º inquérito à literacia financeira da população portuguesa 2023. Disponível em <https://cliente bancario.bportugal.pt/pt-pt/noticias/cnsf-divulga-resultados-do-4o-inquerito-literacia-financeira-da-populacao-portuguesa>
- Blanchet, A., Ghiglione, R., Massonnat, J., & Tragnon, A. (1989). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Narcea.
- Bogdan, R. Taylor, S. (1975). *Introduction to qualitative research methods: a phenomenological approach to the social sciences*. New York. J. Wiley.

- Canavarro, A.P. (2011) Ensino Exploratório da Matemática: Práticas e desafios. *Educação e Matemática*. 115, 11-17.
- Canavarro, A.P., Mestre, C., Gomes, D., Santos, E., Santos, L., Brunheira, L., Vicente, M., Gouveia, M. J., Correia, P., Marques, P., & Espadeiro, G. (2021) . Aprendizagens Essenciais de Matemática no Ensino Básico. ME DGE.
- Carvalho, Ana; Tavares, Catarina; Sequeira, Sandra. Práticas criativas transversais para o ensino básico. In *Indagatio Didactica*, [S.l.], v. 4, n. 1, Jun. 2012. ISSN 1647-3582. Disponível em: <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/1367>.
- César, M. (1996). Primeiras aprendizagens: alguns aspectos relevantes. *Educação e Matemática*. 40. 18-19
- Cerbasi, G. (2011) Pais inteligentes enriquecem seus filhos. *Sextante*.
- Coutinho, C. P. (2014). Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática (2º ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- Cunha, I. (2015). Educação Financeira no 1º ciclo do Ensino Básico. Instituto Superior Politécnico Gaya. Escola Superior de Educação de Santa Maria.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1998). Personal experience methods. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 150-178). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Deng, H., Chiu, L., Teng, N., Tang, T., Chen, C., (2013). *International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning*, Vol. 3, No. 1. <http://dx.doi.org/10.7763/IJEEEE.2013.V3.195>
- Dias, A., Oliveira, A., Pereira, C., Abreu, M., Alves, P., Basto, R., Silva, R., & Narciso, S. (2013). Referencial de Educação Financeira para a Educação Pré-Escolar, o

Ensino Básico, o Ensino Secundário e Formação de Adultos. Ministério da Educação e Ciência.

Dionísio, P. (2019). O uso do Dinheiro Fictício para a promoção da Literacia Financeira: uma experiência de ensino no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação de Coimbra.

Doyle, W. (1988). Work in mathematics classes: The context of students' thinking during instruction. *Educational Psychologist*, 23. 167-80

Dowbor, L. (2007). Educação e a apropriação da realidade local. *Estudos Avançados*, 21(60), 75-92.

Duarte, A. R. (2023) EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO: Um estudo com alunos do 4º ano de escolaridade. (Prova destinada à obtenção de grau de Mestre) Instituto Superior de Educação e Ciências.

Dunlea, R. (2005) Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (MCEEETYA). Disponível em: <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:150586888>. Acesso em: 9 de junho de 2024.

Erickson, F. (1989) Métodos cualitativos de investigación. In: WITTROCK, M. C. La investigación de la enseñanza, II. Barcelona- Buenos Aires-México: (p. 195-299.)

Ferreira, A. (2015). Educação Financeira e Matemática. Relatório de Mestrado. Instituto Politécnico de Leiria.

Flores, J. (1994). Análisis de datos cualitativos: Aplicaciones a la investigación educativa. Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A.

Krippendorff, K. Content Analysis. Beverly Hills, Ca., SAGE, 1980.

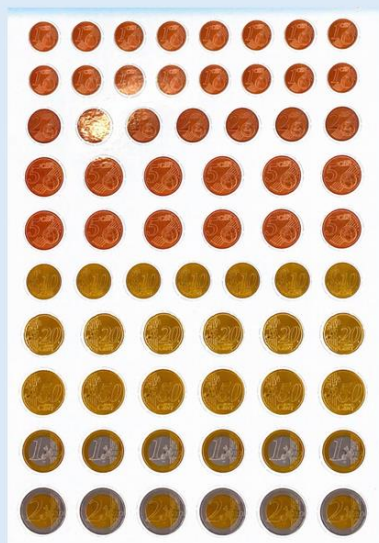
- Kuzma I., Chaikovska H., Levchyk I., Yankovych O. (2022) 'Formation of Financial Literacy in Primary School Students', *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, vol. 15, no. 3, pp. 142-155. <http://dx.doi.org/10.7160/eriesj.2022.150302>
- Lei de Bases do Sistema Educativo (1986). Lei nº 46/86, 14 de outubro. Diário da República, 1.ª Série, nº 237, 3067-3081.
- Machado, H. (2011). A literacia financeira da população escolar em Portugal – Estudo aplicado a alunos do ensino secundário da região de Lisboa. Lisboa. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Técnica de Lisboa.
- Machado, R., & César, M. (2012). Trabalho colaborativo e representações sociais: Contributos para a promoção do sucesso escolar em matemática, *Interações*, 8(20), 98-140. [On line: <http://www.eses.pt/interaccoes/>]
- Mandell, L., & Klein, L. S. (2009). The impact of financial literacy education on subsequent financial behavior. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 20(1), 15-24
- Marques, I. (2023). Promover a Educação Financeira de Alunos do 1ºCiclo do Ensino Básico a partir de Tarefas Matemáticas. Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação.
- Ministério da Educação e Ciência [MEC]. (2013). Referencial de educação financeira. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Ministério da Educação e Ciência [MEC]. (2015). Caderno de Educação Financeira 1. Trinta Por Uma Linha.
- Medeiros, A. F. M. D., Silva, A. S., Mendonça, S. M. M., & Farias, S. A. D. (2021). Assimilação de conceitos de matemática: discutindo atividades para o ensino de grandezas e medidas nos anos iniciais. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/81144>

- Nascimento, M. (2015). Educação Financeira no Ensino da Matemática: um estudo de caso do Ensino Básico. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa.
- OCDE (2005). Recommendation on Principles and Good Practices for Financial Education and Awareness: Recommendation of the council. OECD Publishing.
- OCDE. (2017). Assessing financial literacy in PISA 2015. In PISA 2015 Results Student's Financial Literacy (Vol. IV, pp. 39–66). Paris: OCDE. Disponível em <https://doi.org/10.1787/888933485025>
- OECD (2020), OECD/INFE 2020 International Survey of Adult Financial Literacy Disponível em: www.oecd.org/financial/education/launchoftheoecdinfeglobalfinancialliteracysurveyreport.htm
- OECD (2020), PISA 2018 Results (Volume IV): Are Students Smart about Money?, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/48ebd1ba-en>.
- OECD. (2023), Digital financial literacy in Portugal: relevance, evidence and provision. Disponível em: <https://www.oecd.org/finance/financial-education/digital-financial-literacy-in-portugal-relevance-evidence-and-provision.pdf>
- Ponte, J. P., Serrazina, L., Guimarães. H., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H. Oliveira, P. (2007). Programa de matemática do ensino básico. Lisboa: ME/Direcção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- Ramos, S., & Fonseca, L. (2015). Um meio de aproximação da família à escola através da matemática. Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 5, p.99-102.
- Santiago, A. (2015). A Educação Financeira Escolar em Portugal. In Boletim Gepem 66. Universidade Nova de Lisboa - Unidade de Investigação em Educação e Desenvolvimento. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.4322/gepem.2015.025>

- Santiago, A., Domingos, A., & Teixeira, P. (2017). Educação Financeira e a aula de Matemática. *Educação e Matemática*, (142), 10-12.
- Souza, D. (2012). A importância da Educação Financeira infantil. Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas do Centro Universitário Newton Paiva.
- Stein, M. & Smith, M. (2009) Tarefas matemáticas como quadro para a reflexão: Da investigação à prática (artigo original publicado em 1998). *Educação e Matemática*, 105, 22-28.
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional - Uma abordagem Desenvolvimentalista*. Portugal: McGraw-Hill.
- The World Bank. (2014). Financial education programs and strategies approaches and available resources. World Bank Group.
[https://documents1.worldbank.org/curated/en/901211472719528753/pdf/108104BRI-FinancialEducationProgramsandStrategies PUBLIC.pdf](https://documents1.worldbank.org/curated/en/901211472719528753/pdf/108104BRI-FinancialEducationProgramsandStrategiesPUBLIC.pdf)
- Vicente, M., Ribeiro, J., Santos, F., Pinheiro, C. (2015). *Caderno de Educação Financeira – 1. Trinta Por Uma Linha*.

ANEXOS

Anexo 1 – Apresentação powerpoint



Anexo 2 – Caderno Vamos ao Mercado



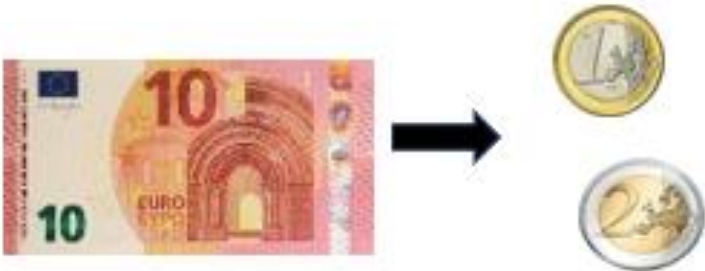
Tarefa 1

MERCADO	€	X	✓
			
			
			
			

Tarefa 2



Tarefa 3



Tarefa 4

	€	✓
		
		
		
		
		
		
		

Anexo 3 – Preço dos produtos



Anexo 4 – Ementa do café



Anexo 5 – Fim da aula

O que precisamos de fazer para ganhar dinheiro?



Onde podemos utilizar o dinheiro?

