



RAQUEL TIMÓTEO
BRANCO
Nº 230140026

***DESAFIOS DE UMA
FUTURA PROFESSORA
NO DESENVOLVIMENTO
DA EDUCAÇÃO
FINANCEIRA, NO 1.º
CICLO***

Relatório do Projeto de Investigação do
Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino
do 1.º Ciclo do Ensino Básico

ORIENTADORA

Professora Doutora Maria de Fátima Pista
Calado Mendes

Dezembro, 2025

RAQUEL TIMÓTEO *DESAFIOS DE UMA*
BRANCO *FUTURA PROFESSORA*
Nº 230140026 *NO DESENVOLVIMENTO*
DA EDUCAÇÃO
FINANCEIRA, NO 1.º
CICLO

JÚRI

Presidente: Professora Doutora Célia Mestre, Instituto Politécnico de Setúbal.

Orientadora: Professora Doutora Maria de Fátima Pista Calado Mendes, Instituto Politécnico de Setúbal.

Arguente: Professora Doutora Joana Filipa Oliveira Cabral, Instituto Politécnico de Setúbal.

Dezembro, 2025

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível graças ao contributo e apoio de várias pessoas e instituições, às quais expresso a minha mais profunda gratidão.

Em primeiro lugar, agradeço à minha família, que esteve sempre presente ao longo desta caminhada. Em especial à minha mãe, pelo apoio incondicional, pela paciência e pelas palavras de incentivo nos momentos mais desafiantes. A sua força e dedicação foram fundamentais para que eu nunca desistisse. Quero também agradecer ao meu namorado e à minha amiga Isabela, que, tal como a minha mãe, sempre me incentivaram e estiveram ao meu lado com carinho e apoio incondicional. São pessoas muito importantes para mim e contribuíram de forma significativa para que este percurso fosse possível.

Quero expressar um agradecimento muito especial à minha amiga e colega Andreia, que esteve comigo em todos os momentos importantes deste relatório. Desde a preparação e criação dos materiais para as sessões até à implementação das mesmas, a Andreia foi uma presença constante, ajudando-me a melhorar a minha prática e a refletir sobre cada decisão. Com ela, percebi a verdadeira importância do trabalho colaborativo e vivi a experiência de construir uma amizade sólida ao longo do mestrado. Este apoio foi essencial para transformar este projeto numa experiência enriquecedora, tanto a nível académico como pessoal.

À minha professora orientadora, Fátima Mendes, agradeço pela orientação, pela disponibilidade e pelos contributos valiosos que me ajudaram a crescer enquanto futura docente. As suas sugestões e reflexões foram fundamentais para este trabalho.

Não posso deixar de agradecer às professoras Carina e Sandra, que me acolheram com uma generosidade e simpatia que nunca tinha sentido antes numa equipa docente. O restante corpo pedagógico da escola foi igualmente extraordinário, criando um ambiente de colaboração e confiança que tornou esta experiência única. Senti-me verdadeiramente integrada e apoiada, o que reforçou a importância do trabalho em equipa e da partilha de saberes.

Um agradecimento muito especial aos alunos que participaram nas sessões. A vossa curiosidade, entusiasmo e alegria deram vida a este projeto e tornaram cada momento mais significativo. Foi um privilégio acompanhar as vossas descobertas e aprender convosco. Este trabalho foi pensado para vocês, e espero que tenha contribuído para despertar em cada um a importância de aprender a gerir recursos e tomar decisões conscientes.

Por fim, agradeço aos colegas e amigos que, de diferentes formas, contribuíram para esta caminhada, seja através da partilha de ideias, da troca de experiências ou das palavras de encorajamento nos momentos mais exigentes.

A todos, o meu sincero obrigado por fazerem parte desta etapa tão significativa da minha vida.

RESUMO

Este relatório apresenta uma investigação sobre a integração da Educação Financeira no 1.º ciclo do ensino básico, articulada com a Matemática e metodologias de ensino exploratório. A relevância do tema decorre da necessidade de preparar os alunos para decisões conscientes num contexto económico complexo. O relatório é, em grande parte, uma reflexão sobre a prática de uma futura professora no desenvolvimento da Educação Financeira no 1.º ciclo. A questão que orienta o estudo é: Quais os desafios do professor, na preparação e exploração de tarefas para o desenvolvimento da educação financeira no 1.º ciclo do ensino básico? Para responder, definiram-se dois objetivos principais: (i) Identificar os desafios na preparação de tarefas de educação financeira no 3.º ano; (ii) Identificar os desafios na exploração de tarefas de educação financeira no 3.º ano.

Adotou-se uma abordagem qualitativa, desenvolvida numa turma do 3.º ano. A recolha de dados incluiu, observação participante e recolha documental. A intervenção pedagógica decorreu em quatro sessões sequenciais, mediadas pela personagem “Clara Moedas”, com tarefas que envolveram conceitos como dinheiro, necessidades vs. desejos e poupança.

Os resultados evidenciam dificuldades na gestão do tempo, na diferenciação pedagógica e na exploração de cálculos com decimais, mas também revelam potencialidades da abordagem exploratória para promover aprendizagens significativas no âmbito da Literacia Financeira. Conclui-se que a integração da Educação Financeira no 1.º ciclo coloca desafios ao professor relacionados com a preparação da planificação intencional de tarefas que explorem este tema, com o uso de recursos adequados e com a reflexão contínua, constituindo uma oportunidade para desenvolver competências essenciais à cidadania.

Palavras-chave: Educação Financeira, Matemática, Ensino Exploratório, Reflexão sobre a Prática, Literacia Financeira

ABSTRACT

This report presents an investigation into the integration of Financial Education in the 1st cycle of basic education, articulated with Mathematics and exploratory teaching methodologies. The relevance of the topic stems from the need to prepare pupils for conscious decision-making within a complex economic context. The report is largely a reflection on the practice of a future teacher in developing Financial Education in the 1st cycle. The guiding question of the study is: What are the challenges faced by teachers in preparing and exploring tasks for the development of financial education in the 1st cycle of basic education? To address this question, two main objectives were defined: (i) to identify the challenges in preparing financial education tasks for the 3rd year; (ii) to identify the challenges in exploring financial education tasks for the 3rd year.

A qualitative approach was adopted and carried out in a 3rd-year class. Data collection included participant observation and document collection. The pedagogical intervention took place over four sequential sessions, guided by the character “Clara Moedas”, with tasks involving concepts such as money, needs vs. wants, and saving.

The results highlight difficulties in time management, pedagogical differentiation, and working with decimal calculations, but also reveal the potential of the exploratory approach to foster meaningful learning in the field of Financial Literacy. It is concluded that the integration of Financial Education in the 1st cycle poses challenges for teachers related to the intentional planning of tasks that explore this topic, the use of appropriate resources, and continuous reflection, while simultaneously offering an opportunity to develop essential citizenship competences.

Keywords: Financial Education, Mathematics, Exploratory Teaching, Reflection on Practice, Financial Literacy

Índice	
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – REVISÃO DA LITERATURA/ FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
1.1. Educação Financeira (conceito e importância)	20
1.2. Educação Financeira nos documentos curriculares	24
1.3. Ensino exploratório na aula de matemática	31
1.4. Refletir sobre a prática	37
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	41
2.1. Metodologia de Investigação, sua Fundamentação e Adequação ao Estudo	41
2.2. Técnicas de Recolha de Dados	43
2.3. Técnicas de Análise de Dados	45
CAPÍTULO 3 – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	49
3.1. Caracterização do Contexto e dos Participantes	49
3.2. Intervenção Pedagógica Proposta	52
3.2.1. Apresentação e calendarização da intervenção pedagógica	52
3.2.2. Sessão 1	54
3.2.3. Sessão 2	56
3.2.4. Sessão 3	59
3.2.5. Sessão 4	61
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS/RESULTADOS	65
4.1. Os desafios na preparação de sessões de educação financeira	65
4.1.1. Sessão 1	65
4.1.2. Sessão 2	67
4.1.3. Sessão 3	70
4.1.4. Sessão 4	72

4.2. Os desafios na exploração de sessões de educação financeira	77
4.2.1 Sessão 1	77
4.2.2. Sessão 2	84
4.2.3. Sessão 3	89
4.2.4. Sessão 4	93
CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
5.1- Síntese do estudo	98
5.2- Desafios na preparação e exploração das tarefas	99
5.2.1- Desafios na preparação das tarefas	99
5.2.2- Desafios na exploração das tarefas	102
5.3- Reflexão sobre o processo individual e aprendizagens	105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107
ANEXOS	112

LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS

AE – Aprendizagens Essenciais

APB – Associação Portuguesa de Bancos

DGE – Direção-Geral da Educação

EF – Educação Financeira

OCEB – Orientações Curriculares para o Ensino Básico

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PNFF – Plano Nacional de Formação Financeira

REF – Referencial de Educação Financeira

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Temas, Subtemas e Objetivos definidos no REF.....	22
Figura 2	Valores, Áreas de Competência e Princípios do PASEO.....	26
Figura 3	Excerto da grelha de autorreflexão: apoio a alunos com dificuldades.....	68
Figura 4	Excerto da grelha de autorreflexão: gestão do tempo.....	69
Figura 5	Excerto da grelha de autorreflexão: compreensão da tarefa.....	70
Figura 6	Excerto da grelha de autorreflexão: dinâmica dos grupos.....	71
Figura 7	Excerto da grelha de autorreflexão: cálculo do troco.....	72
Figura 8	Excerto da grelha de autorreflexão: gestão do tempo (Sessão 4)..	74
Figura 9	Excerto da grelha de autorreflexão: apoio nos cálculos e reformulação de enunciados (Sessão 4).....	76
Figura 10	Resposta à pergunta 4 sobre uso do dinheiro.....	80
Figura 11	Resposta à pergunta 5 sobre necessidades.....	80
Figura 12	Resposta à pergunta 7 sobre estratégias de poupança.....	81
Figura 13	Excerto da grelha de autorreflexão da Sessão 1- Gestão do apoio individualizado.....	82
Figura 14	Mapa conceptual sobre o dinheiro construído na sessão 2.....	85
Figura 15	Registo no quadro durante o debate sobre bens essenciais e supérfluos.....	89
Figura 16	Um dos grupos a preencher a tabela da ficha de apoio.....	91
Figura 17	Nomes dos grupos escolhidos pelos alunos, associados à poupança.....	93
Figura 18	Excerto da grelha de autorreflexão da Sessão 4.....	96
Figura 19	Cálculos no quadro para descobrir o troco.....	96

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Articulação entre as Aprendizagens Essenciais de Matemática no 1.º Ciclo e a Educação Financeira	30
Tabela 2 Práticas do ensino exploratório e respetivo foco pedagógico	35
Tabela 3 Calendarização das Sessões da Intervenção Pedagógica.....	54

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como propósito apresentar, de forma clara e concisa, o tema do relatório, evidenciando a sua relevância e atualidade, as motivações que sustentam a escolha, os objetivos e questões que orientam a investigação, bem como a organização do trabalho.

Num cenário educativo marcado por rápidas transformações sociais e tecnológicas, a escola é chamada a responder a desafios complexos, preparando os alunos para uma realidade em constante mudança. Esta exigência reforça a pertinência da reflexão que aqui se desenvolve, centrada na integração da educação financeira (EF) no 1.º ciclo do ensino básico. Tal como sublinhado no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Martins et al., 2017),

[a]s conexões entre o indivíduo e a sociedade e, concomitantemente, entre o passado e o futuro, colocam à educação e à escola múltiplos desafios que suscitam diversas questões. Por exemplo, saber como podem os sistemas educativos contribuir para o desenvolvimento de valores e de competências nos alunos que lhes permitam responder aos desafios complexos deste século e fazer face às imprevisibilidades resultantes da evolução do conhecimento e da tecnologia. (p.7)

Neste contexto, a EF no 1.º ciclo do ensino básico tem vindo a assumir uma relevância crescente, sendo considerada essencial para o desenvolvimento de competências que ajudem as crianças a tomar decisões informadas e responsáveis ao longo da vida. O Referencial de Educação Financeira (REF) reforça esta ideia ao destacar que a aprendizagem nesta área deve iniciar-se desde os primeiros anos de escolaridade, integrando-se num

processo contínuo que acompanha o indivíduo ao longo da vida (Dias et al., 2013), sendo a sua inclusão no currículo uma representação de uma dimensão educativa que espelha o papel estruturante da escola, cuja missão, segundo Nóvoa (2022), é preparar os alunos para a vida que os espera ao concluírem a escolaridade obrigatória.

Numa sociedade marcada pela complexidade económica e financeira, é imprescindível que as gerações mais jovens adquiram, desde cedo, ferramentas que as ajudem a compreender o valor do dinheiro, a gerir recursos de forma consciente e a planear o futuro com maior segurança. Contudo, integrar esta temática no contexto educativo, sobretudo no 1.º ciclo, não é uma tarefa simples. Envolve não só a conceção de atividades pedagógicas ajustadas às necessidades das crianças, mas também a superação de desafios relacionados com a formação e o suporte dos docentes.

Apesar da sua inquestionável pertinência, a educação financeira no 1.º ciclo do ensino básico continua a representar um desafio em muitos contextos. A escassez de propostas pedagógicas concretas, a ausência de formação especializada para os docentes e as incertezas quanto à adequação das metodologias às características dos alunos configuram-se como dificuldades importantes a ultrapassar. Esta problemática emergiu, inclusive, durante a prática pedagógica em contexto de estágio, motivando a presente investigação, que pretende dar resposta às dificuldades sentidas na conceção e exploração de tarefas que abordem a temática da educação financeira com intencionalidade e profundidade.

Neste âmbito, formula-se a questão central: Quais os desafios do professor, na preparação e exploração de tarefas para o desenvolvimento da educação financeira no 1.º ciclo do ensino básico? Para responder a esta questão, definiram-se dois objetivos principais:

- *(i) identificar os desafios na preparação de tarefas de educação financeira no 3.º ano*
- *(ii) Identificar os desafios na exploração de tarefas de educação financeira no 3.º ano.*

A escolha deste tema surge de uma experiência pessoal que evidenciou como a falta de literacia financeira pode condicionar negativamente a capacidade de tomar decisões informadas em momentos cruciais. Esta perceção, aliada à minha formação enquanto futura professora do 1.º ciclo, levou-me a questionar de que forma poderia abordar esta área no meu percurso profissional, promovendo uma educação que não se limite aos conteúdos tradicionais, mas que também prepare os alunos para os desafios económicos da vida adulta.

A educação financeira, embora frequentemente associada às fases mais avançadas da formação académica, deve ser abordada desde os primeiros anos de escolaridade, pois é fundamental que as crianças e os jovens desenvolvam, desde cedo, a capacidade de tomar decisões financeiras de forma informada e responsável em consonância com as Aprendizagens Essenciais (AE) que valorizam a articulação entre saberes e contextos reais (Canavarro et al., 2021). Com a crescente integração dos mais novos no papel de consumidores, incluindo na utilização de produtos e serviços financeiros, é essencial que adquiram uma base sólida de conhecimentos. À medida que crescem, as decisões nesta área tornam-se mais complexas, exigindo um entendimento profundo das diversas opções disponíveis no mercado. Assim, garantir uma educação financeira desde a infância é crucial para apoiar o desenvolvimento de uma literacia económica capaz de acompanhar os desafios da vida adulta (Dias et al., 2013).

No contexto desta investigação, torna-se pertinente compreender até que ponto os desafios enfrentados pelos docentes influenciam a

implementação deste tipo de educação e que impacto estas dificuldades têm na qualidade do ensino oferecido. Documentos orientadores, como o REF, salientam a importância de disponibilizar materiais adequados e assegurar a formação contínua dos professores, condições essenciais para uma abordagem consistente e eficaz (Dias et al., 2013).

Diante destes desafios, torna-se evidente que a integração da educação financeira não depende apenas da existência de orientações curriculares, mas também da capacidade de adaptar as práticas às realidades concretas das escolas e dos alunos. Neste contexto, é importante considerar que, tal como defende o PASEO (Martins et al., 2017), “a compreensão da realidade obriga a uma referência comum de rigor e atenção às diferenças” (p. 6), sendo essencial adaptar as soluções educativas às especificidades de cada turma e contexto. Assim, procuro explorar também as soluções que podem ser adotadas pelos professores para colmatar estas dificuldades, refletindo sobre as suas potencialidades e limitações.

A minha motivação para esta investigação é ainda reforçada pela perceção da importância que a educação financeira pode ter na vida das crianças e, conseqüentemente, na sociedade. Ao promovermos uma literacia financeira desde cedo, estamos não só a contribuir para o desenvolvimento pessoal e académico dos alunos, mas também a preparar cidadãos mais conscientes e responsáveis. Este impacto vai muito para além da sala de aula, refletindo-se em escolhas mais informadas no futuro, seja no contexto familiar, profissional ou comunitário (Dias et al., 2013).

No âmbito da minha futura profissão docente, a relevância desta investigação reside no seu potencial para oferecer um contributo significativo na melhoria das práticas educativas. A escolha deste tema surge da consciência de que preparar os alunos para lidar com questões financeiras é uma necessidade real na sociedade atual. Quero compreender como posso,

enquanto professora, integrar esta dimensão de forma simples, prática e significativa, garantindo que as crianças desenvolvem competências que lhes permitam tomar decisões responsáveis. Este relatório reflete essa preocupação e procura valorizar o papel do professor na promoção da literacia financeira, enquanto aprofunda estratégias que tornem esta integração possível e coerente no 1.º ciclo. Ao identificar lacunas e apontar caminhos para a sua superação, a investigação pode constituir um contributo valioso para a melhoria das políticas educativas e para o desenvolvimento de projetos que promovam a literacia financeira de forma consistente e eficaz.

Enquanto futura professora, vejo esta investigação como um passo importante na construção daquilo que quero ser em sala de aula. Não se trata apenas de estudar conceitos ou identificar dificuldades; é sobre compreender como posso transformar a aprendizagem das crianças em algo significativo para a vida delas. Acredito que a educação financeira, integrada desde cedo, é uma ferramenta poderosa para formar cidadãos capazes de tomar decisões conscientes num mundo que muda todos os dias. Imagino os meus alunos a aprenderem não só a somar e subtrair, mas a perceber que cada escolha tem consequências e isso dá sentido à matemática, tornando-a viva e útil. Para mim, ensinar é preparar para a vida, e este trabalho é um compromisso com essa visão: ajudar cada aluno a crescer com autonomia e responsabilidade.

Este relatório procura apresentar, de forma clara e fundamentada, o percurso que fui delineando ao longo desta investigação. A sua organização resulta de um processo refletido, no qual procurei dar sentido a cada decisão tomada, garantindo a coerência interna e a articulação entre os diferentes momentos que o compõem.

Para além da introdução, o relatório estrutura-se em cinco capítulos principais, cada um com um papel específico na construção da resposta à questão de investigação.

O primeiro capítulo dedica-se à exploração teórica do tema, reunindo contributos de autores que considero essenciais para compreender os conceitos centrais e sustentar as opções pedagógicas e metodológicas que adotei.

No segundo capítulo, apresento a abordagem metodológica que orientou o estudo, descrevendo as técnicas de recolha e análise de dados e justificando as escolhas realizadas.

O terceiro capítulo centra-se na caracterização do contexto educativo onde decorreu a investigação, nos participantes envolvidos e na descrição da intervenção pedagógica. Este momento é fundamental para compreender as condições em que o estudo se desenvolveu e os objetivos que guiaram a prática.

Segue-se o quarto capítulo, em que são apresentados os dados recolhidos e realizada a respetiva análise. Neste capítulo são interpretados os dados de acordo com categorias pré-definidas bem como categorias emergentes da análise.

Por fim, o quinto capítulo encerra o relatório com uma síntese das aprendizagens mais significativas, discutindo as implicações do estudo e refletindo sobre os desafios vividos. Este capítulo inclui também uma reflexão pessoal, que procura dar voz às dúvidas, ambivalências e transformações experienciadas durante o desenvolvimento do projeto.

CAPÍTULO 1 – REVISÃO DA LITERATURA/ FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo desenvolve-se o enquadramento teórico que sustenta esta investigação, reunindo contributos de autores de referência e documentos orientadores do ensino em Portugal. A abordagem inicia-se com a explicitação do conceito de Educação Financeira (EF) e da sua importância, evidenciando o papel que desempenha na formação de cidadãos conscientes e responsáveis. Seguidamente, é analisada a integração da EF nos primeiros anos de escolaridade e a sua articulação com a Matemática, tendo como referência as Aprendizagens Essenciais (AE) e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Posteriormente, são exploradas as conexões entre a Educação Financeira, a educação para a cidadania e as práticas matemáticas, destacando a relevância de tarefas interdisciplinares que aproximem os conteúdos escolares das situações reais do quotidiano. Por fim, é apresentada a abordagem do ensino exploratório na aula de Matemática, evidenciando os seus princípios, potencialidades e desafios, bem como a importância da reflexão sobre a prática docente como condição para uma integração consciente e fundamentada da EF no currículo.

1.1. Educação Financeira (conceito e importância)

A relevância da EF no contexto escolar decorre da necessidade de preparar os alunos para uma sociedade em constante transformação, marcada pela digitalização dos serviços financeiros, pela globalização dos mercados e por desafios como a sustentabilidade económica. Como refere o Plano Nacional de Formação Financeira (PNFF), “a missão de aumentar o nível de conhecimentos financeiros da população e promover a adoção de comportamentos financeiros adequados assume um papel cada vez mais relevante” (Banco de Portugal, 2013, p. 5). Esta perspetiva reforça a importância de uma abordagem sistemática e integrada, que articule a EF com

outras áreas do currículo, nomeadamente a Matemática, e que promova aprendizagens significativas desde os primeiros anos de escolaridade.

A EF é entendida como um processo contínuo que visa dotar os indivíduos de conhecimentos, competências e atitudes para tomar decisões informadas e responsáveis sobre questões financeiras. O Referencial de Educação Financeira (REF) define-a como “educação ao longo da vida, iniciando-se junto de crianças e jovens em idade escolar” (Dias et al., 2013, p. 5). Esta definição evidencia que a EF não deve ser encarada como um conjunto de conteúdos isolados, mas como uma dimensão transversal que acompanha o indivíduo em diferentes fases da vida, adaptando-se às suas necessidades e contextos.

O REF organiza os conteúdos em temas e subtemas, com objetivos específicos para cada ciclo de ensino, permitindo uma abordagem estruturada e progressiva. Esta organização pode ser observada na Figura 1, que apresenta a distribuição dos temas e objetivos definidos para a Educação Financeira.

Figura 1

Temas, Subtemas e Objetivos definidos no REF

TEMAS	SUBTEMAS	OBJETIVOS	Pré-Escolar	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	Secundário
Planeamento e Gestão do Orçamento	Necessidades e Desejos	Compreender a diferença entre o necessário e o supérfluo	X	X	X	X	X
	Despesas e Rendimentos	Relacionar despesas e rendimentos	X	X	X	X	X
	Risco e Incerteza	Avaliar os riscos e a incerteza no plano financeiro		X	X	X	X
	Planeamento	Evidenciar a relevância do planeamento a médio e a longo prazo				X	X
Sistema e Produtos Financeiros Básicos	Meios de Pagamento	Caracterizar meios de pagamento	X	X	X	X	X
	Contas Bancárias	Compreender o funcionamento da conta de depósito à ordem		X	X	X	X
	Empréstimos	Caracterizar empréstimos		X	X	X	X
	Sistema Financeiro	Indicar características do sistema financeiro		X	X		
		Compreender o funcionamento do sistema financeiro					X
Seguros	Caracterizar seguros		X	X	X	X	
Poupança	Objetivos da Poupança	Saber o que é a poupança e quais os seus objetivos	X	X	X	X	X
	Aplicações da Poupança	Compreender formas de aplicação e de remuneração da poupança			X	X	X
Crédito	Necessidades e Capacidades Financeiras	Caracterizar necessidades e capacidades financeiras				X	X
	Custos do Crédito	Identificar diferentes custos do crédito				X	X
	Responsabilidades do Crédito	Entender as responsabilidades decorrentes do recurso ao crédito				X	X
Ética	Ética e Responsabilidade Social nas questões financeiras	Compreender a importância da ética nas questões financeiras		X	X	X	X
Direitos e Deveres	Informação Financeira	Saber que existem direitos e deveres relativamente às questões financeiras		X	X	X	X
	Prevenção de Fraude	Saber proteger-se da fraude financeira				X	X

Nota. Retirado de Dias et al. (2013, p.10).

A literacia financeira, enquanto resultado da EF, implica não apenas saber calcular juros ou elaborar um orçamento, mas também desenvolver competências para avaliar riscos, planear e gerir recursos de forma consciente. De acordo com a Associação Portuguesa de Bancos (APB), a EF deve promover comportamentos financeiros adequados que permitam aos cidadãos gerir o seu dinheiro de forma responsável e prevenir situações de vulnerabilidade económica (APB, 2016). Esta dimensão comportamental é tão relevante quanto a aquisição de conhecimentos técnicos, pois influencia diretamente a capacidade de enfrentar imprevistos e evitar situações de sobre-endividamento.

A importância da EF é amplamente reconhecida na literatura internacional. Lusardi e Mitchell (2014) salientam que baixos níveis de literacia financeira são comuns e têm implicações significativas para o bem-estar económico das famílias, defendendo que a literacia financeira deve ser encarada como um investimento em capital humano, com impacto direto na poupança, na gestão do crédito e na preparação para a reforma.

No contexto nacional, o PNFF sublinha que a EF deve contribuir para a “promoção da resiliência financeira, capacitando as famílias para responderem a choques adversos inesperados, permitindo-lhes manter a capacidade de cumprir as suas responsabilidades financeiras e assegurar o seu bem-estar financeiro” (Banco de Portugal, 2013, p. 24). Esta orientação está em consonância com os princípios do REF, que destacam a importância de desenvolver, desde cedo, uma consciência crítica sobre consumo, poupança e gestão de recursos (Dias et al., 2013).

A EF assume também um papel preventivo, ao reduzir riscos associados ao sobre-endividamento e à exclusão financeira. A falta de literacia financeira pode levar a decisões precipitadas, como a contratação de créditos sem avaliação adequada das condições ou a ausência de poupança para situações imprevistas. Neste sentido, a EF contribui para a construção de uma sociedade mais equilibrada, em que os indivíduos são capazes de gerir os seus recursos de forma sustentável, evitando práticas que comprometam a sua estabilidade económica.

Outro aspeto relevante é a relação entre a EF e inclusão social. A literacia financeira não se limita a uma competência técnica; constitui um fator determinante para a participação plena na sociedade, pois influencia a capacidade dos indivíduos de tomar decisões informadas, prevenir situações de vulnerabilidade económica e reduzir riscos de exclusão social (Banco de Portugal, 2013). Indivíduos com baixos níveis de literacia financeira tendem

a enfrentar dificuldades significativas na gestão do orçamento familiar, na compreensão de contratos e na utilização de serviços bancários digitais, o que pode acentuar desigualdades e limitar a participação plena na sociedade. Esta realidade é amplamente reconhecida na literatura, que associa a falta de conhecimentos financeiros a problemas como endividamento crónico, descontrolo orçamental e exclusão dos serviços financeiros formais, agravando vulnerabilidades sociais e económicas (Lusardi & Mitchell, 2023). Assim, promover a EF desde os primeiros anos de escolaridade constitui uma medida essencial para reduzir disparidades socioeconómicas e fomentar a equidade.

Importa sublinhar que a EF não se limita à transmissão de conteúdos técnicos; ela implica a promoção de atitudes e valores que orientam escolhas conscientes e responsáveis. Valores como responsabilidade, prudência e solidariedade são apontados no REF como essenciais para formar cidadãos capazes de tomar decisões informadas e refletidas (Dias et al., 2013). Esta perspetiva reforça que a EF deve ser integrada no currículo com uma visão ampla, articulando conhecimentos financeiros com princípios éticos e sociais, preparando os alunos para lidar com desafios complexos num mundo em constante transformação. Além disso, a EF está inscrita na componente de Educação para a Cidadania, assumindo-se como uma área transversal que contribui para a formação integral dos alunos e para o desenvolvimento de competências que lhes permitam participar de forma crítica e responsável na sociedade (DGE, 2018a). Esta integração está em consonância com os princípios do PASEO, que valoriza a construção de uma cidadania ativa e consciente, orientada por valores e competências que permitam aos jovens enfrentar a mudança e a incerteza com autonomia e sentido ético (Martins et al., 2017).

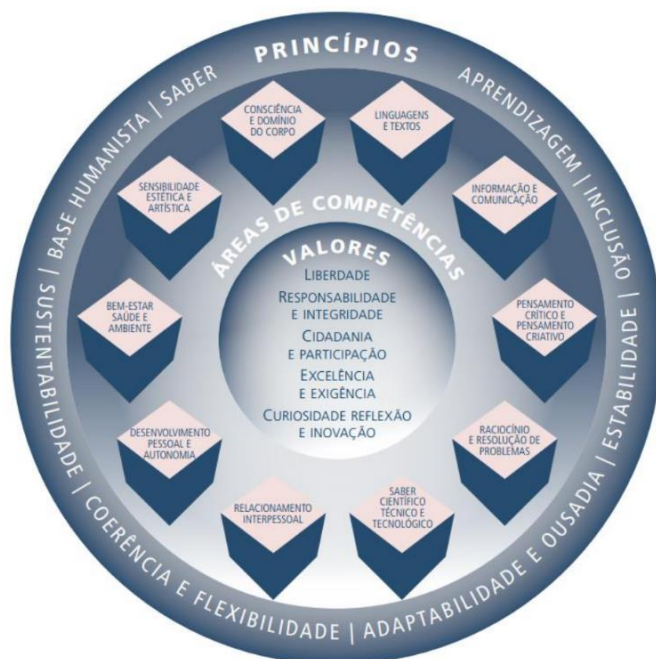
1.2. Educação Financeira nos documentos curriculares

A EF configura-se como uma área relativamente recente no contexto do ensino básico, tendo vindo a ganhar crescente relevância nas últimas décadas em resposta às transformações sociais e económicas que exigem, desde cedo, o desenvolvimento de competências associadas à literacia económica. A sua integração progressiva no currículo nacional está alinhada com os princípios definidos no PASEO, que valoriza a formação de cidadãos autónomos, críticos, responsáveis e capazes de tomar decisões fundamentadas, também no domínio financeiro (Martins et al., 2017). Esta dimensão revela-se particularmente premente numa sociedade contemporânea onde a gestão do consumo, do dinheiro e a responsabilidade social exigem conhecimentos e competências específicos.

O PASEO define valores e áreas de competência que orientam a prática educativa, promovendo uma formação integral que vai além da aquisição de conhecimentos. Entre esses princípios, destacam-se a autonomia, a responsabilidade e a capacidade de tomar decisões fundamentadas, competências que se articulam diretamente com os objetivos da EF (Martins et al., 2017). A integração desta dimensão no currículo não se limita a ensinar conceitos económicos; pretende desenvolver nos alunos atitudes críticas e conscientes que lhes permitam gerir recursos, planear e agir com responsabilidade, em consonância com os valores preconizados pelo PASEO. Como ilustrado na Figura 2, estes princípios reforçam a relevância da EF no currículo.

Figura 2

Valores, Áreas de Competência e Princípios do PASEO



Nota. Retirado de Martins et al. (2017, p.11).

A integração da EF com a Matemática no 1.º ciclo responde às orientações do REF e ao PASEO, visando formar cidadãos críticos e capazes de tomar decisões informadas. As AE de Matemática assumem uma perspectiva de “Matemática para todos”, valorizando a literacia matemática e a articulação com contextos reais, incluindo situações financeiras. O Despacho n.º 8209/2021 reforça que estas aprendizagens são a base para planificação, ensino e avaliação, assegurando coerência curricular e equidade (Diário da República, 2021).

As AE de Matemática para o Ensino Básico apresentam três princípios que orientam a prática: “Matemática para todos”, “Matemática é única, mas não a única” e “Matemática para o século XXI”. Estes princípios refletem uma visão atual e inclusiva da disciplina, que procura responder às exigências de uma sociedade em constante mudança. Para concretizar esta visão, o

documento identifica seis capacidades matemáticas transversais: resolução de problemas, raciocínio matemático, comunicação matemática, representações matemáticas, conexões matemáticas e pensamento computacional (Canavarro et al., 2021). Acrescenta ainda que os temas matemáticos devem ser trabalhados tendo em conta as novas exigências sociais e o papel essencial das tecnologias digitais, reconhecidas como recursos indispensáveis para a aprendizagem. Nesse sentido, destaca a importância de desenvolver competências como literacia estatística, raciocínio probabilístico, pensamento algébrico, raciocínio espacial, sentido de número e cálculo mental, articulando estas dimensões com capacidades gerais como pensamento crítico, criatividade e autorregulação (Canavarro et al., 2021).

A importância destas orientações é evidenciada na seguinte passagem do Despacho n.º 8209/2021:

As Aprendizagens Essenciais, resultantes deste trabalho, assumem uma perspetiva de Matemática para todos, valorizando o desenvolvimento da «literacia matemática» que importa na educação básica, tal como preconizado pela OCDE. O documento elege como centrais seis capacidades matemáticas transversais: resolução de problemas, raciocínio matemático, comunicação matemática, representações matemáticas, conexões matemáticas e pensamento computacional, correspondendo este último a uma novidade curricular a desenvolver de forma integrada desde o 1.º ciclo (Diário da República, 2021, p. 116).

Esta citação evidencia que as AE de Matemática assumem uma perspectiva inclusiva e articulada com contextos reais, o que abre espaço para integrar temas como a EF, em consonância com os princípios do PASEO.

A dimensão Literacia Financeira e Empreendedorismo, inscrita nas AE de Cidadania e Desenvolvimento, reforça esta articulação ao propor aprendizagens como “compreender a importância da poupança”, “distinguir necessidades de desejos” e “elaborar um orçamento pessoal ou familiar” (DGE, 2025, p. 16). Estas aprendizagens devem ser promovidas através de estratégias como dramatizações, jogos e projetos interdisciplinares, que favoreçam a mobilização de conhecimentos matemáticos em contextos financeiros, promovendo a participação ativa dos alunos. O documento indica que esta componente curricular “constitui-se como uma área de trabalho transversal, de articulação disciplinar, com abordagem de natureza interdisciplinar” (DGE, 2025, p. 3), evidenciando que a EF deve ser integrada no currículo e não tratada como um tema isolado.

O REF para Matemática no 1.º ciclo sustenta esta integração ao incluir conteúdos como cálculo mental, percentagens, média aritmética, leitura e interpretação de tabelas e gráficos, bem como a resolução de problemas com valores monetários. Esta orientação está alinhada com as AE de Matemática, que não só valorizam a articulação com contextos reais, mas também incluem referências explícitas à EF, propondo tarefas que mobilizam conhecimentos matemáticos em situações financeiras do quotidiano (Canavarro et al., 2021; Diário da República, 2021). Serrazina (2002) reforça esta ideia ao afirmar que “a competência matemática no 1.º ciclo deve articular-se com situações do quotidiano, incluindo o uso do dinheiro e a resolução de problemas práticos” (p. 12). Assim, tarefas como calcular descontos, comparar preços ou gerir um orçamento familiar constituem oportunidades para desenvolver, de forma integrada, competências matemáticas e financeiras.

Para clarificar esta articulação, apresenta-se a Tabela 1, que sintetiza os tópicos, subtópicos e objetivos das Aprendizagens Essenciais (AE) de Matemática, evidenciando oportunidades para integrar a Educação Financeira (EF) através de tarefas contextualizadas.

Tabela 1

Articulação entre as Aprendizagens Essenciais de Matemática no 1.º ciclo e a Educação Financeira.

Tema AE	Tópico/ Subtópico	Objetivo AE	Articulação com EF
Números	Frações, decimais e percentagens	Relacionar frações, decimais e percentagens; comparar e ordenar valores.	Compreender descontos e promoções; interpretar preços.
Números	Cálculo mental e estimativas	Usar estratégias diversificadas para adição e multiplicação com decimais.	Estimar custos e planear compras.
Números	Operações	Resolver problemas com valores monetários; aplicar algoritmos de adição, subtração, multiplicação e divisão.	Elaborar orçamentos simples e calcular saldos.
Álgebra	Sequências e relações	Identificar padrões e prever valores; usar expressões simples.	Prever evolução de poupança ao longo do tempo.
Dados e Probabilidades	Recolha e análise de dados	Ler e interpretar gráficos; retirar conclusões.	Comparar preços, analisar consumos e hábitos.
Geometria e Medida	Dinheiro	Elaborar orçamentos simples; analisar informação pública.	Planeamento financeiro e consumo responsável.

Nota. Elaborado com base nas Aprendizagens Essenciais de Matemática para o 1.º ciclo (Canavarro et al., 2021).

Como se observa na Tabela 1, a Educação Financeira pode ser integrada em diferentes áreas da Matemática, através de tarefas que mobilizam cálculo mental, percentagens, leitura e interpretação de gráficos, bem como a resolução de problemas com valores monetários. Esta articulação aproxima a aprendizagem da realidade dos alunos e contribui para o desenvolvimento de competências essenciais para uma cidadania crítica e responsável (Canavarro et al., 2021; Dias et al., 2013). Evidencia-se, assim, que a integração da EF no currículo não é apenas uma questão de conteúdos, mas uma oportunidade para promover aprendizagens significativas e preparar os alunos para decisões informadas no seu quotidiano.

1.3. Ensino exploratório na aula de matemática

O ensino exploratório constitui uma abordagem pedagógica que se distancia das práticas transmissivas tradicionais, colocando os alunos no centro do processo de aprendizagem e promovendo a construção ativa do conhecimento. Esta metodologia assenta na resolução de problemas desafiantes, na comunicação matemática e na negociação de significados, permitindo que os alunos desenvolvam competências cognitivas e sociais fundamentais (Canavarro, 2011; Canavarro & Santos, 2012). Ao invés de se limitar à apresentação de conteúdos, o ensino exploratório cria um ambiente onde o erro é encarado como oportunidade de aprendizagem e onde a participação ativa é incentivada, favorecendo a interação e a construção coletiva do saber (Mendes et al., 2010; Boavida & Ponte, 2002). No contexto do 1.º ciclo do ensino básico, esta abordagem assume particular importância, pois contribui para o desenvolvimento de capacidades inscritas no PASEO, como o pensamento crítico, a criatividade e a autonomia, articulando-se com as AE que preconizam a resolução de problemas, a comunicação matemática e a mobilização de estratégias diversificadas.

Assim, o ensino exploratório não é apenas uma opção metodológica, mas uma abordagem que promove aprendizagens significativas e desenvolve

competências essenciais para enfrentar desafios complexos num mundo em constante transformação. Esta prática implica que o professor assuma um papel de mediador, criando condições para que os alunos explorem ideias, justifiquem raciocínios e aprendam com os erros, que são encarados como oportunidades de aprendizagem (Canavarro, 2011; Mendes et al., 2010). Neste sentido, o ensino exploratório constitui uma exigência curricular, pois contribui para concretizar os princípios das Aprendizagens Essenciais e do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, preparando os alunos para lidar com a mudança e a incerteza de forma crítica e autónoma (Martins et al., 2017).

O ensino exploratório exige do professor um conjunto de práticas que articulam planeamento, ação e reflexão. Como refere Canavarro (2011), esta abordagem implica que o docente seja capaz de “antecipar; monitorizar; selecionar; sequenciar; e estabelecer conexões” (p. 13). Antecipar significa prever as estratégias que os alunos poderão mobilizar e as dificuldades que poderão surgir, permitindo preparar intervenções ajustadas. Monitorizar refere-se à observação contínua das interações durante a exploração das tarefas, recolhendo evidências para apoiar decisões pedagógicas. Selecionar consiste em escolher, entre as produções dos alunos, aquelas que melhor ilustram os conceitos ou estratégias pretendidas. Sequenciar implica organizar essas contribuições de forma lógica, promovendo uma progressão que favoreça a construção coletiva do conhecimento. Por fim, estabelecer conexões significa articular as ideias emergentes com os conceitos matemáticos e com outros saberes, aproximando a aprendizagem das experiências dos alunos e dos objetivos curriculares definidos nas AE e no PASEO. Esta visão reforça a ideia de que ensinar não se resume à transmissão de saberes, mas envolve a criação de condições para que os alunos construam conhecimento de forma autónoma e colaborativa. A planificação das tarefas é um elemento central neste processo, pois não basta propor problemas; é

necessário garantir que estes são abertos, desafiantes e contextualizados, permitindo múltiplas abordagens e soluções.

A gestão da aula deve favorecer a participação ativa, a discussão coletiva e a valorização das ideias dos alunos, promovendo um ambiente de confiança e respeito mútuo. Esta dimensão colaborativa é essencial no ensino exploratório, pois permite que os alunos construam conhecimento de forma partilhada. Como referem Mendes et al., (2010), citando Boavida e Ponte (2002):

É fundamental que os participantes manifestem abertura no modo como se relacionam uns com os outros, dispondo-se a um contínuo dar e receber, assumindo uma responsabilização conjunta pela orientação do trabalho e sendo capazes de construir soluções para os problemas no respeito pelas diferenças e particularidades individuais. (Boavida & Ponte, 2002, citado por Mendes, Brocardo & Salvado, 2010, p. 55).

Este excerto sublinha a importância da colaboração e da responsabilização conjunta, aspetos que são fundamentais para a implementação do ensino exploratório. A literatura reforça que o potencial das tarefas depende da forma como são exploradas, sendo essencial que o professor promova momentos de discussão e justificação das estratégias utilizadas (Canavarro & Santos, 2012). Além disso, a utilização de diferentes representações matemáticas é apontada como condição para a compreensão profunda dos conceitos, permitindo aos alunos estabelecer relações e generalizações (Quaresma & Ponte, 2012).

A gestão da aula no ensino exploratório deve criar condições para que os alunos participem ativamente, discutam estratégias e justifiquem raciocínios, promovendo um ambiente de confiança e colaboração. Esta

dinâmica implica que o professor valorize as ideias dos alunos, incentive a negociação de significados e utilize diferentes representações matemáticas para favorecer a compreensão profunda dos conceitos (Canavarro & Santos, 2012; Mendes et al., 2010). Ao assumir um papel de mediador, o docente não se limita a corrigir respostas, mas orienta a construção coletiva do conhecimento, garantindo que as tarefas propostas são abertas, desafiantes e contextualizadas, permitindo múltiplas abordagens e soluções.

O ensino exploratório coloca os alunos no centro da aprendizagem, convidando-os a explorar ideias, justificar raciocínios e negociar significados em torno de tarefas desafiantes e com sentido. Esta abordagem rompe com práticas transmissivas, promovendo um ambiente onde o erro é valorizado como oportunidade e onde a comunicação matemática assume um papel essencial. Para que isto aconteça, o professor desempenha um papel de mediador intencional, articulando planejamento, ação e reflexão de forma consciente e fundamentada.

A literatura identifica cinco práticas que estruturam esta abordagem: antecipar, monitorizar, selecionar, sequenciar e estabelecer conexões (Canavarro, 2011). Antecipar significa prever estratégias possíveis, dificuldades prováveis e recursos necessários, garantindo que as tarefas propostas são abertas e permitem múltiplas abordagens (Canavarro & Santos, 2012). Monitorizar implica acompanhar os processos em tempo real, escutar justificações e recolher evidências para apoiar decisões pedagógicas, transformando erros em oportunidades de aprendizagem (Mendes et al., 2010). Selecionar consiste em escolher produções dos alunos que favoreçam a discussão matemática e os objetivos da aula, dando visibilidade à voz dos alunos (Canavarro & Santos, 2012). Sequenciar refere-se a organizar essas contribuições numa progressão lógica, do concreto ao generalizável, preparando a formalização sem apagar os significados construídos (Canavarro & Santos, 2012). Por fim, estabelecer conexões significa articular

ideias com outros conceitos, representações e contextos do quotidiano, garantindo aprendizagens com significado (Quaresma & Ponte, 2012).

Estas práticas, apresentadas na Tabela 2, são o núcleo do ensino exploratório, pois permitem ao professor transformar a aula de Matemática num espaço de construção coletiva, onde pensar, argumentar e aprender juntos é tão importante quanto chegar à resposta certa.

Tabela 2

Práticas do ensino exploratório e respetivo foco pedagógico.

Prática	O que implica	Impacto na aprendizagem
Antecipar	Prever estratégias, dificuldades e recursos para orientar a aula e preparar perguntas desafiantes.	Permite planificação intencional e diferenciação pedagógica.
Monitorizar	Observar processos, escutar justificações e recolher evidências para apoiar decisões em tempo real.	Valoriza o erro como oportunidade e promove cultura de argumentação.
Selecionar	Escolher produções dos alunos que favoreçam a discussão matemática e os objetivos da aula.	Dá visibilidade à voz dos alunos e reforça o foco conceptual.
Sequenciar	Organizar as contribuições numa progressão lógica, do concreto ao generalizável.	Facilita a construção coletiva e prepara a formalização.
Estabelecer conexões	Articular ideias com outros conceitos, representações e contextos do quotidiano.	Garante coerência curricular e aprendizagens com significado.

Nota. Elaboração própria com base em Canavarro (2011), Canavarro e Santos (2012), Mendes et al., (2010) e Quaresma e Ponte (2012).

O ensino exploratório não se limita à Matemática; pode e deve articular-se com outras áreas do currículo, como a EF. Esta integração permite contextualizar os conceitos matemáticos em situações reais, tornando as aprendizagens mais significativas. Por exemplo, tarefas que envolvam a elaboração de um orçamento familiar, o cálculo de descontos ou a comparação de preços constituem oportunidades para desenvolver simultaneamente competências matemáticas e financeiras. A abordagem exploratória favorece a discussão coletiva, a análise crítica das opções e a tomada de decisões fundamentadas, competências essenciais para a literacia financeira. Além disso, promove a mobilização de estratégias diversificadas, como o cálculo mental, a estimativa e a interpretação de representações gráficas, alinhando-se com as AE e com os princípios do PASEO, que sublinha a importância de preparar cidadãos capazes de lidar com a mudança e a incerteza num mundo em rápida transformação (Martins et al., 2017).

Apesar das suas potencialidades, a implementação do ensino exploratório coloca desafios significativos aos professores. A literatura aponta dificuldades como a gestão do tempo, a heterogeneidade das turmas e a necessidade de recursos adequados (Mendes et al., 2010; Canavarro & Santos, 2012). Para os superar, é fundamental investir na formação contínua, na partilha de práticas e na criação de redes colaborativas que apoiem os docentes na planificação e na reflexão sobre as suas práticas (Mendes et al., 2010). Outro desafio prende-se com a avaliação das aprendizagens, que deve ir além da verificação de resultados corretos, valorizando os processos de raciocínio, a argumentação e a capacidade de justificar escolhas. Esta mudança exige uma revisão das conceções tradicionais de avaliação e a adoção de instrumentos que permitam captar a complexidade das aprendizagens promovidas pelo ensino exploratório (Canavarro, 2011).

Assim, o ensino exploratório na aula de Matemática constitui uma abordagem que promove aprendizagens profundas, articula saberes e desenvolve competências essenciais para a cidadania, em consonância com

os princípios das AE e do PASEO (Martins et al., 2017; Canavarro et al., 2021). A sua integração com a EF potencia a relevância das tarefas, aproximando os conteúdos escolares das vivências dos alunos e preparando-os para enfrentar desafios complexos num mundo em transformação (Dias et al., 2013; Santiago et al., 2017). Para os professores, esta abordagem representa uma oportunidade de crescimento profissional, exigindo uma postura reflexiva e colaborativa, orientada para a melhoria contínua das práticas (Mestre, 2022; Mendes et al., 2010).

1.4. Refletir sobre a prática

A reflexão sobre a prática docente constitui um eixo fundamental para a melhoria da qualidade educativa, sobretudo quando se pretende integrar a EF no currículo do 1.º ciclo, articulando-a com a matemática e com metodologias de ensino exploratório. Esta integração não é um processo linear nem meramente técnico; exige uma postura investigativa e uma atitude crítica por parte do professor, que se traduz na capacidade de problematizar, analisar e reconstruir as suas práticas à luz de fundamentos teóricos e evidências empíricas (Alarcão, 2001; Amado, 2014). Dewey (1933) sublinha que o pensamento reflexivo não é um ato espontâneo, mas uma atividade deliberada que implica suspensão do juízo e procura sistemática de razões que sustentem ou refutem crenças. Para o autor, refletir significa manter o estado de dúvida e conduzir uma investigação prolongada, condição essencial para evitar conclusões precipitadas e promover aprendizagens significativas. Como o mesmo afirma, “[a] [r]eflexão [envolve] não apenas uma sequência de ideias, mas [uma] consequência — [uma] ordenação consecutiva em que cada [ideia] determina a seguinte como seu resultado adequado, enquanto cada uma, por sua vez, se apoia nas anteriores” (Dewey, 1933, p. 2, tradução nossa), evidenciando que não basta pensar em sucessão, mas construir relações lógicas entre ideias.

A reflexão docente surge como um elemento estruturante desta abordagem, pois possibilita ao professor analisar criticamente as suas práticas e tomar decisões fundamentadas. Mestre (2022) defende que a escrita reflexiva e a análise sistemática da ação pedagógica são instrumentos poderosos para o desenvolvimento profissional, permitindo articular o fazer com o pensar e promover uma postura investigativa. Esta perspectiva está alinhada com a lógica do ensino exploratório, que exige do professor uma atitude de constante questionamento e adaptação às necessidades dos alunos.

O pensamento reflexivo, segundo Dewey (1933), exige a capacidade de suportar a incerteza e a inquietação mental que decorrem da suspensão do juízo, pois o fator mais importante na formação de bons hábitos mentais consiste em adquirir a atitude de conclusão suspensa e dominar os métodos de busca de novos materiais. Esta perspectiva desafia a tendência para aceitar sugestões à primeira vista, sem questionamento, e reforça a necessidade de um processo sistemático que inclua observação, formulação de hipóteses e experimentação. Ao transpor esta conceção para a prática docente, compreende-se que a integração da educação financeira no currículo não pode ser feita de forma acrítica; requer análise das condições, dos recursos e das conceções dos alunos, bem como a capacidade de reformular estratégias à luz da experiência.

Nesta perspectiva, a figura do professor-investigador assume um papel central na construção de práticas pedagógicas fundamentadas. Como defende Alarcão (2001), ser docente implica “estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (p. 6), mobilizando uma postura reflexiva que articula teoria e prática. Esta conceção rompe com a ideia de um professor meramente transmissor de conteúdos, valorizando-o como agente de mudança capaz de analisar, interpretar e transformar a sua ação.

A reflexão, neste contexto, revela-se uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento profissional, pois permite ao professor compreender os

fenómenos educativos e tomar decisões fundamentadas. Mestre (2022) sublinha que a escrita reflexiva é um recurso formativo que favorece a articulação entre o fazer e o pensar, permitindo transformar experiências em conhecimento e consolidar uma identidade docente crítica e consciente.

Esta postura investigativa é também essencial para práticas como o ensino exploratório, que exigem do professor capacidade de antecipar, monitorizar e ajustar estratégias em função das respostas dos alunos (Canavarro, 2011; Canavarro & Santos, 2012). Ao refletir sobre a ação, o docente não apenas analisa o que aconteceu, mas projeta novas possibilidades, respondendo às exigências de uma educação que se pretende inclusiva, contextualizada e significativa. Mendes et al. (2010) reforçam que esta dimensão reflexiva, quando associada à colaboração, potencia a construção coletiva de soluções e a melhoria contínua das práticas.

Para compreender a importância da reflexão na prática docente, é relevante considerar a definição clássica apresentada por Dewey, que descreve este processo como uma atividade consciente e intencional. O autor afirma:

“Consideração ativa, persistente e cuidadosa de qualquer crença ou forma suposta de conhecimento à luz das razões que a sustentam e das conclusões a que conduz constitui o pensamento reflexivo. Qualquer um dos três primeiros tipos de pensamento pode suscitar este processo; mas, uma vez iniciado, é um esforço consciente e voluntário para estabelecer a crença sobre uma base sólida de razões” (Dewey, 1933, p. 6, tradução nossa).

Esta definição evidencia que a reflexão não é um ato isolado, mas um processo contínuo que exige rigor e intencionalidade. Ao transpor esta ideia

para a prática docente, compreende-se que a integração da educação financeira no currículo não pode ser feita de forma acrítica; requer análise das condições, dos recursos e das concepções dos alunos. A reflexão, neste sentido, é um instrumento para a tomada de decisões fundamentadas, permitindo ao professor ajustar as suas práticas às exigências do contexto e às necessidades dos alunos.

Se, por um lado, a reflexão é um processo intencional que orienta decisões, por outro, ela concretiza-se na ação do professor perante desafios reais. A implementação da educação financeira no 1.º ciclo, articulada com a matemática, coloca desafios significativos, como a seleção de recursos adequados, a gestão do tempo letivo e a consideração das concepções prévias dos alunos. Estes desafios exigem uma postura reflexiva que permita ajustar estratégias em função das necessidades reais da turma. Como defendem Canavarro (2011) e Canavarro e Santos (2012), práticas como o ensino exploratório requerem que o professor antecipe dificuldades, monitorize processos e reformule intervenções para garantir aprendizagens significativas. Neste sentido, quando surgem obstáculos na explicação de conceitos como “juros” ou “orçamento familiar”, é fundamental mobilizar estratégias diversificadas, como a utilização de materiais manipuláveis, a simulação de situações reais ou a promoção de discussões em grupo, favorecendo a construção de significados a partir da experiência.

Mais do que um exercício técnico, refletir é assumir uma postura aberta e crítica, capaz de questionar rotinas e procurar novas formas de ensinar. Nesse sentido, Amado (2014) acrescenta que a postura reflexiva implica abertura à diferença e disposição para questionar práticas estabelecidas, condição essencial para uma ação pedagógica consciente e fundamentada.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Ao longo deste capítulo, desenvolvem-se três momentos principais. O primeiro é dedicado à exposição da metodologia de investigação, com especial enfoque na abordagem qualitativa, cuja pertinência é aqui justificada à luz das características do estudo. No segundo momento, são descritos as técnicas de recolha de dados e os instrumentos utilizados, explicando-se a sua adequação ao contexto e à natureza da investigação. Por fim, são abordadas as estratégias de análise de dados, procurando clarificar os critérios que orientam essa etapa e a forma como os dados serão interpretados. A organização deste capítulo reflete, assim, um esforço por tornar visível o caminho metodológico seguido, sustentando-o teoricamente e enraizando-o numa prática investigativa consciente e intencional.

2.1. Metodologia de Investigação, sua Fundamentação e Adequação ao Estudo

Esta investigação adota uma abordagem qualitativa, considerada particularmente adequada para compreender fenómenos educativos em profundidade, a partir da perspectiva das pessoas envolvidas. Tal como referem Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa privilegia o estudo dos significados, das intenções e das interpretações dos participantes, sendo eficaz na análise de contextos educativos complexos e dinâmicos. Esta opção metodológica permite interpretar as práticas docentes a partir dos sentidos que os próprios professores lhes atribuem, valorizando o seu papel enquanto agentes reflexivos e construtores de conhecimento.

A investigação qualitativa, tal como descrita por Amado (2014), oferece um quadro teórico adequado para sustentar esta postura reflexiva. Esta abordagem procura compreender as experiências vividas pelas pessoas e interpretar os significados que lhes atribuem, valorizando a natureza socialmente construída da realidade e a relação estreita entre investigador e

contexto. Segundo Amado (2010, como citado em Amado, 2014), “a investigação qualitativa consiste numa pesquisa sistemática, sustentada em princípios teóricos (multiparadigmáticos) e em atitudes éticas [...]” (p. 15), o que implica rigor metodológico e compromisso com a validade das interpretações. A neutralidade, neste contexto, não significa ausência de envolvimento, mas imparcialidade na representação das diferentes perspectivas, garantindo que as conclusões assentam em interpretações confirmáveis pelos próprios participantes e não em preconceitos do investigador.

Amado (2014) acrescenta que a investigação qualitativa não se limita à descrição, mas envolve um esforço interpretativo que procura tornar explícito o que está implícito, revelando a complexidade dos processos educativos. Esta atitude exige do professor abertura à diferença e disposição para questionar práticas estabelecidas, reconhecendo que a análise nunca está completamente concluída. A construção do conhecimento, nesta abordagem, é recursiva e dialética, integrando dados empíricos e referenciais teóricos num movimento contínuo de interpretação e teorização. Esta perspectiva reforça a ideia de que a reflexão não é um ato isolado, mas um processo dinâmico que se concretiza na ação e se alimenta da interação entre teoria e prática.

Nesta linha, Carmo e Ferreira (2008) sublinham que a investigação qualitativa privilegia a compreensão dos fenómenos no seu contexto natural, valorizando a interação entre investigador e participantes e a interpretação dos significados que emergem da experiência. Esta perspectiva reforça a ideia de que o conhecimento não é produzido de forma neutra, mas construído a partir das relações estabelecidas no terreno, exigindo do investigador uma postura ética e reflexiva.

A opção por esta abordagem revela-se particularmente adequada quando se pretende analisar práticas pedagógicas, pois permite captar a complexidade das situações educativas e compreender como as decisões do professor se articulam com os desafios do contexto. Como refere Mestre (2022), a reflexão sistemática sobre a ação é um elemento central na construção do conhecimento profissional, constituindo-se como um processo que transforma a experiência em saber pedagógico. Esta lógica aproxima-se da conceção de professor-investigador, que assume a responsabilidade de interpretar criticamente a sua prática e de fundamentar as escolhas realizadas.

Assim, a investigação qualitativa adotada neste estudo sustenta-se na intenção de compreender os desafios da integração da Educação Financeira no 1.º ciclo, analisando-os a partir da experiência vivida e das evidências recolhidas em contexto real. Esta abordagem permite não apenas descrever o que acontece, mas interpretar os significados atribuídos pelos intervenientes, articulando-os com referenciais teóricos e documentos curriculares, num movimento contínuo de reflexão e construção de conhecimento.

2.2. Técnicas de Recolha de Dados

Considerando a natureza qualitativa da investigação e os objetivos definidos, recorreu-se a um conjunto diversificado de técnicas de recolha de dados, nomeadamente observação participante e recolha documental. Esta diversidade metodológica visou garantir uma compreensão profunda e contextualizada do fenómeno em estudo, promovendo a triangulação dos dados e reforçando a validade interna da investigação (Bogdan & Biklen, 1994; Amado, 2014).

A observação participante assumiu um papel central, pois possibilitou acompanhar de perto as interações entre professor e alunos, a gestão das tarefas e as estratégias mobilizadas em contexto real. Esta técnica é

particularmente adequada para estudos qualitativos, uma vez que, segundo Bogdan e Biklen (1994),

“o investigador qualitativo procura compreender os fenómenos a partir da perspectiva dos participantes, envolvendo-se diretamente no contexto e recolhendo dados ricos e detalhados que permitam interpretar significados, intenções e processos. Este envolvimento não se limita à descrição; implica uma postura reflexiva e interpretativa, que procura tornar explícito o que está implícito, revelando a complexidade das experiências humanas e educativas” (p. 47).

A observação foi organizada com grelhas de autorreflexão, baseadas em categorias definidas antes da intervenção, o que permitiu uma recolha sistemática e intencional dos dados. Conforme Amado (2014), observar diretamente é uma forma eficaz de compreender fenómenos educativos, porque possibilita recolher informações ricas e contextualizadas. Esta ideia é reforçada por Canavarro e Santos (2012), que afirmam que “a tarefa proposta [pelo professor] torna-se o objeto para a atividade do aluno” (p. 99), sendo o seu potencial de aprendizagem fortemente condicionado pela forma como é explorada.

Os registos audiovisuais (fotografias, áudio e vídeo) complementaram a observação, permitindo revisitar momentos-chave e analisar com mais detalhe o que aconteceu. Como referem Canavarro e Santos (2012), recolhas sistemáticas ajudam a compreender melhor a dinâmica das tarefas.

As grelhas de autorreflexão, preenchidas após cada sessão, foram fundamentais para integrar a dimensão reflexiva da prática docente. A

reflexão sistemática sobre a ação é reconhecida como um recurso poderoso para o desenvolvimento profissional, pois promove a análise crítica das decisões pedagógicas e a construção de conhecimento a partir da experiência (Alarcão, 2001; Mestre, 2022).

As notas de campo, de natureza mais livre e descritiva, também tiveram um papel importante. Permitem, como refere Amado (2014), captar acontecimentos inesperados, reações espontâneas e dificuldades que surgem, funcionando como um complemento essencial à observação estruturada. Muitas vezes, estas notas revelam aspetos que não aparecem nos instrumentos mais formais.

Por fim, a recolha documental incluiu a ficha de diagnóstico, as planificações, fichas de trabalho e produções dos alunos. As planificações ajudaram a perceber as intenções educativas e as estratégias previstas, enquanto os trabalhos dos alunos mostraram como os conhecimentos foram apropriados. Como sublinham Canavarro e Santos (2012), é fundamental diversificar as tarefas para promover aprendizagens significativas e desenvolver competências como o domínio da linguagem matemática e a capacidade de estabelecer conexões.

A combinação destas técnicas assegurou uma leitura multifacetada da prática pedagógica, juntando dados objetivos (observação, documentos) e subjetivos (reflexão), o que está de acordo com os princípios da investigação qualitativa (Amado, 2014). Esta abordagem reforça a validade do estudo e permite compreender melhor os fenómenos educativos no seu contexto real.

2.3. Técnicas de Análise de Dados

Para analisar os dados recolhidos, recorreu-se à técnica de análise de conteúdo, considerada adequada para estudos qualitativos pela sua capacidade de organizar e interpretar informações de forma sistemática e rigorosa. Bardin (1977) define-a como um “conjunto de instrumentos

metodológicos cada vez mais subtis” (p. 9), que permite, através de procedimentos objetivos, identificar indicadores e construir inferências sobre significados presentes nas mensagens. Esta técnica possibilita uma leitura estruturada do material empírico, favorecendo a identificação de categorias e a construção de sentidos a partir dos dados.

Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo organiza-se em três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A primeira fase, a pré-análise, consiste na preparação do material que será analisado, designado por corpus. O corpus corresponde ao conjunto de documentos ou registos que constituem a base da investigação, como notas de campo, grelhas de autorreflexão, planificações, produções dos alunos e registos audiovisuais. Nesta etapa, procede-se à seleção dos documentos relevantes, à leitura inicial para captar ideias gerais e à definição das unidades de registo (por exemplo, frases, ações ou excertos significativos) e das categorias que irão orientar a análise.

A segunda fase, a exploração do material, envolve a codificação e categorização dos dados. Cada unidade de registo é organizada segundo as categorias definidas, permitindo transformar os dados brutos em informação estruturada. Este processo pode ser realizado manualmente ou com recurso a ferramentas digitais, mas exige rigor na aplicação das categorias para garantir consistência e fiabilidade.

Por fim, a terceira fase corresponde ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Nesta etapa, os dados organizados são analisados à luz do referencial teórico e dos objetivos da investigação, procurando identificar padrões, relações e significados. É nesta fase que se constroem inferências que respondem à questão central do estudo, articulando os resultados com a literatura e com os documentos curriculares que

fundamentam a prática pedagógica. Sobre estas fases, Valle e Ferreira (2024) sublinham:

“Essas fases apresentam intersecções e cabe ao pesquisador comprometer-se com a realização de cada fase com rigorosidade para não comprometer a fase seguinte, visto que há interdependência entre elas, ou seja, é preciso respeitar a ordem das fases, não sendo possível realizar, por exemplo, as inferências e a interpretação sem antes realizar a pré-análise e a exploração do material” (p. 9).

A análise foi orientada por categorias diretamente relacionadas com a questão central e os objetivos do estudo, centradas nos desafios da prática docente na preparação e exploração das tarefas de EF. Estas categorias foram definidas a partir do enquadramento teórico e ajustadas com base nos dados recolhidos:

- **Desafios na seleção de tarefas:** dificuldades na escolha de tarefas adequadas ao nível dos alunos, alinhadas com as Aprendizagens Essenciais e com o Referencial de Educação Financeira (Canavarro et al., 2021; Dias et al., 2013).
- **Desafios na apresentação da tarefa:** obstáculos na explicação inicial, na clarificação das instruções e na motivação dos alunos para compreender o objetivo da atividade (Canavarro & Santos, 2012).
- **Desafios na aula:** gestão do tempo, organização dos grupos e manutenção do envolvimento dos alunos durante a exploração (Amado, 2014; Bogdan & Biklen, 1994).
- **Desafios no apoio à exploração autónoma:** dificuldades em equilibrar a intervenção do professor com a autonomia dos alunos,

garantindo que todos participam e compreendem as estratégias (Canavarro, 2011).

- **Desafios na discussão e sistematização das aprendizagens:** problemas na condução da discussão coletiva, na valorização das ideias dos alunos e na ligação das respostas aos objetivos da aula (Martins et al., 2017; Quaresma & Ponte, 2012).

Para além destas categorias iniciais, emergiram outras durante a análise, como necessidade de recursos diferenciados, dificuldades específicas com conceitos matemáticos (troco e decimais) e importância da reflexão pós-aula para ajustar estratégias. Esta abertura à emergência de novas categorias permitiu captar aspetos específicos do contexto e enriquecer a interpretação dos dados.

A adoção da análise de conteúdo inscreve-se numa lógica de rigor e sistematização, sendo particularmente adequada para investigações que procuram compreender significados em contextos educativos complexos (Bardin, 1977). Ao articular categorias pré-definidas com categorias emergentes, esta técnica contribuiu para uma leitura crítica e fundamentada da prática pedagógica, permitindo interpretar os dados de forma coerente com os referenciais curriculares e com os objetivos do estudo.

CAPÍTULO 3 – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

3.1. Caracterização do Contexto e dos Participantes

A instituição onde decorreu o estágio é de carácter público, estando assim na tutela do Ministério da Educação. Localizada numa das freguesias do concelho do Barreiro, é a escola do agrupamento, de entre três, mais perto da respetiva sede.

A escola é constituída por três blocos, designados por cores, ligados entre si através do espaço comum da cantina e do pavilhão polivalente. No total, distribuídas igualmente pelos blocos, existem 12 salas (10 funcionam como salas de aulas, duas para cada ano de escolaridade, uma ocupada pela biblioteca e outra funciona com um projeto para crianças com autismo, a Sala Teacch). O espaço exterior é constituído por uma caixa de areia, um campo de futebol com balizas, um escorrega e três portões de entrada. Todo o seu funcionamento é garantido por dezoito membros do pessoal docente e nove membros do pessoal não docente, responsáveis pelo bem-estar e aprendizagem de cerca de 213 alunos.

As palavras democracia, humanismo, inclusão, entre outras da mesma natureza, estão extremamente presentes no Projeto Educativo (2023/2026), que apresenta como missão “(...) a preparação de cidadãos dotados dos valores estruturantes da nossa sociedade e das necessárias competências para uma correta orientação escolar e vocacional para a continuidade de estudos” (p. 11).

A turma em que se realizou a investigação é composta por 24 alunos, frequentando o 3.º ano de escolaridade. De entre os alunos, nove são do sexo masculino e quinze do sexo feminino, e têm idades que variam entre os oito e nove anos, com exceção de um aluno que tem dez anos.

Segundo informações recolhidas em conversa informal com a professora titular de turma, esta acompanha os alunos apenas desde o início deste ano letivo. Este facto é significativo, uma vez que a turma tem sido acompanhada por docentes diferentes ao longo dos anos, nunca tendo tido continuidade com um mesmo professor por mais de um ano letivo. Essa rotatividade pode influenciar a dinâmica e estabilidade do grupo, podendo afetar o desenvolvimento das relações pedagógicas e de aprendizagem.

No grupo, há a presença de um aluno com necessidades educativas específicas, para o qual está a ser implementado o Método das 28 Palavras, sendo que ainda se encontra numa fase bastante inicial na aprendizagem da matemática, trabalhando conteúdos equivalentes ao 1.º ano de escolaridade. Esta intervenção procura proporcionar uma base mais sólida no desenvolvimento das competências essenciais de leitura, escrita e cálculo.

Relativamente à composição cultural e linguística da turma, a maioria dos alunos é de nacionalidade portuguesa, sendo que sete alunos são nativos de diferentes países, nomeadamente do Bangladeche, do Brasil e dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). Em conversa com a docente, foi possível identificar que um dos alunos ainda não domina a língua portuguesa, comunicando predominantemente em inglês, embora o seu vocabulário seja limitado.

Foi igualmente possível apurar que alguns alunos beneficiam de medidas universais de apoio à aprendizagem. Estas medidas pretendem a promoção da equidade no acesso ao currículo, procurando adequar as estratégias pedagógicas às necessidades individuais dos alunos, garantindo uma educação mais inclusiva.

No que se refere à organização física da sala de aula, as mesas estão dispostas em formato de "E" (anexo A), ao longo do espaço é possível observar alguns trabalhos elaborados pelos alunos em conjunto com a professora, abrangendo diversas áreas curriculares, embora não haja uma quantidade abundante de materiais expostos.

A rotina da turma inicia-se com o registo da data e do "Plano do Dia" nos cadernos individuais dos alunos. Durante o dia, a organização das atividades segue o horário estabelecido (anexo B), contudo, a professora titular adota uma abordagem flexível, ajustando a implementação das atividades conforme as necessidades dos alunos e as dinâmicas da aprendizagem.

Na primeira semana de observação, a professora titular informou que a educação financeira ainda não fora abordada. Contudo, estavam expostos na sala trabalhos dos alunos que incluíam moedas de diferentes países, como Angola (anexo C), refletindo a diversidade cultural da turma, um ponto de partida relevante para propostas didáticas baseadas nas vivências dos alunos. Um exemplo surgiu quando um aluno trouxe uma moeda de outro país, originando uma breve conversa sobre a comparação de preços de Coca-Cola entre o Brasil e a Europa. Embora não tenha sido aprofundada, a situação evidenciou o interesse da turma por questões monetárias e contextos económicos, podendo ser explorada pedagogicamente. As minhas notas de campo (anexo D) mostram a comparação de valores feita durante a conversa, destacando o impacto do câmbio.

Consultando os manuais escolares, a educação financeira surge no final do manual de Matemática (anexo E), mas a professora destacou a flexibilidade no planeamento, permitindo a introdução do tema ao longo do ano conforme as dinâmicas da turma.

Nas semanas seguintes, percebi que o grupo exige orientação constante devido à tendência para se dispersar facilmente, dificultando a gestão da aula e a manutenção do foco. Os alunos não estão habituados a trabalhar em pequenos grupos, o que poderá dificultar o desenvolvimento da autonomia, da cooperação e do pensamento crítico, essenciais para a aprendizagem significativa da educação financeira. Assim, a planificação das tarefas ou sessões exige uma gestão cuidadosa do grupo e a criação de um ambiente que favoreça a reflexão e o envolvimento ativo das crianças.

3.2. Intervenção Pedagógica Proposta

3.2.1. Apresentação e calendarização da intervenção pedagógica

A intervenção foi estruturada numa sessão diagnóstica e três sessões sequenciais, protagonizadas pela personagem fictícia Clara Moedas, presente no Caderno de Educação Financeira para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (Vicente et al., 2015), que pensei utilizar com o intuito de facilitar a aproximação dos alunos aos conteúdos financeiros de forma lúdica, envolvente e significativa. Ao delinear a sequência das sessões, procurei garantir uma progressão gradual no grau de complexidade das tarefas, permitindo que os alunos consolidassem aprendizagens anteriores e as mobilizassem em articulação com novos conhecimentos.

Cada sessão foi construída com a intenção de retomar conceitos já trabalhados, aprofundando-os e relacionando-os com situações cada vez mais exigentes do ponto de vista cognitivo. Esta lógica de continuidade e aprofundamento foi pensada para favorecer a construção de uma narrativa pedagógica coerente, em que os alunos fossem convidados a desenvolver competências como o raciocínio lógico, a tomada de decisões fundamentadas e a reflexão crítica sobre o uso do dinheiro, para além da aquisição de novos saberes.

O recurso educativo que inclui a personagem Clara Moedas foi desenvolvido com base no Referencial de Educação Financeira (REF) (Dias et al., 2013), Este material pode ser mobilizado em diferentes contextos curriculares, como disciplinas, ofertas complementares ou projetos pedagógicos, e foi nesse sentido que o integrei na planificação da intervenção.

No contexto desta intervenção, optei por apresentar a personagem aos alunos através de apresentações digitais criadas especificamente para cada sessão, que funcionaram como suporte visual e narrativo. Planeei este recurso com o objetivo de introduzir os desafios da personagem de forma clara e apelativa, levando em conta as características da turma, nomeadamente a necessidade de manter o foco e o envolvimento dos alunos. A cada sessão, de modo a apresentar situações com uma problemática direcionada ao tema em questão, a Clara surgia com uma nova dúvida ou situação relacionada com o dinheiro, como por exemplo: “O que é o dinheiro?”, “Como posso usar o meu dinheiro para comprar o que realmente preciso?” ou “Como posso poupar para comprar algo que desejo?”. Estas questões foram pensadas para serem exploradas através de atividades práticas, discussões em grupo e tarefas de resolução de problemas, promovendo uma aprendizagem ativa e significativa.

Assim, ao utilizar a Clara Moedas como fio condutor da intervenção, procurei articular os conteúdos financeiros com situações do quotidiano infantil, tornando os conceitos mais acessíveis e relevantes para os alunos, indo de encontro aos princípios da pedagogia participativa, que reconhece a criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem, valorizando a sua voz, as suas ideias e as suas experiências (Martins et al., 2017)

A tabela seguinte apresenta a calendarização das sessões realizadas no âmbito da intervenção pedagógica desenvolvida. Nela estão presentes as datas, o número de cada sessão e os respetivos temas ou objetivos principais, permitindo uma visão clara e estruturada da sequência e intencionalidade das atividades propostas ao longo do processo:

Tabela 3

Calendarização das Sessões da Intervenção Pedagógica.

Data	Sessão	Tema / Objetivo Principal
30 de abril	Sessão 1	Diagnóstico inicial- Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre dinheiro, poupança, necessidades e segurança financeira.
6 de maio	Sessão 2	O que é o dinheiro? - Compreensão do conceito, formas de pagamento, e aplicação prática em cálculos com dinheiro.
20 de maio	Sessão 3	Necessidades vs. Desejos- Distinção entre bens essenciais e supérfluos; elaboração de listas de compras.
27 de maio	Sessão 4	Poupança - Gestão do saldo, comparação de opções e reflexão sobre as escolhas financeiras tomadas.

Nota. Esta tabela apresenta a cronologia das sessões realizadas no âmbito da intervenção pedagógica, incluindo datas, número da sessão e objetivos principais.

3.2.2. Sessão 1

A primeira sessão da intervenção foi pensada como sessão diagnóstica e calendarizada para o dia 30 de abril, conforme exemplificado na tabela 1. A ficha de diagnóstico foi aplicada no início da intervenção com o objetivo de identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre conceitos centrais da educação financeira, como dinheiro, poupança e necessidades. Este instrumento revelou-se adequado para orientar a planificação das sessões seguintes, permitindo ajustar as estratégias pedagógicas às características reais da turma.

Durante a planificação desta sessão, defini como principal objetivo recolher informação sobre os conhecimentos prévios dos alunos relativamente a quatro temas da educação financeira, sendo estes o dinheiro, a poupança, as necessidades e a segurança financeira. Esta recolha permitir-me-ia orientar a planificação das sessões seguintes, permitindo ajustar as estratégias pedagógicas às características reais da turma, garantindo que as aprendizagens futuras partiriam de um ponto de contacto com os saberes já existentes.

A sessão foi concebida para decorrer no âmbito da disciplina de Matemática, em articulação com as Aprendizagens Essenciais (AE) do 3.º ano (Canavarro et al., 2021), e com a intenção de mobilizar competências previstas no PASEO (Martins et al., 2017), nomeadamente o desenvolvimento pessoal e autonomia, o raciocínio lógico e a capacidade de tomar decisões fundamentadas.

Na fase de preparação, considerei as especificidades da turma, nomeadamente a presença de uma aluna que não fala português e de um aluno com necessidades educativas específicas. Para garantir a participação de ambos, preparei uma ficha adaptada (ver anexo F), sem perguntas de resposta aberta, adequadas ao nível de desenvolvimento da escrita destas crianças. No caso da aluna que não domina a língua portuguesa, e que também não lê em inglês, seria necessário traduzir verbalmente as instruções e as perguntas, utilizando uma linguagem simples e acessível, e assegurando acompanhamento ao longo da atividade.

Na planificação, antecipei que seria necessário prestar apoio mais individualizado a estes dois alunos, sem esquecer o acompanhamento ao restante grupo, nomeadamente no esclarecimento de dúvidas e na interpretação das questões. Esta previsão levou-me a preparar estratégias para equilibrar o apoio personalizado com a supervisão geral da turma, reconhecendo que a gestão da sessão poderia ser exigente.

Durante a realização da ficha diagnóstica (ver anexo G), defini que não seriam explicados conceitos como “poupar”, “necessidade” ou “seguro”, uma vez que pretendia compreender o que os alunos pensavam que esses termos significavam. As intervenções previstas limitavam-se a responder a dúvidas colocadas pelos próprios alunos, garantindo que compreendiam o que lhes era pedido sem influenciar as suas respostas.

Por fim, após as fichas recolhidas, promovi uma reflexão conjunta com a turma sobre a sua realização, permitindo que os alunos partilhassem o seu feedback e perceções acerca da experiência.

3.2.3. Sessão 2

A segunda sessão da intervenção, conforme exemplificado na tabela 1, foi calendarizada com o objetivo de explorar o conceito de dinheiro, articulando conteúdos matemáticos com situações do quotidiano infantil.

Esta sessão corresponde à primeira das sessões sequenciais e foi planejada para decorrer no âmbito da disciplina de Matemática, com base nas AE para o 3.º ano de escolaridade (Canavarro et al., 2021), levando em consideração as respostas dadas pelos alunos na ficha diagnóstica realizada na sessão anterior. Os objetivos definidos incluíram: compreender e usar com fluência estratégias de cálculo mental diversificadas para produzir o resultado de um cálculo; elaborar e analisar listas de compras com diferentes fins, reconhecendo a importância do dinheiro para a aquisição de bens. Foram também consideradas competências previstas no PASEO (Martins et al., 2017), como o desenvolvimento pessoal e autonomia, o pensamento crítico e criativo, e o raciocínio e resolução de problemas.

Para iniciar a sessão, preparei a apresentação da personagem Clara Moedas com uma linguagem informal, utilizando como recurso uma apresentação digital criada por mim na aplicação *Canva* (ver anexo k). Esta personagem, surgiria com uma nova dúvida: “Afinal, o que é o dinheiro?”, partilhando uma situação do quotidiano em que observava diferentes formas de pagamento, como moedas, notas e cartão. Esta introdução foi pensada para captar a atenção dos alunos e promover o seu envolvimento com a temática, através de uma abordagem lúdica e narrativa.

De seguida, planifiquei um momento de discussão em grande grupo, no qual os alunos seriam convidados a partilhar as suas ideias sobre o que consideram ser o dinheiro, para que serve e que formas pode assumir. As ideias seriam registadas num mapa conceptual construído no quadro, tendo como ponto central o tema “Dinheiro”. Antecipei que as contribuições dos alunos se organizariam em torno de três dimensões/perguntas principais:

- O que é o dinheiro?
- Para que serve o dinheiro?

- Como pode, o dinheiro, ser usado?

Este recurso visual colaborativo foi pensado para ajudar a organizar o pensamento dos alunos e clarificar conceitos, valorizando a diversidade de perspetivas e os saberes prévios.

Para complementar esta reflexão, incluí na planificação o visionamento do vídeo educativo da RTP Ensina – “O que é o dinheiro?”, que apresenta uma explicação acessível sobre o tema, contextualizando historicamente a criação das moedas e notas e a sua utilidade na sociedade. Após o vídeo, previ um momento de comparação entre as informações apresentadas e as ideias previamente registadas no mapa conceptual, permitindo reformular ou acrescentar conceitos com base nos novos conhecimentos adquiridos.

No momento prático da sessão, organizei os alunos em pequenos grupos e preparei um conjunto de materiais manipuláveis, como moedas e notas de brincar (ver anexo H), plastificadas para garantir durabilidade e reutilização. Estes materiais foram concebidos por mim. A tarefa de cada grupo iria consistir em ajudar a personagem a pagar corretamente as suas compras, escolhendo as notas e moedas adequadas, calculando os valores exatos e, em alguns casos, o troco necessário. Esta tarefa foi pensada para permitir aos alunos aplicar conhecimentos matemáticos de forma lúdica e contextualizada.

O dinheiro falso utilizado foi planificado como um recurso pedagógico versátil, com potencial para ser reutilizado em diferentes atividades ao longo das sessões seguintes. A sua representação física foi pensada para facilitar a compreensão dos alunos sobre o funcionamento e valor do dinheiro, promovendo uma aprendizagem mais concreta e significativa.

Durante a tarefa, previ ser necessário o acompanhamento dos grupos e a introdução de desafios adicionais, como: “Se pagares com uma nota de 5€, quanto recibes de troco?” ou “Qual seria uma forma mais rápida de contar este valor?”. Estes estímulos foram pensados para promover o raciocínio matemático, a resolução de problemas, a cooperação entre pares e o desenvolvimento do sentido de responsabilidade.

Por último, de modo a apoiar os alunos no momento de síntese e reflexão sobre o trabalho realizado, antecipei questões orientadoras como: “O que aprendemos hoje sobre o dinheiro?”, “Porque é importante saber contá-lo?” e “Como podemos usá-lo de forma responsável?”. Este momento final foi planificado para consolidar os conceitos abordados ao longo da sessão e promover a verbalização das aprendizagens realizadas.

3.2.4. Sessão 3

A terceira sessão da intervenção pedagógica foi planificada com o objetivo de aprofundar a compreensão dos alunos sobre a distinção entre bens essenciais e bens supérfluos, bem como sobre a gestão do dinheiro na elaboração de uma lista de compras, conforme estruturado na Tabela 1, e foi pensada para articular conteúdos matemáticos com situações do quotidiano infantil.

A sua conceção teve por base as AE para o 3.º ano de escolaridade (Canavarro et al., 2021), nomeadamente: compreender e usar com fluência estratégias de cálculo mental diversificadas para produzir o resultado de um cálculo; e elaborar e analisar listas de compras com diferentes fins, incluindo a estimativa dos custos, reconhecendo a importância do dinheiro para a aquisição de bens e distinguindo entre bens de primeira necessidade e bens supérfluos. Foram também consideradas competências previstas no PASEO (Martins et al., 2017), como o desenvolvimento pessoal e autonomia, o pensamento crítico e criativo e o raciocínio e resolução de problemas.

Para iniciar a sessão, comecei por planificar o regresso da personagem Clara Moedas, que estaria presente a partir de uma apresentação realizada por mim (anexo K), tal como na sessão anterior, e partilharia com a turma uma situação do quotidiano relacionada com uma ida ao supermercado, onde se questionava sobre o que realmente era necessário comprar. Esta introdução foi pensada como ponto de partida para uma conversa orientada em grande grupo, centrada na definição dos dois conceitos-chave da sessão: bens necessários e bens supérfluos.

Durante esta fase inicial, pensei fornecer à turma exemplos concretos de produtos, como pão, fruta, brinquedos ou guloseimas, antecipando que poderiam surgir dúvidas quanto à sua classificação. A discussão foi pensada para ser participada, promovendo momentos de clarificação e negociação coletiva, justificando a categorização dos bens fornecidos, os alunos seriam incentivados a recorrer a exemplos adicionais para estabelecer comparações e fundamentar as suas decisões. As ideias partilhadas seriam registadas no quadro, permitindo a sistematização dos conceitos e a construção de critérios comuns para distinguir entre necessidades e desejos.

Após esta exploração inicial, planifiquei uma tarefa prática em pequenos grupos, compostos por três a quatro alunos. Cada grupo receberia revistas de supermercado, tesouras, cola e uma ficha de apoio intitulada “Vamos às compras!” (ver anexo I). A ficha orientaria os alunos na seleção de três produtos: bens essenciais ou supérfluos. Os produtos podiam ser recortados diretamente das revistas, sendo necessário indicar o preço de cada um e assinalar a sua classificação. A ficha incluiria uma tabela para colagem ou registo dos produtos, bem como espaços para o cálculo do preço total e do troco, caso o pagamento fosse feito com uma nota de 20€.

Durante a realização da tarefa antecipei que seria necessário momentos de intervenção direta para promover o diálogo, a escuta ativa e a argumentação entre os colegas, facilitando a tomada de decisão coletiva, visto que poderia revelar-se desafiante pelo facto de a turma ainda não dominar a dinâmica de trabalho em pequenos grupos. O cálculo do troco foi planificado com base em valores inteiros ou por conversão simples para cêntimos, uma vez que os números decimais ainda não tinham sido formalmente introduzidos.

Após a sua concretização, pensei promover um momento de partilha, propondo que cada grupo apresentasse à turma os bens incluídos na sua lista de compras, justificando as suas escolhas com base nos critérios previamente discutidos sobre necessidades e desejos. Esta abordagem foi pensada para esclarecer dúvidas, reforçar competências matemáticas e promover a aprendizagem colaborativa, valorizando o apoio entre pares e a construção conjunta do conhecimento.

A sessão foi pensada para terminar com um momento de reflexão em grande grupo, retomando a personagem Clara Moedas, que agradeceria a colaboração dos colegas e reconheceria o que aprendeu. Também será pertinente a colocação de questões como “Será que tudo o que queremos comprar é realmente necessário?”, “Como podemos decidir o que comprar quando temos pouco dinheiro?” e “O que aprendemos sobre planear e organizar uma lista de compras?”. Este momento final foi planificado para consolidar as aprendizagens realizadas, valorizar a tomada de decisões conscientes e responsáveis e reforçar a importância da gestão do dinheiro no quotidiano.

3.2.5. Sessão 4

Como podemos conferir na tabela 1, esta é a última sessão, e procurei criar uma oportunidade para que os alunos aplicassem, de forma integrada, os conhecimentos e competências desenvolvidos nas sessões anteriores. Para tal, elaborei uma problemática fictícia, mas próxima da realidade dos alunos, com o intuito de facilitar a aproximação aos conteúdos financeiros de forma lúdica e significativa.

A atividade foi concebida no âmbito da disciplina de Matemática, com base nas AE (Canavarro et al., 2021), nomeadamente nas metas que visam o desenvolvimento de estratégias de cálculo mental e a compreensão da importância da poupança. Além disso, considerei as competências previstas no PASEO (Martins et al., 2017), como o pensamento crítico e criativo, o raciocínio e resolução de problemas, e o desenvolvimento pessoal e autonomia, que se revelam fundamentais na construção de uma literacia financeira sólida desde os primeiros anos de escolaridade.

Ao planificar, optei por começar a organizar os alunos em grupos de três a quatro elementos, definidos previamente com base nas dinâmicas observadas nas sessões anteriores, promovendo assim o trabalho colaborativo facilitando a gestão interna dos grupos. Para isso, procurei incluir em cada grupo pelo menos um aluno com perfil mais responsável e com características de liderança. Planeei também a introdução de um elemento motivacional - a escolha de um nome para cada equipa - como forma de aumentar o entusiasmo e o sentimento de pertença, estratégia que antecipei como potenciadora de envolvimento e participação ativa.

Para dar continuidade à narrativa construída ao longo da intervenção, decidi reintroduzir a personagem Clara Moedas, que regressou por via de mais uma apresentação criada por mim (ver anexo K), com um novo desafio: alcançar um objetivo financeiro através da poupança. Cada grupo teria de escolher um objeto entre três opções com preços distintos - uma mochila (12€), um jogo de construção (13€) ou uns auscultadores (14€) -, registando essa escolha na ficha de saldo (ver anexo J). O saldo inicial atribuído foi de 15€, valor que os alunos teriam de gerir ao longo da sessão. Esta estrutura foi pensada para simular uma situação de gestão financeira simples, mas realista, permitindo aos alunos tomar decisões conscientes sobre o uso do dinheiro.

Durante a planificação, considerei que os grupos iriam enfrentar decisões que exigiriam reflexão, negociação e estratégia. Por isso, desenhei os desafios de forma a promover o trabalho colaborativo e o desenvolvimento de competências de literacia financeira, conforme preconizado no Referencial de Educação Financeira (Dias et al., 2013). A cada escolha, os alunos seriam convidados a atualizar o saldo na ficha, utilizando estratégias de cálculo mental. Previ também a utilização de dinheiro físico como recurso didático, com o intuito de apoiar a visualização concreta dos montantes envolvidos e facilitar a compreensão dos efeitos das decisões tomadas.

Na fase final da sessão, planifiquei um momento de partilha em grande grupo, onde cada equipa apresentaria o percurso efetuado, referindo o objeto inicialmente selecionado, as decisões tomadas, o saldo final e a possibilidade ou não de concretizar a aquisição pretendida. Este momento foi pensado para promover a sistematização dos diferentes percursos e resultados, incentivando a escuta ativa, o respeito pelas decisões dos colegas e a valorização da diversidade de estratégias utilizadas. A estruturação do discurso seria apoiada pela ficha de saldo e pelas anotações feitas ao longo da atividade, facilitando a organização das ideias e a clareza na apresentação.

Para encerrar a personagem Clara Moedas seria novamente convocada para agradecer a ajuda dos colegas e partilhar o que aprendeu sobre como gerir melhor o seu dinheiro.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS/RESULTADOS

Este capítulo analisa e discute os dados recolhidos durante a intervenção em Educação Financeira (EF), articulada com Matemática numa perspetiva de ensino exploratório. A reflexão centra-se nos desafios que enfrentei enquanto professora estagiária, tanto na preparação como na exploração das sessões, explicitando como cada decisão foi tomada, ajustada ou revista. A análise é sustentada em evidências (fichas, grelhas de autorreflexão, produções dos alunos) e procura responder às questões de investigação, garantindo coerência com os objetivos definidos.

4.1. Os desafios na preparação de sessões de educação financeira

4.1.1. Sessão 1

A preparação da ficha diagnóstica foi, para mim, um momento de grande exigência pedagógica e de reflexão. Antes mesmo de pensar na sua aplicação em sala de aula, enfrentei vários desafios que me obrigaram a ponderar cuidadosamente cada decisão.

Desde o início, senti dúvidas sobre como construir um instrumento que fosse simultaneamente acessível aos alunos e útil para recolher dados relevantes para a investigação. Queria que a ficha permitisse compreender os conhecimentos prévios dos alunos sobre conceitos como dinheiro, poupança, necessidades e segurança financeira. Para isso, elaborei duas versões: a ficha diagnóstica (anexo G) e a ficha diagnóstica adaptada (anexo F), esta última pensada para responder às necessidades específicas de alguns alunos.

Uma das minhas principais ambivalências surgiu na escolha do tipo de questões. Hesitei entre perguntas abertas, que poderiam revelar mais sobre o pensamento dos alunos, e perguntas fechadas, que seriam mais fáceis de interpretar e adequadas ao nível de desenvolvimento da turma. Acabei por optar por uma estrutura mista, mas com receio de que as perguntas abertas fossem demasiado exigentes para alguns alunos. Por exemplo, incluí questões como “O que é o dinheiro?” e “Para que serve poupar?” (anexo G), que exigem uma resposta mais elaborada e pessoal, mas também introduzi opções de escolha múltipla para facilitar a compreensão.

Outra dificuldade foi antecipar as necessidades dos alunos com necessidades específicas e barreiras linguísticas. Fiz algumas adaptações à ficha - simplifiquei a linguagem, retirei algumas perguntas abertas e criei a versão adaptada (anexo F) - mas continuei com dúvidas sobre se estas medidas seriam suficientes. Questionei-me se deveria ter incluído imagens ou aplicado a ficha de forma individualizada a alguns alunos. Senti que, apesar do esforço, poderia não estar a garantir a acessibilidade plena desses alunos.

Também tive dúvidas sobre o número de questões e o tempo necessário para a sua realização. Queria evitar que a ficha fosse demasiado longa ou complexa, mas ao mesmo tempo precisava de recolher informação suficiente para orientar as sessões seguintes. Esta preocupação levou-me a ajustar várias vezes o conteúdo e a estrutura da ficha, tentando encontrar um equilíbrio entre profundidade e viabilidade.

Por fim, foi desafiante definir com precisão os conceitos que queria abordar. Termos como “dinheiro”, “poupar” ou “necessidade” podem parecer simples, mas percebi que poderiam não ser familiares para todos os alunos. Reformulei algumas perguntas para que fossem mais próximas da realidade das crianças, como por exemplo: “Imagina que recebeste 20 euros no teu aniversário. O que farias com esse dinheiro?” ou “Quando recebemos dinheiro, o que podemos fazer com ele?” (anexo G), procurando tornar os conceitos mais acessíveis e contextualizados.

Resumidamente, os meus desafios na preparação da ficha diagnóstica passaram por dúvidas na formulação das questões, ambivalências na estrutura e formato, e dificuldades em garantir acessibilidade e em prever o tempo necessário para a sua realização. Este processo revelou-me a complexidade de planear uma atividade que respeite a diversidade dos alunos, que promova aprendizagens e que, ao mesmo tempo, esteja relacionada com os objetivos da investigação.

4.1.2. Sessão 2

A planificação da segunda sessão (anexo L) revelou-se particularmente desafiante, não só pelo facto de ser a primeira sessão sequencial com o grupo, mas também pela necessidade de garantir que os alunos recebessem uma formação base sólida sobre o conceito de dinheiro, capaz de sustentar as aprendizagens das sessões seguintes. Esta preocupação surgiu da análise das respostas dadas na ficha diagnóstica, que evidenciou diferentes níveis de compreensão e familiaridade com os temas da educação financeira. Assim, um dos principais desafios foi mobilizar essas evidências, de modo a sustentarem decisões pedagógicas eficazes, que permitissem construir pontes entre os saberes prévios dos alunos e os novos conteúdos a explorar.

Senti dúvidas sobre como ajustar a sessão às necessidades reais da turma, sem comprometer a progressão da intervenção. Questionei-me se deveria aprofundar mais determinados conceitos, como o valor do dinheiro ou as formas de pagamento, ou se bastaria uma abordagem introdutória. Esta ambivalência gerou receios quanto à eficácia da sessão: Estaria a fornecer bases suficientemente sólidas para que os alunos conseguissem, mais tarde, aplicar os conhecimentos nas próximas sessões? Optei por uma abordagem introdutória, acreditando que seria mais adequada ao nível da turma, embora tenha ficado com dúvidas sobre a profundidade necessária.

Outro desafio foi garantir que a sessão fosse acessível a todos os alunos, tendo em conta a diversidade do grupo. A presença de alunos com dificuldades na leitura, na escrita ou na compreensão da língua portuguesa obrigou-me a pensar em estratégias diferenciadas, mas sem perder a coerência da proposta pedagógica. Perguntei-me se os materiais e as tarefas que estava a planear seriam suficientemente claros e inclusivos, e se iriam permitir o envolvimento de todos. Para superar esta dificuldade, recorri a recursos visuais e tarefas com manipulação concreta, mas percebi que estas medidas não eliminaram totalmente as barreiras, exigindo apoio individual durante a exploração, como registei na grelha de autorreflexão da Sessão 2 (anexo Q) e se observa na Figura 3.

Figura 3

Excerto da grelha de autorreflexão: apoio a alunos com dificuldades.

Implementação	Consegui apoiar os alunos com dificuldades?	3	Dei apoio constante, mas a complexidade da tarefa exigiu muita atenção individual. A aluna com dificuldades linguísticas precisou de ajuda contínua.
---------------	---	---	--

Nota. “Dei apoio constante, mas a complexidade da tarefa exigiu muita atenção individual. A aluna com dificuldades linguísticas precisou de ajuda contínua.”

A gestão do tempo também se revelou uma preocupação constante. Queria que a sessão incluísse momentos de reflexão, discussão e prática, numa perspetiva de ensino exploratório, mas sabia que a turma tinha tendência para se dispersar. Esta realidade levou-me a ponderar sobre o equilíbrio entre os diferentes momentos da sessão, antecipando a necessidade de ajustar o ritmo conforme o envolvimento dos alunos. Apesar de ter planificado tempos curtos para síntese, não consegui cumprir o previsto: a fase prática consumiu mais tempo do que o esperado, limitando a discussão final, como evidenciado na grelha da Sessão 2 (anexo Q) e ilustrado na Figura 4.

Figura 4

Excerto da grelha de autorreflexão: gestão do tempo.

Gestão da aula	O tempo foi suficiente?	3	A sessão foi bem estruturada, mas o tempo para a atividade prática foi curto. A discussão inicial e o vídeo ocuparam mais tempo do que o previsto.
----------------	-------------------------	---	--

Nota. “A sessão foi bem estruturada, mas o tempo para a atividade prática foi curto. A discussão inicial e o vídeo ocuparam mais tempo do que o previsto.”

Por fim, foi desafiante articular os objetivos da sessão com os conteúdos das sessões futuras, garantindo uma continuidade lógica e pedagógica. A segunda sessão funcionaria como base para o desenvolvimento de temas como necessidades vs. desejos e poupança, e por isso, a sua estrutura exigia uma atenção redobrada. Questionei-me se os conceitos abordados seriam suficientemente mobilizadores e se iriam permitir aos alunos construir aprendizagens significativas ao longo da intervenção. Este desafio foi parcialmente superado, pois consegui assegurar uma compreensão geral do conceito de dinheiro, mas persistiram fragilidades nos cálculos com decimais, que ficaram para trabalhar nas sessões seguintes.

Em síntese, os principais desafios desta planificação estiveram ligados à diversidade da turma, à gestão do tempo e ao equilíbrio na complexidade das tarefas. Apesar de ter conseguido garantir uma compreensão geral do conceito de dinheiro, as dificuldades com cálculos envolvendo decimais e a necessidade de apoio individual evidenciaram que a planificação deve ser flexível e ajustada ao nível real dos alunos.

4.1.3. Sessão 3

A planificação da terceira sessão (anexo M) confrontou-me com múltiplos desafios, sobretudo pela natureza dos conceitos a abordar – bens essenciais e bens supérfluos – e pela intenção de promover um ensino que fosse mais do que apenas transmissivo. Inicialmente, considerei apresentar diretamente os dois conceitos, de forma clara e estruturada. No entanto, ao refletir sobre o perfil da turma e sobre o tipo de envolvimento que pretendia estimular, percebi que seria mais significativo se os próprios alunos fossem convidados a construir essas definições em conjunto. Esta decisão revelou-se acertada, pois promoveu maior participação, embora tenha exigido uma intervenção constante para manter o foco. Consegui superar este desafio ao reformular perguntas e usar exemplos concretos para orientar a discussão sem impor respostas, como se observa na Figura 5, retirada da grelha de autorreflexão da Sessão 3 (anexo R).

Figura 5

Excerto da grelha de autorreflexão: compreensão da tarefa.

Implementação	Os alunos compreenderam a tarefa e conseguiram justificar as suas escolhas?	4	Discussão inicial e registo coletivo ajudaram na compreensão
---------------	---	---	--

Nota. “Discussão inicial e registo coletivo ajudaram na compreensão.”

A tarefa prática também levantou dúvidas. Queria que os alunos aplicassem os conceitos discutidos, mas sabia que a leitura dos preços nas revistas, o cálculo do troco e a classificação dos produtos poderiam gerar dificuldades. A turma ainda não dominava plenamente o trabalho em pequenos grupos, o que me levou a questionar se todos iriam participar de forma equilibrada ou se alguns se iriam afastar da tomada de decisão. Este desafio foi parcialmente superado: consegui promover alguma cooperação, mas tive de intervir várias vezes para equilibrar a participação, como registei na Figura 6, também presente na grelha (anexo R).

Figura 6

Excerto da grelha de autorreflexão: dinâmica dos grupos.

Implementação	Houve cooperação entre o grupo e tomada de decisões fundamentadas?	4	Trabalho em grupos para escolher produtos e calcular troco ajudou bastante apesar de se dispersarem durante a atividade e a gestão que os grupos fizeram ao realizar a tarefa foi desafiante de gerir.
---------------	--	---	--

Nota. “Trabalho em grupos para escolher produtos e calcular troco ajudou bastante apesar de se dispersarem durante a atividade e a gestão que os grupos fizeram ao realizar a tarefa foi desafiante de gerir.”

Outro desafio foi garantir que os cálculos fossem acessíveis, tendo em conta que os números decimais ainda não tinham sido formalmente introduzidos. Tive de adaptar os valores e pensar em formas de conversão simples para cêntimos, de modo a omitir a representação em numeral decimal, mas mantive o receio de que alguns alunos se sentissem inseguros ou frustrados com a tarefa. Este desafio não foi totalmente superado: mesmo com a conversão para cêntimos, persistiram dificuldades que exigiram apoio individual, como se evidencia na Figura 7, retirada da grelha (anexo R).

Figura 7

Excerto da grelha de autorreflexão: cálculo do troco.

Implementação	Conseguir apoiar os alunos com dificuldades nos cálculos e classificações?	3	Explicação sobre troco com exemplos simples (1€ = 100 cêntimos)
---------------	--	---	---

Nota. “Explicação sobre troco com exemplos simples (1€ = 100 cêntimos).”

Por fim, senti dificuldade em prever como conduzir o momento de reflexão/sistematização final. Queria que os alunos partilhassem as suas decisões e justificações, mas sabia que isso exigiria tempo, organização e disponibilidade para acolher diferentes perspetivas. Este desafio não foi superado: a partilha foi mais breve do que o desejado devido à gestão do tempo.

Em síntese, os principais desafios desta sessão relacionaram-se com a condução do debate, a gestão da dinâmica dos grupos e as dificuldades nos cálculos com decimais. Embora tenha conseguido promover a construção coletiva dos conceitos e a discussão entre pares, persistiram limitações na autonomia dos alunos e na exploração matemática, o que reforça a necessidade de planificar tarefas graduadas e prever estratégias para apoiar a diversidade.

4.1.4. Sessão 4

Planejar a quarta e última sessão da intervenção foi, desde o início, um processo profundamente exigente, não apenas pela sua posição final na sequência didática, mas sobretudo pelo seu carácter simbólico e pedagógico. Esta sessão representava, para mim, a oportunidade de fechar um ciclo de aprendizagens, de permitir aos alunos aplicar os conhecimentos adquiridos e, simultaneamente, de os envolver numa reflexão crítica sobre as suas próprias decisões financeiras. A planificação desta sessão (anexo N) exigiu, por isso, uma atenção redobrada à coerência interna da intervenção, à intencionalidade pedagógica e à gestão das dinâmicas da turma. Este desafio foi parcialmente superado ao estruturar a sessão em três momentos claros (introdução, atividade prática e reflexão), garantindo ligação aos objetivos previamente definidos.

Desde o início, senti que esta sessão não poderia ser apenas mais uma. Tinha de ser significativa, integradora e, acima de tudo, mobilizadora de aprendizagens. A dúvida que me acompanhou durante a planificação foi a seguinte: como criar uma tarefa que fosse suficientemente desafiante para consolidar as aprendizagens, mas que, ao mesmo tempo, não se tornasse demasiado complexa ou abstrata para os alunos? Optei por trabalhar maioritariamente com valores inteiros e introduzir apenas um valor decimal (0,50€) como ponte cognitiva; esta decisão aumentou a acessibilidade, mas não eliminou totalmente as dificuldades com troco (parcialmente superado).

A proposta de uma atividade baseada em decisões financeiras sucessivas, com impacto direto na gestão de um saldo, surgiu como uma forma de simular situações reais de escolha e de responsabilidade. No entanto, esta opção levantou-me várias questões: seriam os alunos capazes de compreender as implicações das suas escolhas? Conseguiriam manter o foco ao longo de toda a tarefa? Como garantir que todos participassem ativamente, mesmo aqueles que, nas sessões anteriores, revelaram maior dificuldade em trabalhar em grupo ou em realizar cálculos com cêntimos? Este conjunto de desafios foi gerido com papéis definidos por equipa e apoio pontual; a participação ampliou-se, embora se tenham mantido momentos de dependência de colegas mais autónomos (parcialmente superado).

A gestão do tempo foi outro aspeto que me preocupou. A sessão estava estruturada em três momentos principais - introdução narrativa, atividade prática e reflexão final - e cada um deles exigia tempo, atenção e envolvimento. Sabendo que a turma apresentava alguma instabilidade na concentração, temi que o tempo não fosse suficiente para concluir a atividade com a profundidade desejada. Apesar do planeamento com tempos definidos, o momento prático exigiu prolongamento e a reflexão final ficou mais breve do que o previsto (desafio não totalmente superado). Esta evidência consta da grelha de autorreflexão da Sessão 4 (anexo S) e é visível na Figura 8, que regista o foco favorecido por decorrer no primeiro tempo da manhã, mas também a limitação temporal na síntese final.

Figura 8

Excerto da grelha de autorreflexão: gestão do tempo (Sessão 4).

Gestão da aula	O tempo foi suficiente para concluir a atividade e realizar a reflexão final?	4	A sessão decorreu no primeiro tempo da manhã, o que favoreceu o foco. A reflexão final foi mais estruturada do que na sessão anterior, mas ainda com pouco tempo para aprofundar.
----------------	---	---	---

Nota. “A sessão decorreu no primeiro tempo da manhã, o que favoreceu o foco. A reflexão final foi mais estruturada do que na sessão anterior, mas ainda com pouco tempo para aprofundar.”

A composição dos grupos foi pensada com base nas observações feitas ao longo da intervenção. Optei por formar equipas heterogéneas, procurando equilibrar perfis de alunos mais autónomos com outros que necessitavam de maior apoio. Esta decisão, embora estratégica, não esteve isenta de dúvidas: estaria a promover verdadeiramente a cooperação ou a criar dependências dentro dos grupos? Para mitigar este risco, defini papéis dentro das equipas e preparei orientações claras para a partilha de responsabilidades. A dinâmica foi positiva e equilibrada (parcialmente superado), com alunos mais responsáveis a apoiar os colegas. Esta opção encontra-se documentada na grelha (Anexo S).

A criação dos materiais, nomeadamente a ficha de saldo (anexo J), os desafios projetados no quadro e o dinheiro fictício, exigiu um trabalho prévio minucioso. Tive de adaptar a linguagem dos enunciados, prever diferentes níveis de dificuldade e garantir que os recursos fossem suficientemente visuais e manipuláveis para facilitar a compreensão. Ainda assim, mantive o receio de que alguns alunos não conseguissem interpretar corretamente os desafios ou realizar os cálculos necessários sem apoio direto. Este receio confirmou-se parcialmente: foi necessário apoio constante nos cálculos com cêntimos e reformulação de enunciados quando necessário (desafio não totalmente superado). Este ponto está registado na grelha da sessão e apresentado na Figura 9.

Figura 9

Excerto da grelha de autorreflexão: apoio nos cálculos e reformulação de enunciados (Sessão 4).

Implementação	Consegui apoiar os alunos com dificuldades de forma eficaz?	4	Dei apoio constante, especialmente nos cálculos com cêntimos e na leitura dos desafios. Reformulei enunciados sempre que necessário.
---------------	---	---	--

Nota. “Dei apoio constante, especialmente nos cálculos com cêntimos e na leitura dos desafios. Reformulei enunciados sempre que necessário.”

Por fim, a preparação do momento de sistematização/de reflexão final foi, para mim, o momento mais importante da sessão. Queria que os alunos fossem capazes de reconhecer o que aprenderam, de identificar os erros cometidos e de valorizar as escolhas conscientes. No entanto, sabia que, após uma atividade longa e exigente, poderia ser difícil manter o envolvimento da turma. Por isso, recorri novamente à personagem Clara Moedas como mediadora do diálogo, utilizando a sua voz para agradecer, provocar questões e encorajar a partilha de experiências. Esta estratégia foi eficaz para recentrar a atenção e dar sentido às escolhas, mas a profundidade da sistematização manteve-se limitada pelo tempo (parcialmente superado).

Em retrospectiva, a planificação desta sessão foi marcada por um constante equilíbrio entre o planeado e o possível. Os desafios que enfrentei, desde a conceção da tarefa até à gestão do tempo e das interações em grupo, incentivaram-me a tomar decisões conscientes, mas também a aceitar que nem tudo poderia ser controlado. Considero que alguns desafios foram parcialmente superados (acessibilidade dos valores, participação com papéis definidos), enquanto outros se mantiveram (tempo para a reflexão, autonomia nos cálculos com troco). Esta consciência, longe de ser um obstáculo, tornou-se uma oportunidade de crescimento profissional, permitindo-me compreender que a planificação é, acima de tudo, um exercício de escuta: escuta dos alunos, do contexto e de mim própria enquanto professora em formação.

4.2. Os desafios na exploração de sessões de educação financeira

4.2.1 Sessão 1

A ficha diagnóstica aplicada à turma teve como objetivo identificar os conhecimentos prévios sobre conceitos fundamentais da educação financeira, tomando como referência os indicadores definidos na grelha de avaliação da ficha diagnóstica (anexo O). Este momento inicial revelou-se essencial para compreender não apenas o que os alunos sabiam, mas também as conceções que orientavam as suas respostas, permitindo-me ajustar as estratégias para as sessões seguintes. A análise dos dados recolhidos evidenciou aprendizagens consolidadas em alguns aspetos, mas também desafios significativos que condicionaram a dinâmica da sessão e exigiram decisões pedagógicas imediatas.

Na primeira questão, “O que é o dinheiro?”, todos os alunos selecionaram a opção correta (B - Algo que usamos para trocar por coisas de que precisamos ou queremos), o que demonstra uma compreensão básica da função social do dinheiro. Este resultado foi encorajador, pois indicou que a turma partia de um referencial comum. Contudo, as justificações apresentadas foram, na sua maioria, pouco elaboradas, limitando-se a repetir a ideia da resposta. Esta superficialidade sugere que, embora os alunos reconheçam a utilidade do dinheiro, ainda não mobilizam argumentos que revelem uma compreensão mais profunda do conceito. Este facto constituiu um desafio para mim, pois exigiu estratégias para promover maior profundidade nas respostas sem induzir ideias.

A segunda questão, que procurava avaliar atitudes conscientes na gestão do dinheiro, trouxe à superfície concepções extremas. Embora a maioria tenha escolhido a opção correta (C - Decidir entre gastar, guardar ou partilhar), algumas respostas apontaram para ideias como “Guardar tudo sempre” ou “Gastar logo tudo no que gostamos”. Estas escolhas revelam uma visão pouco equilibrada da gestão financeira, ora centrada na acumulação absoluta, ora na satisfação imediata. Um dos momentos que ilustra esta dificuldade ocorreu quando um aluno afirmou:

Aluno: Eu escolhi guardar tudo porque assim nunca fico sem dinheiro.

Eu: Entendi. Conta-me como pensaste.

Aluno: Porque se eu guardar tudo, nunca fico sem nada.

Eu: Então achas que é melhor não gastar nada para ter sempre dinheiro?

Aluno: Sim, porque assim posso ter sempre guardado.

Este padrão mostra que, para alguns alunos, a poupança é vista como uma prática rígida, sem considerar a necessidade de equilíbrio entre gastar e guardar. Ao analisar as minhas falas, reconheço aqui um desafio: manter perguntas abertas (“Conta-me como pensaste...”, “Então achas que...?”) que aprofundem o raciocínio sem direcionar a resposta. Para o ultrapassar, assumi a postura de escuta ativa e adiei a formalização do conceito para a síntese final.

A terceira questão, relativa ao conceito de poupança, reforçou esta tendência. Apesar de muitos alunos terem identificado corretamente que poupar significa “Guardar parte do que temos para usar mais tarde”, surgiram respostas que associavam poupança à ideia de “Não gastar nunca”. Esta interpretação rígida confirma que, para alguns, poupar é sinónimo de privação total, sem ligação ao planeamento ou à gestão equilibrada. Durante a exploração, procurei compreender estas conceções sem influenciar as respostas, questionando os alunos sobre como aplicariam essa ideia em situações concretas:

Aluno A: Poupar é não gastar nada?

Eu: Quero perceber melhor a tua ideia. Para ti, poupar é isso?

Aluno A: Sim, porque se eu não gastar, fico com mais dinheiro.

Eu: E se precisasses de comprar algo importante, como fazias?

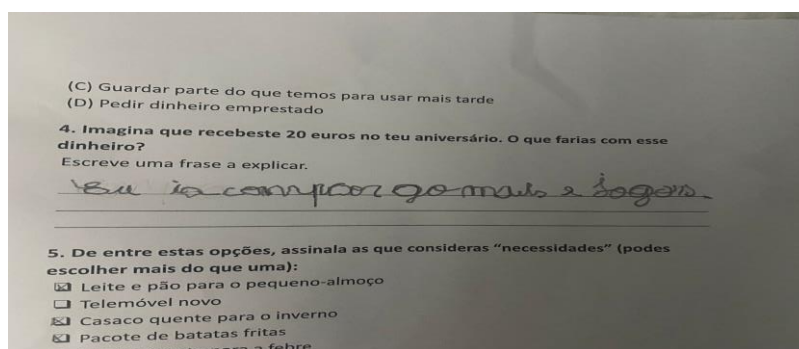
Aluno A: Acho que não comprava, porque queria guardar.

As respostas mostraram que, perante a necessidade de adquirir algo importante, alguns manteriam a decisão de não gastar, o que revela uma compreensão limitada do conceito. Neste diálogo, identifiquei outro desafio na minha prática: apoiar a construção de significados sem antecipar definições. Para lidar com isso, registei a necessidade de usar exemplos visuais e situações do quotidiano nas sessões seguintes.

A quarta questão, que solicitava aos alunos que explicassem o que fariam com 20 euros, permitiu observar diferentes atitudes face ao uso do dinheiro. Enquanto alguns indicaram que gastariam todo o valor em brinquedos, outros revelaram intenção de guardar parte para utilizar mais tarde. Esta diversidade é visível na Figura 10, que apresenta um exemplo de resposta centrada no consumo imediato:

Figura 10

Resposta à pergunta 4 sobre uso do dinheiro

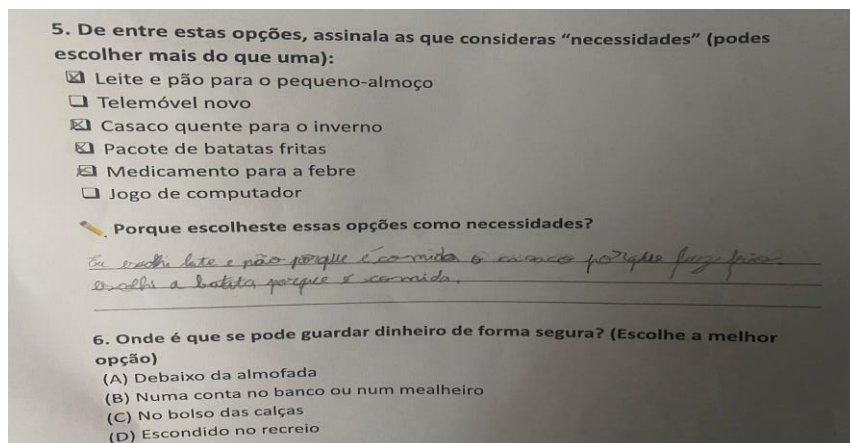


Nota. Exemplo de resposta dada pelo aluno: "Eu ia comprar gomas e jogos."

A quinta questão, que avaliava a distinção entre necessidades e desejos, revelou uma das maiores fragilidades. A maioria assinalou corretamente bens essenciais como leite, pão e medicamento, mas surgiram escolhas como "jogo de computador" e "pacote de batatas fritas". A Figura 11 ilustra uma resposta em que a criança considera as batatas fritas uma necessidade, justificando que as consome diariamente:

Figura 11

Resposta à pergunta 5 sobre necessidades



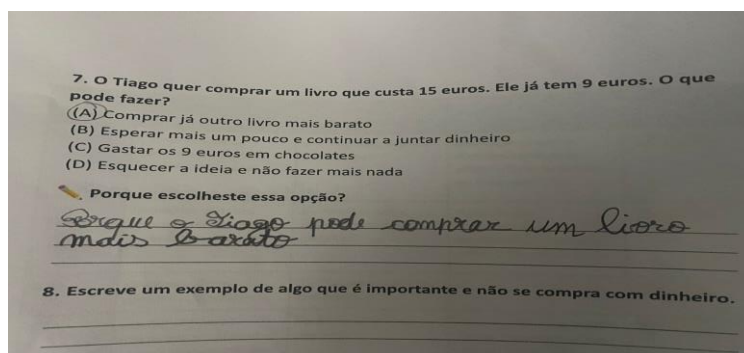
Nota. Exemplo de resposta dada pelo aluno: “Eu escolhi leite e pão porque é comida o casaco porque faz frio e a batata porque é comida.”

Na sexta questão, que avaliava locais seguros para guardar dinheiro, a maioria indicou a opção correta (B - Numa conta no banco ou num mealheiro), mas algumas respostas revelaram ideias como “Debaixo da almofada”, justificadas pela perceção de segurança associada à ocultação.

A sétima questão, que procurava avaliar estratégias para alcançar objetivos, trouxe novamente à tona a tendência para escolhas impulsivas. Embora a maioria tenha optado pela opção de esperar mais um pouco e continuar a juntar dinheiro, algumas respostas indicaram preferência por gastar os 9 euros num livro mais barato, como exemplificado na Figura 12.

Figura 12

Resposta à pergunta 7 sobre estratégias de poupança



Nota. Exemplo de resposta de um aluno: “Porque o Tiago pode comprar um livro mais barato.”

Por fim, na oitava questão, que solicitava um exemplo de algo importante que não se compra com dinheiro, a maioria indicou valores imateriais como “família” ou “amizade”.

As dificuldades foram particularmente evidentes nos dois alunos com necessidades educativas específicas e barreiras linguísticas, para os quais foi utilizada uma ficha adaptada (anexo F) com linguagem simplificada.

Apesar das adaptações, mantiveram-se desafios na interpretação do termo “necessidade”, o que me levou a prestar apoio individualizado e a reorganizar o tempo da sessão; este ponto ficou registado na grelha de autorreflexão (anexo P) e está ilustrado na Figura 13.

Figura 13

Excerto da grelha de autorreflexão da Sessão 1- Gestão do apoio individualizado.

Gestão da aula	A gestão do apoio individual foi equilibrada?	2	Foi muito difícil. A aluna com barreiras linguísticas e o aluno com NEE exigiram atenção constante, o que dificultou o acompanhamento do grupo todo.
----------------	---	---	--

Nota. Registo do apoio constante a dois alunos (NEE e barreiras linguísticas) e do impacto na atenção ao restante grupo.

No caso da aluna que não sabia falar português, apesar das dificuldades na comunicação, mostrou compreender bastante sobre a temática. A partir da conversa realizada para traduzir as instruções, percebi que ela relacionava o tema com a sua realidade, referindo que os pais tinham uma loja e dando exemplos concretos dessa experiência:

Eu: Quando falamos de dinheiro, o que te vem à cabeça?

Aluno: Na loja do meu pai tem dinheiro, as pessoas dão dinheiro para comprar coisas.

Eu: E o que acontece quando alguém não tem dinheiro?

Aluno: Não pode levar nada, tem que pagar primeiro.

Este momento revelou a importância de valorizar os conhecimentos prévios e a experiência pessoal como ponto de partida para a aprendizagem. Percebi que se tivesse recorrido a perguntas mais ilustrativas, com recurso a imagens, teria facilitado a concretização da ficha. Assumo aqui um desafio pessoal: integrar, desde o início, suportes visuais e linguagem mais simples para garantir acessibilidade, sem perder a exigência cognitiva.

Já o aluno com Necessidades Educativas Específicas (NEE) apresentou dificuldades desde a primeira pergunta, não compreendendo sequer o que era o dinheiro nem a sua função social. Para ele, o conceito só fazia sentido quando se falava em moedas, mas não associava cada moeda a um valor específico. A sua lógica era baseada na contagem física, sem noção de equivalência monetária. Para tentar perceber o seu raciocínio, iniciei a conversa com uma questão relacionada com a experiência do quotidiano:

Eu: O que é que a tua mãe usa para ir comprar a comida?

Aluno: Usa moedas.

Eu: E essas moedas são todas iguais ou têm valores diferentes?

Aluno: Não sei... eu só sei que é uma moeda, depois duas moedas, três moedas.

Eu: Então para ti dinheiro é contar moedas?

Aluno: Sim, uma moeda é uma moeda.

Este momento evidenciou um desafio central para mim: planificar intervenções graduadas, com materiais manipuláveis (moedas/notas fictícias) e sequências visuais sobre equivalência de valores, para apoiar a passagem do concreto ao abstrato.

A análise global das respostas levou-me a concluir que os objetivos definidos na grelha não foram plenamente atingidos; ainda assim, permitiram-me clarificar prioridades para as sessões seguintes. Persistem fragilidades em “poupança” e “necessidade”, visíveis em dúvidas recorrentes e em escolhas centradas nos desejos. Para mim, estes aspetos traduziram-se em desafios de gestão do tempo, apoio sem indução e diferenciação pedagógica.

Em suma, os meus desafios nesta sessão concentraram-se em três eixos: gerir a diversidade sem perder a dinâmica coletiva; manter a neutralidade nas minhas falas, promovendo, ainda assim, o aprofundamento conceptual; e ajustar tarefas e apoios ao nível real dos alunos. Estas aprendizagens sustentaram decisões para as sessões seguintes: utilização de exemplos do quotidiano, materiais manipuláveis, suportes visuais e momentos de discussão coletiva para consolidar aprendizagens.

4.2.2. Sessão 2

A segunda sessão teve como objetivo explorar o conceito de dinheiro. A planificação desta sessão (anexo L) foi construída a partir da análise das evidências recolhidas na ficha diagnóstica, procurando responder às fragilidades identificadas, nomeadamente a compreensão limitada sobre a função social do dinheiro e a tendência para associar poupança à ideia de “não gastar nunca”. Esta intencionalidade revelou-se fundamental para garantir uma progressão lógica na intervenção, mas trouxe consigo desafios significativos durante a implementação, sobretudo na gestão do tempo e na adaptação das tarefas à diversidade da turma.

O momento inicial, centrado na apresentação da personagem Clara Moedas, permitiu captar a atenção da turma e criar um contexto narrativo que favoreceu a participação. A partir da questão “Afinal, o que é o dinheiro?”, emergiram contributos diversificados que foram registados num mapa conceptual construído no quadro, conforme ilustrado na Figura 14:

Figura 14

Mapa conceptual sobre o dinheiro construído na sessão 2.



Nota. Elaborado coletivamente com os alunos durante a discussão inicial.

Este recurso visual colaborativo organizou as ideias dos alunos em torno de três dimensões principais, indo ao encontro ao que foi pensado e planificado na planificação da sessão: o que é o dinheiro, para que serve e como pode ser usado. A análise das respostas revelou que, embora a maioria reconhecesse o dinheiro como “algo para comprar coisas”, persistiam concepções simplistas, como “o dinheiro serve para ter tudo o que queremos”, evidenciando uma visão centrada no consumo imediato.

A visualização do vídeo educativo da RTP Ensina - “*O que é o dinheiro?*” - constituiu um momento de grande interesse, pois permitiu aos alunos compreender que o dinheiro não se limita a moedas e notas, mas que, antes de chegar à forma atual, passou por várias transformações ao longo da história. A turma percebeu que, antigamente, qualquer objeto ou serviço podia ser utilizado como meio de troca, e que só mais tarde surgiram as moedas e notas, após um processo de evolução marcado por mudanças significativas. Esta descoberta gerou curiosidade e comentários espontâneos, como:

Aluno: Então antes pagavam com coisas? Tipo comida?

Eu: Sim, trocavam produtos ou serviços.

Aluno: Isso parece difícil... é mais fácil com dinheiro!

Aqui procurei responder de forma clara e breve, validando a curiosidade do aluno sem alongar a explicação. O desafio foi gerir o tempo para aprofundar ideias sem comprometer a fase prática. Para ultrapassar este desafio, registei a necessidade de planificar momentos de síntese mais curtos e eficazes.

Após este momento, apresentei à turma a moeda utilizada atualmente em Portugal, o euro (€), para explorar os diferentes valores representados em cada nota e moeda. Para isso, iniciei uma conversa com questões que desafiassem o raciocínio dos alunos:

Eu: Aqui está uma nota de 50€. Acham que consigo este valor usando outras notas ou moedas?

Aluno 1: Cinco notas de 10€.

Eu: Boa! Há outra forma?

Aluno 2: Duas de 20€ e uma de 10€.

Eu: Exatamente. Então, se quisermos pagar 50€, qual destas opções é mais prática?

Aluno 3: A nota de 50€, porque é só uma.

Eu: E quando são valores mais baixos?

Aluno 4: É melhor usar moedas, porque não precisamos de notas grandes.

As perguntas foram abertas e sequenciais, com intenção de promover raciocínio e comparação. O desafio foi garantir que todos acompanhassem a lógica, sobretudo os alunos com dificuldades de leitura e escrita, que ficaram menos envolvidos. Este diálogo permitiu perceber que os alunos compreenderam a ideia de equivalência e começaram a refletir sobre a praticidade das diferentes combinações. No entanto, senti que alguns alunos com dificuldades na leitura e na escrita estavam menos envolvidos, o que me fez refletir sobre a necessidade de estratégias visuais adicionais para garantir a participação equitativa. A discussão evoluiu para a conclusão de que, para valores altos, é mais conveniente usar notas, enquanto para valores baixos é mais prático recorrer às moedas.

Na fase seguinte, propus exercícios práticos com dinheiro de falso. No primeiro exercício, os alunos ajudaram a Clara Moedas a pagar compras com valores exatos, utilizando as notas e moedas disponíveis. Esta tarefa decorreu sem dificuldades, pois bastava representar o valor indicado.

O segundo exercício, porém, revelou-se mais desafiante, pois os alunos tinham de pagar um item que custava 2,75€, mas dispunham apenas de uma nota de 5€, sendo necessário calcular o troco. Aqui surgiram dificuldades significativas, tanto para os alunos como para mim enquanto professora. A turma ainda não tinha trabalhado números decimais, o que tornou a explicação complexa. Muitos alunos não conseguiam compreender como subtrair 2,75€ a 5€, mesmo com apoio visual. Este momento evidenciou um desafio na minha planificação: deveria ter optado por um valor inteiro, mais acessível ao nível da turma, garantindo que o foco estivesse na equivalência e não na gestão de decimais. Além disso, apoiar individualmente vários alunos reduziu a minha atenção ao restante grupo, comprometendo a dinâmica coletiva.

As instruções foram claras, mas exigiram reformulações constantes para apoiar os alunos. O desafio foi manter a neutralidade e a clareza enquanto explicava estratégias para calcular o troco, sem transformar a tarefa num exercício transmissivo. Planeei, para as próximas sessões, introduzir desafios graduados e conversão para cêntimos como estratégia facilitadora.

A sessão permitiu, assim, avançar na compreensão do conceito de dinheiro e na mobilização de estratégias de cálculo, mas revelou fragilidades que condicionaram a dinâmica da sessão. A grelha de autorreflexão (anexo Q), onde registei comentários sobre implementação, gestão da sessão e reflexão final, confirmou que um dos principais obstáculos ocorreu na fase prática, quando os alunos tiveram de calcular o troco. A necessidade de apoiar constantemente os alunos na realização dos cálculos e na manipulação do dinheiro reduziu a atenção ao restante grupo e limitou a exploração coletiva, reforçando a importância de estratégias diferenciadas, como suportes visuais adicionais ou desafios graduados em complexidade.

Na generalidade, os meus desafios nesta sessão centraram-se em: gerir o tempo para equilibrar reflexão e prática; adaptar tarefas à diversidade da turma; e apoiar sem comprometer a dinâmica coletiva. Estas aprendizagens levaram-me a concluir que, para promover aprendizagens significativas, é essencial alinhar a complexidade das tarefas com o nível real dos alunos, diversificar estratégias para lidar com a heterogeneidade e garantir espaços de reflexão que transformem a ação em conhecimento.

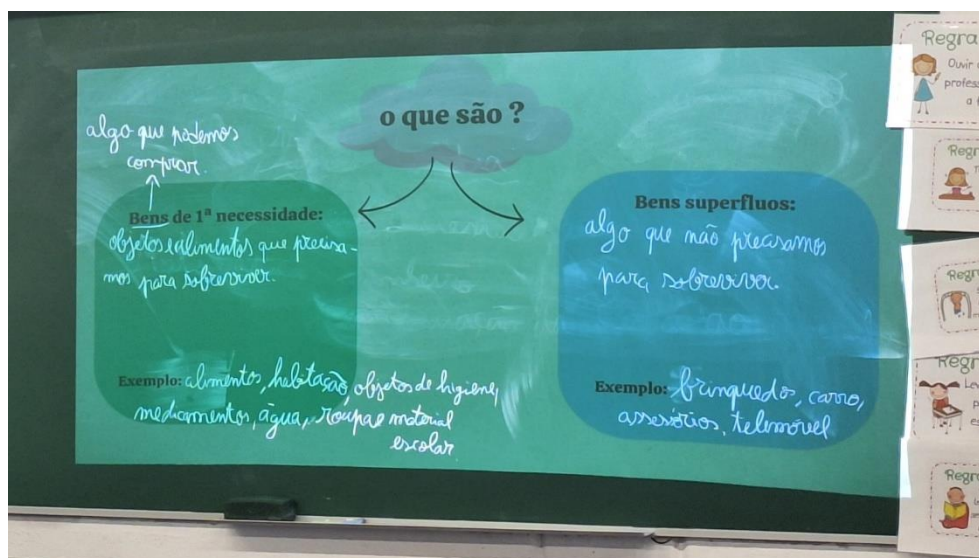
4.2.3. Sessão 3

A terceira sessão teve como objetivo aprofundar a compreensão dos alunos sobre a distinção entre bens essenciais e bens supérfluos, articulando esta reflexão com a gestão do dinheiro na elaboração de uma lista de compras. Logo no início, percebi que gerir a discussão coletiva seria exigente, pois os alunos tendiam a justificar as escolhas com base em preferências pessoais. Este foi um dos primeiros desafios: manter o foco nos critérios de necessidade e não apenas no gosto individual.

O debate começou com a questão lançada pela personagem Clara Moedas: “Será que tudo o que compramos é realmente necessário?”. A turma participou ativamente, e as ideias foram registadas no quadro, conforme ilustrado na Figura 15:

Figura 15

Registo no quadro durante o debate sobre bens essenciais e supérfluos.



Nota. A turma participou ativamente na construção dos conceitos, justificando as suas escolhas com exemplos do quotidiano.

Este registo ajudou a organizar os conceitos, mas exigiu de mim uma intervenção constante para evitar dispersões. Por exemplo, quando perguntei se o pão era necessário, a resposta foi imediata:

Aluno 1: Necessário, porque precisamos para comer.

Eu: E as batatas fritas?

Aluno 1: Supérfluo.

Aluno 2: Mas é comida e eu gosto muito!

Ao analisar este diálogo, percebo que procurei usar perguntas simples e diretas para manter o foco nos critérios de necessidade. O desafio foi lidar com respostas baseadas em preferências pessoais, o que me obrigou a reformular questões como “Será que por ser um alimento faz com que este seja muito necessário?”, incentivando reflexão sem impor respostas. Esta reformulação consumiu mais tempo do que previsto, revelando outro desafio: equilibrar participação e gestão do tempo.

Após esta fase, os alunos foram organizados em grupos para preencher a ficha “Vamos às compras”, selecionando produtos, classificando-os e calculando o custo total, conforme ilustrado na Figura 16:

Figura 16

Um dos grupos a preencher a tabela da ficha de apoio.



Nota. A ficha orientou a seleção dos produtos e o cálculo do valor total, promovendo a autonomia dos alunos.

A gestão dos grupos revelou-se outro desafio, pois alguns alunos dominavam as decisões, enquanto outros se afastavam da tarefa. Para ultrapassar este desafio, assumi uma postura mediadora, incentivando a escuta ativa e a argumentação entre pares, com perguntas como “Por que consideras esse produto necessário?” ou “Há outra opção que cumpra a mesma função?”. Estas intervenções ajudaram a equilibrar a participação, mas exigiram atenção constante.

Quando os grupos avançaram para o cálculo do troco, as dificuldades tornaram-se evidentes. Embora eu tivesse apresentado exemplos simples, como “1 euro = 100 cêntimos”, muitos alunos não conseguiam aplicar esta lógica em situações mais complexas. A leitura dos preços nas revistas também foi um obstáculo, sobretudo quando apareciam valores com decimais ou promoções. Este momento revelou um desafio na planificação: deveria ter escolhido preços mais simples, pois a turma ainda não tinha trabalhado números decimais. Para contornar, recorri à conversão para cêntimos, mas mesmo assim foi necessário apoio individualizado, o que reduziu a minha atenção ao restante grupo e comprometeu a dinâmica coletiva.

Após a conclusão da tarefa, cada grupo apresentou as suas escolhas e justificações. Este momento foi rico, mas revelou outro desafio: gerir o tempo das apresentações sem perder a qualidade da discussão. As justificações foram interessantes, como:

Aluno: Escolhemos fruta porque é saudável e necessária, mas também um brinquedo porque é supérfluo e só compramos se sobrar dinheiro.

Partilhas como esta consolidaram aprendizagens, mas exigiram de mim uma gestão rigorosa para não ultrapassar o tempo previsto.

Por fim, ao realizar o exercício 1.3 da ficha em grande grupo, calculando o troco para uma compra paga com uma nota de 10€, percebi que a dificuldade com decimais persistia. Apesar da estratégia de conversão para cêntimos, muitos alunos continuaram confusos. Este momento fez-me refletir sobre a importância de alinhar a complexidade das tarefas com o nível de desenvolvimento da turma. Embora seja irrealista trabalhar apenas com números inteiros, deveria ter introduzido gradualmente os decimais, evitando que a matemática se tornasse um obstáculo à compreensão dos conceitos financeiros.

Resumidamente, os meus desafios nesta sessão consistiram em: manter o foco nos critérios de necessidade durante o debate; gerir a participação nos grupos sem comprometer a autonomia; e apoiar os alunos no cálculo do troco sem transformar a tarefa num exercício transmissivo. Estas aprendizagens levaram-me a planear estratégias mais graduadas para trabalhar decimais e a prever momentos de síntese mais curtos para equilibrar tempo e qualidade da discussão.

4.2.4. Sessão 4

Ao longo da tarefa, realizada nesta sessão, os grupos enfrentaram decisões importantes que influenciariam a sua capacidade de poupança. Estas decisões exigiam reflexão, negociação e estratégia, promovendo o trabalho colaborativo e o desenvolvimento de competências de literacia financeira. A missão era clara: ajudar a Clara Moedas a tomar boas decisões para conseguir poupar e alcançar o objetivo escolhido.

Algo que me deu curiosidade foi a criatividade dos alunos na escolha dos nomes dos grupos, todos associados à ideia de poupança, como ilustrado na Figura 17:

Figura 17

Nomes dos grupos escolhidos pelos alunos, associados à poupança.



Nota. Os nomes foram criados pelos alunos e registados no quadro com o respetivo objeto que pretendiam poupar para comprar.

Esta iniciativa mostrou-me que existiam conceções prévias sobre poupança, como aconteceu com o grupo que escolheu o nome “A pança barata”. Em diálogo com eles, explicaram que este nome fazia lembrar a “pança” do porco mealheiro, que quanto mais dinheiro tem, maior fica. Este momento revelou um desafio interessante: aproveitar estas associações para reforçar conceitos sem perder o ritmo da sessão.

Após cada escolha, os grupos atualizavam o saldo na ficha, utilizando estratégias de cálculo mental para realizar as operações necessárias. A utilização de dinheiro falso apoiou a visualização concreta dos montantes envolvidos, facilitando a compreensão dos efeitos das decisões tomadas. Os registos parciais permitiram acompanhar a evolução do saldo de forma clara e ordenada, contribuindo para a organização do raciocínio e para a autonomia dos alunos na gestão da tarefa.

O facto de ter colocado maioritariamente valores com números inteiros ajudou bastante na execução das operações. No entanto, para continuar a introduzir números decimais sem os trabalhar formalmente, incluí o valor de 0,50€, procurando desafiar os alunos a pensar em estratégias simples. Esta decisão revelou-se pertinente, pois permitiu que alguns grupos desenvolvessem raciocínios interessantes, como demonstrado no momento final no “Banco Moedas”, onde cada grupo apresentou os cálculos realizados e justificou as suas escolhas. Um dos diálogos mais significativos foi:

Aluna: Descobrimos que 0,50€ é metade de 1€, então foi mais fácil fazer as contas.

Eu: Excelente estratégia! Como usaram isso para calcular o saldo?

Aluna: Foi assim... quando estávamos a jogar com as moedas, tu disseste que uma moeda de 1€ tem 100 cêntimos. Então eu pensei: se 1€ é 100, duas moedas de cinquenta fazem 100 também, porque 50 mais 50 é 100. Então, se eu só tiro uma moeda de cinquenta, é como tirar metade do euro. Depois, quando tínhamos que fazer as contas, eu imaginava que estava a cortar o euro ao meio. Se tínhamos 15€, eu pensava: Tiro meio euro, fica 14 e meio.

Ao analisar esta interação, percebo que procurei valorizar a estratégia da aluna com uma pergunta aberta (“Como usaram isso para calcular o saldo?”), incentivando a explicitação do raciocínio. O desafio foi gerir o tempo para permitir estas partilhas sem comprometer a conclusão da tarefa.

Este momento mostrou-me que, apesar das dificuldades com decimais, alguns alunos começaram a criar estratégias próprias para lidar com estes valores. No entanto, na grelha de autorreflexão (anexo S) confirma que esta dificuldade persistiu e exigiu apoio constante, limitando a autonomia dos grupos e comprometendo a gestão do tempo, como ilustrado na Figura 18:

Figura 18

Excerto da grelha de autorreflexão da Sessão 4

Reflexão final	Que desafios enfrentei?	—	Dificuldades nos cálculos com cêntimos, necessidade de adaptar os desafios à compreensão dos alunos e gestão do tempo para a reflexão final.
----------------	-------------------------	---	--

Nota. Registo dos principais desafios enfrentados: cálculos com cêntimos, adaptação dos desafios e gestão do tempo para reflexão.

Depois de calculado o saldo final, cada grupo teve de verificar, com a ajuda do dinheiro falso, se tinha dinheiro suficiente para comprar o artigo escolhido e, caso afirmativo, descobrir quanto receberia de troco. Este momento foi realizado com o meu apoio no quadro, como ilustrado na Figura 19:

Figura 19

Cálculos no quadro para descobrir o troco.



Nota. A atividade foi concluída com o momento em que, com a ajuda dos grupos, foram feitos os cálculos.

Este procedimento revelou outro desafio: teria sido muito mais rico se os próprios grupos tivessem feito estes cálculos autonomamente com o auxílio da turma. A limitação deveu-se, mais uma vez, à falta de tempo, que comprometeu a exploração de um dos maiores desafios da turma, o cálculo do troco e a criação de estratégias para o realizar com autonomia.

Nesta sessão ficou evidente que, embora os alunos tenham conseguido compreender o conceito da poupança e aplicar estratégias simples para gerir o saldo, as dificuldades com cálculos envolvendo decimais e troco continuam a ser um obstáculo significativo. Estes desafios reforçam a necessidade de planificar tarefas graduadas e criar oportunidades para trabalhar o troco de forma mais sistemática, garantindo que os alunos desenvolvem estratégias eficazes para lidar com operações que exigem maior abstração.

Assim, os meus desafios nesta sessão foram: gerir o tempo para permitir partilhas sem comprometer a conclusão; apoiar os grupos sem retirar autonomia; e criar condições para trabalhar decimais de forma gradual.

CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo constitui o momento de síntese e reflexão sobre todo o percurso desenvolvido ao longo da investigação. Pretende reunir as ideias centrais do estudo, apresentar as respostas às questões que orientaram o trabalho e analisar os desafios vividos na preparação e na exploração das tarefas propostas. Para além disso, procura evidenciar o contributo desta experiência para a construção do meu perfil profissional docente, valorizando as aprendizagens realizadas e as implicações que delas decorrem para a prática futura. A integração da Educação Financeira (EF) no 1.º ciclo, articulada com a Matemática e com metodologias de ensino exploratório, é o fio condutor desta reflexão, sustentada nos princípios das Aprendizagens Essenciais (AE), no Referencial de Educação Financeira (REF) e no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Mais do que um encerramento, este capítulo representa uma oportunidade para compreender o caminho percorrido, reconhecer as conquistas e assumir as aprendizagens que emergiram dos desafios enfrentados.

5.1- Síntese do estudo

Este estudo nasceu da minha vontade de perceber como a EF pode ser integrada no 1.º ciclo, articulando-se com a Matemática e com práticas de ensino exploratório. A questão que me guiou desde o início foi clara: quais são os desafios do professor na preparação e na exploração de tarefas para o desenvolvimento da EF no 1.º ciclo? Esta pergunta acompanhou-me em todo o processo, ajudando-me a refletir sobre cada decisão.

Para dar resposta, defini dois objetivos muito concretos. O primeiro foi identificar os desafios na preparação de tarefas de educação financeira no 3.º ano, garantindo que estas estavam alinhadas com as AE e o REF e que faziam sentido para os alunos. O segundo objetivo foi identificar os desafios na exploração de tarefas de educação financeira no 3.º ano, procurando perceber como poderia articular a EF com a Matemática e com os princípios do PASEO, que valorizam a autonomia, o pensamento crítico e a tomada de decisão.

A investigação decorreu numa turma do 3.º ano e seguiu uma abordagem qualitativa, porque queria compreender em profundidade o que acontece na prática. Para recolher dados, utilizei vários instrumentos: uma ficha diagnóstica para conhecer as ideias iniciais dos alunos sobre dinheiro e poupança; observação direta, acompanhada de notas de campo e registos audiovisuais, para captar o que acontecia nas aulas; grelhas de autorreflexão, que preenchi depois de cada sessão para analisar as minhas decisões; e análise documental, incluindo planificações e trabalhos dos alunos.

A intervenção foi organizada em quatro sessões, todas ligadas por uma narrativa que ajudou a dar sentido às tarefas, representada pela personagem Clara Moedas. Cada sessão teve um objetivo específico, que foi de começar por conhecer as conceções dos alunos, depois explorar o conceito de dinheiro, distinguir necessidades de desejos e, por fim, trabalhar a poupança através da gestão de um saldo. Esta sequência permitiu que as aprendizagens fossem construídas passo a passo, sempre com ligação à realidade dos alunos e com espaço para pensar, discutir e justificar.

5.2- Desafios na preparação e exploração das tarefas

5.2.1- Desafios na preparação das tarefas

A preparação das sessões foi, desde o início, um dos aspetos mais exigentes deste projeto, porque me obrigou a concretizar, na prática, muitas das ideias que tinha estudado na fundamentação teórica. Planificar significa pensar intencionalmente no tipo de raciocínio matemático e financeiro que queria promover, nas dificuldades que os alunos poderiam sentir e na forma como as tarefas me ajudariam a responder às questões de investigação, o que está em consonância com a ideia de que “é consensual a enorme importância da tarefa como base das experiências matemáticas a proporcionar aos alunos” (Canavarro & Santos, 2012, p. 99).

Um dos primeiros desafios esteve relacionado com a seleção e conceção das tarefas. Vários estudos defendem que a EF deve ser integrada no currículo, articulando-se com áreas como a Matemática e com contextos significativos do quotidiano, uma vez que “a Educação Financeira deve ser assumida como educação ao longo da vida, iniciando-se junto de crianças e jovens em idade escolar” (Dias et al., 2013, p. 5). Assim, ao planificar atividades como a ficha diagnóstica, o pagamento de compras com dinheiro fictício, listas de compras com revistas de supermercado e a gestão de saldo com desafios sucessivos, procurei criar situações onde os alunos tomassem decisões de consumo, comparassem preços e elaborassem pequenos orçamentos, mobilizando operações, estimativas e o trabalho com euros e cêntimos. Desta forma, tentei concretizar o que os documentos curriculares defendem ao nível das conexões entre Matemática, EF e formação para a cidadania, valorizando problemas reais e decisões informadas (Canavarro et al., 2021; Martins et al., 2017).

A complexidade dos conceitos que queria abordar também se tornou desafiante. Estudos indicam que os números racionais na sua representação decimal são uma fonte de dificuldade frequente para os alunos do 1.º ciclo, especialmente no 3.º ano, onde o tema ainda não é trabalhado formalmente. Contudo, o uso do dinheiro pode tornar essas ideias mais concretas e próximas da experiência das crianças, pois “a competência matemática no 1.º ciclo deve articular-se com situações do quotidiano, incluindo o uso do dinheiro e a resolução de problemas práticos” (Serrazina, 2002, p. 12). Ao organizar a sequência das sessões, percebi que seria melhor começar por trabalhar com valores inteiros e situações simples de gastos e poupança, introduzi depois o 0,50 € como metade de 1 €, e só numa fase posterior introduzi de forma mais sistemática os valores decimais, sempre ligados a contextos reais, como listas de compras ou tabelas de despesas. Assim, tentei evitar que a Matemática se transformasse numa barreira ao trabalho da EF, dando tempo para que os alunos construíssem significados antes de lidarem com representações mais abstratas.

A diversidade da turma foi outro desafio que me obrigou a voltar às perspetivas discutidas na fundamentação. Os documentos curriculares defendem uma educação inclusiva, lembrando que é necessário garantir que todos os alunos têm oportunidade de participar em tarefas desafiantes, mesmo que isso exija apoios diferenciados, pois “formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos é objetivo central” (Martins et al., 2017, p. 11). Esta ideia esteve sempre presente quando preparava as sessões: simplifiquei enunciados, pensei em explicações orais mais claras, criei fichas de apoio, exemplos e esquemas, e recorri a materiais manipuláveis, como moedas e notas de brincar, para ajudar os alunos que precisavam de um suporte mais concreto.

Também a dimensão metodológica do estudo influenciou de forma clara a preparação das sessões. Ao assumir uma abordagem qualitativa, com características próximas da investigação-ação, sabia que o meu papel não era apenas ensinar, mas também observar, registar e analisar aquilo que acontecia em sala de aula, tendo presente que “a investigação qualitativa consiste numa pesquisa sistemática, sustentada em princípios teóricos (...) e em atitudes éticas” (Amado, 2014, p. 15). Isso significou que, ao planificar, tive de decidir que momentos seriam registados em notas de campo, como organizaria as grelhas de autorreflexão, que produções dos alunos recolheria e de que forma esses materiais seriam posteriormente analisados. A escolha da análise de conteúdo como técnica de análise obrigou-me a pensar, desde logo, nas categorias que poderiam emergir e nos dados que seriam necessários para as sustentar, em linha com o que Bardin (1977) descreve ao afirmar que “a pré-análise organiza o material e orienta a construção das categorias” (p. 95). Assim, a preparação das sessões passou a ser também preparação para a recolha de dados, reforçando a ideia de professor-investigador que constrói conhecimento a partir da sua própria prática.

Em síntese, os desafios que enfrentei na preparação das sessões, desde a conceção das tarefas e a gestão da complexidade dos conceitos, até à resposta à diversidade da turma e à dupla função de ensinar e investigar, permitiram-me cruzar, de forma muito concreta, as perspetivas teóricas trabalhadas na fundamentação com a realidade da sala de aula. Ao lidar com estes desafios, fui clarificando a imagem de professora que quero construir: alguém que pensa intencionalmente as tarefas que propõe, que procura criar oportunidades para que todos os alunos participem e aprendam e que usa a reflexão sistemática sobre a ação como caminho para melhorar continuamente a sua prática.

5.2.2- Desafios na exploração das tarefas

Explorar as sessões foi um momento exigente porque implicou decisões rápidas para garantir que os objetivos definidos nas AE e no REF não se perdiam no decorrer da aula. Um dos primeiros desafios foi manter o foco conceptual durante as discussões. Por vezes, os alunos desviavam-se para opiniões pessoais ou cálculos isolados, e foi necessário usar perguntas abertas e registos no quadro para orientar a conversa. Esta preocupação está em linha com a ideia de que o potencial da tarefa depende da forma como é explorada, pois “o contexto da tarefa, em conjunto com as ações do professor, constitui a metodologia principal através da qual se espera que a Matemática seja transmitida aos alunos” (Christiansen & Walther, citado em Canavarro & Santos, 2012, p. 99). Além disso, Canavarro (2011) sublinha que o ensino exploratório exige que o professor organize e conecte as contribuições dos alunos para construir conhecimento coletivo.

Outro desafio foi lidar com as características da turma. A diversidade linguística e as diferentes dificuldades exigiram estratégias diferenciadas, como representações concretas, explicações graduadas e papéis definidos nos grupos. Esta abordagem responde ao princípio de inclusão presente no PASEO, que defende que a escola deve garantir participação ativa e responsável para todos os alunos (Martins et al., 2017). Também Domingos e Santiago (2016) reforçam que a integração da EF no currículo implica criar oportunidades para todos desenvolverem competências financeiras em contextos significativos.

A gestão do tempo foi outro ponto crítico. As sessões estavam pensadas para incluir momentos de discussão, prática e síntese, mas a exploração das tarefas consumiu mais tempo do que o previsto, limitando a reflexão final. Este desafio confirma que o ensino exploratório exige flexibilidade e capacidade de ajustar o ritmo às respostas dos alunos. Como afirma Canavarro (2011), “O ensino exploratório da Matemática é, pois, uma atividade complexa e considerada difícil por muitos professores” (p. 11). Para minimizar este problema, optei por sínteses mais curtas, sem perder a ligação entre as estratégias dos alunos e os objetivos definidos.

A autonomia dos alunos também foi um aspeto desafiante. Em tarefas como o cálculo do troco ou a comparação de preços, percebi que tinha tendência para dar respostas em vez de promover reflexão. Para contrariar isso, passei a usar perguntas de encaminhamento e a definir papéis nos grupos, incentivando a responsabilização e a colaboração. Esta prática está em consonância com Mendes, Brocardo e Oliveira (2013), que destacam a importância de assumir uma responsabilização conjunta na orientação do trabalho e de construir soluções respeitando as diferenças. Além disso, o REF reforça que os alunos devem ser capazes de elaborar um orçamento e tomar decisões fundamentadas sobre gastos e poupança (Dias et al., 2013).

Por fim, a sistematização das aprendizagens foi essencial para dar visibilidade às ideias construídas. Usei quadros com critérios, tabelas de preços e sínteses finais para ligar as estratégias dos alunos aos conceitos matemáticos e às decisões financeiras. Esta forma de encerrar a aula está em linha com as orientações das AE e com a perspetiva de Canavarro & Santos (2012), que defendem a importância de institucionalizar o conhecimento no final da exploração.

Em síntese, os desafios na exploração, manter o foco nas aprendizagens dos alunos, gerir a heterogeneidade, controlar o tempo e promover autonomia, mostraram que ensinar de acordo com uma abordagem exploratória implica uma postura mediadora, capaz de criar condições para que os alunos participem ativamente, discutam estratégias e construam significados. Esta experiência reforçou a importância da reflexão sistemática sobre a ação como caminho para melhorar a prática docente (Amado, 2014).

5.3- Reflexão sobre o processo individual e aprendizagens

Este estudo foi uma oportunidade para compreender a complexidade da prática docente e para consolidar aprendizagens que considero fundamentais na construção do meu perfil profissional. Ao longo da intervenção, percebi que ensinar exige muito mais do que planificar tarefas; implica tomar decisões em tempo real, ajustar estratégias e responder a situações inesperadas sem perder de vista os objetivos pedagógicos. Esta consciência reforçou a importância da flexibilidade e da capacidade de adaptação como competências essenciais para a profissão.

A experiência permitiu-me também desenvolver uma postura reflexiva. A análise sistemática das minhas práticas, através da escrita e das grelhas de autorreflexão, mostrou-me que a reflexão não é apenas um exercício de descrição, mas um processo que transforma a ação em conhecimento. Ao identificar fragilidades, como a gestão do tempo ou a diferenciação pedagógica, aprendi a projetar melhorias e a compreender que a evolução profissional depende desta atitude crítica e contínua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? Em *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior/Cadernos de Formação de Professores* (pp. 21-30). Porto Editora.

Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.^a ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J. (Coord.). (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3.^a ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. DOI: <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1390-1>

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos* (2.^a ed.). Porto Editora.

Brocardo, J., Serrazina, L., Rocha, I., Mendes, F., Menino, H., & Ferreira, E. (2008). Um projeto centrado no sentido do número. In J. Brocardo, L. Serrazina & I. Rocha (Eds.), *O sentido do número: reflexões que entrecruzam teoria e prática* (pp. 65-92). Escolar Editora.

Canavarro, A. P. (2011). Ensino exploratório da matemática: práticas e desafios. *Educação Matemática*, 115, 11–17.

Canavarro, A. P., & Santos, L. (2012). Explorar tarefas matemáticas. In A. P. Canavarro, L. Santos, A. Boavida, H. Oliveira, L. Menezes & S. Carreira (Eds.), *Investigação em Educação Matemática – Práticas de Ensino da Matemática* (pp. 99–104).

Canavarro, A. P., Mestre, C., Gomes, D., Santos, E., Santos, L., Brunheira, L., Vicente, M., Gouveia, M. J., Correia, P., Marques, P., & Espadeiro, R. G. (2021). *Aprendizagens essenciais de matemática- 3.º ano - 1.º ciclo do ensino básico*. ME & DGE. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_3.o_ano.pdf

Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para autoaprendizagem* (3.ª ed.). Universidade Aberta.

Dewey, J. (1933). *How we think*. D.C. Heath & Co.

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. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/referencial_de_educacao_financeira_final_versao_port.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018a). *Orientações curriculares para o ensino básico – 1.º ciclo*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EB/OCEB_1CEB.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens essenciais – Ensino básico: 1.º ciclo*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>

Diário da República. (2021). *Despacho n.º 8209/2021: Homologa as Aprendizagens Essenciais da disciplina de Matemática inscrita na matriz curricular base dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico geral*. Série II, n.º 161, 19 de agosto.

Domingos, A., & Santiago, A. (2016). Conceções e práticas de professores de Matemática sobre Educação Financeira. *Revista de Educação, Ciências e Matemática*, 6(3), 1–18. ISSN 2238-2380.

DGE. (2021). *Novas aprendizagens essenciais de Matemática para o ensino básico: Medidas em curso para a sua generalização*.

DGE. (2025). *Aprendizagens essenciais – Componente curricular Cidadania e Desenvolvimento: Ensino básico e secundário*.

Lusardi, A., & Mitchell, O. S. (2014). The economic importance of financial literacy: Theory and evidence. *Journal of Economic Literature*, 52(1), 5–44.

Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação.

https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Mendes, F., Brocardo, J., & Salvado, I. (2010). Investigação e prática de ensino: uma relação poderosa. In GTI (Ed.), *ESCOLA: espaço de preservação, criação e transmissão* (pp. 51–58). Associação de Professores de Matemática.

Mestre, L. F. B. (2022). Escrita e desenvolvimento profissional de professores numa comunidade de prática: Estudo de caso de um projeto de investigação-formação no Movimento da Escola Moderna (Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa).

Ministério da Educação. (1990). *Decreto-lei 344/90, de 2 de Novembro*.

Nóvoa, A., & Alvim, Y. (2022). *Escolas e professores: Proteger, transformar, valorizar*. Instituto Anísio Teixeira.

Quaresma, M., & Ponte, J. P. (2012). Compreensão dos números racionais, comparação e ordenação: o caso da Leonor. *Interações*, 20, 37–69.

Queiroz, M. R. P. P., & Barbosa, J. C. (2016). Características da Matemática Financeira Expressa em Livros Didáticos: conexões entre a sala de aula e outras práticas que compõem a Matemática Financeira disciplinar. *Bolema*, 30(56).

Santiago, A., Domingos, A., & Teixeira, P. (2017). Educação financeira e a aula de matemática. *Educação e Matemática*, (142), 10–12.

Serrazina, L. (2002). Competência matemática e competências de cálculo no 1º ciclo. *Educação e Matemática*, (69).

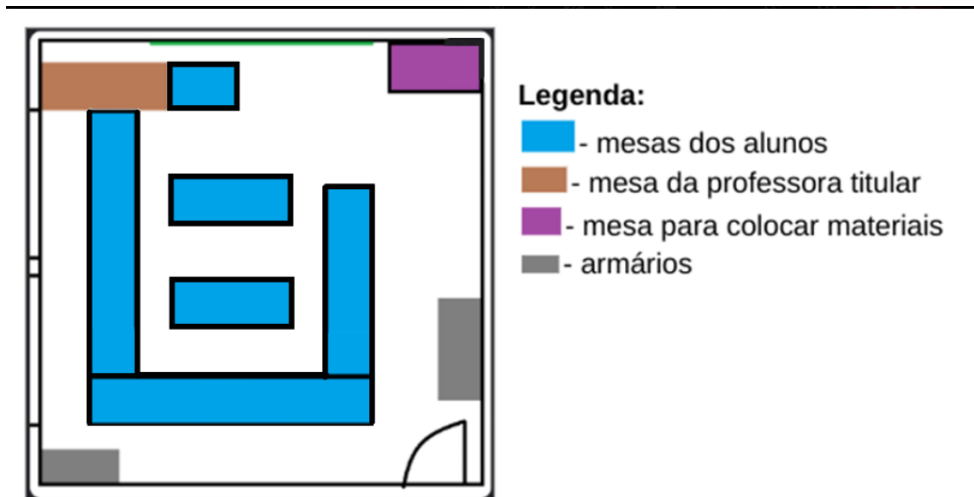
Torres, A., Figueiredo, I. L., Cardoso, J., Pereira, L. T., Cabral, A., Neves, M. J., & Silva, R. (2016). *Referencial de educação para o desenvolvimento – Educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário*. Ministério da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs/referencial_de_educacao_para_o_desenvolvimento.pdf

Valle, P. R. D., & Ferreira, J. de L. (2024). Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: Contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. *Revista Educação & Sociedade*, 45, e9377.
<https://doi.org/10.1590/0102-469849377>

Vicente, M. C., Ribeiro, J. M., Santos, F., & Pinheiro, C. (2015).
Caderno de educação financeira – 1. Editora Trinta Por Uma Linha.
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_Financeira/
documentos/cef1_web_300.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_Financeira/documentos/cef1_web_300.pdf)

ANEXOS

Anexo A – Planta da Sala



Anexo B – Horário semanal da turma

E2-3B	2.ª Feira	3.ª Feira	4.ª Feira	5.ª Feira	6.ª Feira
8:45/ 9:45	PORT	EM	MAT	MAT	MAT
9:45/ 10:45	PORT	EM	ING	MAT	MAT
10:45/ 11:15	INTERVALO				
11:15/ 11:45	EA	MAT	EA	EA	EA
11:45/ 12:45	EM	MAT	AC/OC	EF	ING
12:45/ 13:45	ALMOÇO				
13:45/ 14:45	CT	PORT	PORT	GA	PORT
14:45/ 15:45	AFD	PORT	CAF	MO	PORT
15:45/ 16:00	INTERVALO				
16:00/ 17:00	CAF			IT	CAF
17:00/ 17:30	INTERVALO				
17:30/ 18:00	CAF				

Anexo C- trabalho exposto na sala, dado pela docente



Anexo E - manual de matemática de 3º ano (tema: o dinheiro)

Atividade

Em um supermercado, há 100 kg de maçãs. Se vendermos 25 kg, quantas maçãs sobram?

Para resolver esse problema, vamos usar o que aprendemos sobre adição e subtração.

Resolva

1. O Sr. João tem 100 kg de maçãs. Se vendermos 25 kg, quantas maçãs sobram?

2. Complete com o número correto:

100 kg - 25 kg = _____ kg

100 kg - 50 kg = _____ kg

100 kg - 75 kg = _____ kg

100 kg - 100 kg = _____ kg

100

Atividade

1. Observe a seguinte situação:

2. Complete com o número correto:

100 kg - 25 kg = _____ kg

100 kg - 50 kg = _____ kg

100 kg - 75 kg = _____ kg

100 kg - 100 kg = _____ kg

101

Ficha 0 – Educação Financeira (Adaptada)

Nome: _____

Data: ____ / ____ / _____

1. O que é o dinheiro?

- (A) Um papel sem valor
- (B) Algo que usamos para trocar por coisas de que precisamos ou queremos
- (C) Algo que serve apenas para colecionar
- (D) Um brinquedo

2. Quando recebemos dinheiro, o que podemos fazer com ele? (Escolhe só uma opção)

- (A) Guardar tudo sempre
- (B) Gastar logo tudo no que gostamos
- (C) Decidir entre gastar, guardar ou partilhar
- (D) Dar a alguém e esquecer o assunto

3. O que significa “poupar dinheiro”?

- (A) Não gastar nunca
- (B) Esconder o dinheiro dos outros
- (C) Guardar parte do que temos para usar mais tarde
- (D) Pedir dinheiro emprestado

4. Imagina que recebeste 20 euros no teu aniversário. O que farias com esse dinheiro?

(Escolhe a opção que mais se aproxima da tua decisão.)

- (A) Guardava o dinheiro para o futuro.
- (B) Comprava um brinquedo ou algo de que gosto muito.
- (C) Oferecia parte do dinheiro a alguém que precisa.
- (D) Usava o dinheiro para fazer uma atividade divertida com amigos ou família.
- (E) Dividia: uma parte para gastar agora e outra para poupar.

5. De entre estas opções, assinala as que consideras “necessidades” (podes escolher mais do que uma):

- Leite e pão para o pequeno-almoço
- Telemóvel novo
- Casaco quente para o inverno
- Pacote de batatas fritas
- Medicamento para a febre
- Jogo de computador

6. Onde é que se pode guardar dinheiro de forma segura? (Escolhe a melhor opção)

- (A) Debaixo da almofada
- (B) Numa conta no banco ou num mealheiro
- (C) No bolso das calças
- (D) Escondido no recreio

7. O Tiago quer comprar um livro que custa 15 euros. Ele já tem 9 euros. O que pode fazer?

- (A) Comprar já outro livro mais barato
- (B) Esperar mais um pouco e continuar a juntar dinheiro
- (C) Gastar os 9 euros em chocolates
- (D) Esquecer a ideia e não fazer mais nada

8. Escreve um exemplo de algo que é importante e não se compra com dinheiro.

(Escolhe a opção que achas mais importante e explica porquê.)

- a) A amizade verdadeira.
- b) O amor da família.
- c) A saúde.
- d) A felicidade.
- e) O respeito dos outros.

Anexo G – ficha diagnóstica

Ficha Diagnóstica – Educação Financeira (3.º Ano)

Nome: _____

Data: ____ / ____ / _____

1. O que é o dinheiro?

- (A) Um papel sem valor
- (B) Algo que usamos para trocar por coisas de que precisamos ou queremos
- (C) Algo que serve apenas para colecionar
- (D) Um brinquedo

 **Porque escolheste essa opção?**

2. Quando recebemos dinheiro, o que podemos fazer com ele? (Escolhe só uma opção)

- (A) Guardar tudo sempre
- (B) Gastar logo tudo no que gostamos
- (C) Decidir entre gastar, guardar ou partilhar
- (D) Dar a alguém e esquecer o assunto

 **Porque escolheste essa opção?**

3. O que significa “poupar dinheiro”?

- (A) Não gastar nunca
- (B) Esconder o dinheiro dos outros


- (C) Guardar parte do que temos para usar mais tarde
- (D) Pedir dinheiro emprestado

4. Imagina que recebeste 20 euros no teu aniversário. O que farias com esse dinheiro?

Escreve uma frase a explicar.

5. De entre estas opções, assinala as que consideras “necessidades” (podes escolher mais do que uma):

- Leite e pão para o pequeno-almoço
- Telemóvel novo
- Casaco quente para o inverno
- Pacote de batatas fritas
- Medicamento para a febre
- Jogo de computador

 **Porque escolheste essas opções como necessidades?**

6. Onde é que se pode guardar dinheiro de forma segura? (Escolhe a melhor opção)

- (A) Debaixo da almofada
- (B) Numa conta no banco ou num mealheiro
- (C) No bolso das calças
- (D) Escondido no recreio

7. O Tiago quer comprar um livro que custa 15 euros. Ele já tem 9 euros. O que pode fazer?

- (A) Comprar já outro livro mais barato
- (B) Esperar mais um pouco e continuar a juntar dinheiro
- (C) Gastar os 9 euros em chocolates
- (D) Esquecer a ideia e não fazer mais nada

 **Porque escolheste essa opção?**

8. Escreve um exemplo de algo que é importante e não se compra com dinheiro.

Anexo H – notas e moedas falsas



Anexo I - ficha de apoio “Vamos às compras!”

Ficha de Apoio: Vamos às compras!

Nome: _____

Data: ____ / ____ / ____

1. Escolhe da tua revista dois produtos que consideras necessários e um produto supérfluo. Recorta-os e cola-os na tabela. Depois, escreve o preço de cada um (**vê o preço na revista**). Por fim, assinala com um **X** se o produto é necessário ou supérfluo.

Produto (recorte)	Preço €	Necessário	Supérfluo

1.2. Calcula o **preço total** dos produtos escolhidos:

R: _____

1.3. Quanto vais receber de troco se pagares com 10€? Regista (ou explica) como pensaste.

R: _____

Anexo J - ficha de saldo

Ficha de Saldo

Nome da dupla: _____

Objeto escolhido: _____ Preço: _____ €

Saldo inicial: 15,00 €

Rondas	Decisão tomada	Valor (+/-) €	Saldo atualizado (cálculos)
Ronda 1			
Ronda 2			
Ronda 3			
Ronda 4			

Saldo final: _____ €

Conseguiram comprar o objeto? Sim / Não

Anexo K - Apresentações criadas na aplicação *Canva*



Olá a todos!
Eu sou a Clara Moedas, já aprendi a contá-las, com a ajuda dos mais velhos, estou a aprender a usá-las.

Estou muito contente por estar aqui convosco hoje!
Quero apresentar-vos a minha família.

Família Moedas

Eu sou o Tomás Moedas.
Dei de cor a tabuada, tenho de fazer as contas para gerar a sumasada.

Eu sou a mãe Catarina,
contas sempre agalhoadas, não em mais de atendimento ou tempo de vacas magras.

Pai Rui, com Moedas no nome, gosta-las à medida rala. Gasto e mais o gasto-las com conta, peso e medida.

Eu sou a Alice Moedas,
uma avó bem dedicada. Faz parte do meu papel dar exemplo à pequenada.

Eu sou Mário, o avô Moedas, tenho experiência acrescida. Digo-vos que só é feliz quem deixa contas à vida.

Cuidado com o Riscoso!
Se aparecer uma moeda, escondi-a tão bem escondida, nunca mais ninguém lhe pagou!

Mas eu ando com uma grande dúvida na cabeça, e talvez vocês me possam ajudar...

Lá em casa, o dinheiro aparece por todo o lado! O meu pai tem notas na carteira, a minha mãe tem moedas num frasco, e o meu irmão, bem... ele só gosta de pedir brinquedos novos!



Ontem, vi a minha mãe a pagar as compras no supermercado. Ela tirou da carteira um cartão e passou numa máquina. Eu fiquei a pensar: 'Mas então... o dinheiro são moedas e notas ou também pode ser um cartão?'

Depois, o meu pai disse que tinha de 'pagar as contas', mas eu não vi notas nem moedas a sair da carteira!




É agora eu pergunto-vos: afinal, o que é o dinheiro?
Será só aquilo que conseguimos ver e tocar, como as moedas e as notas? Ou será algo mais? Para que serve realmente?

Quero muito ouvir as vossas ideias! Quem me pode ajudar a perceber isto?


SÉC. XVI



O que é o dinheiro?
O dinheiro é um meio de troca, uma maneira de darmos um valor às coisas e conseguirmos bens, serviços e mão-de-obra.

RTP Ensina

Moedas



Notas



Agora que já aprendemos muito sobre o dinheiro, está na hora de colocares o que aprendeste em prática!



Hoje fui às compras e preciso da vossa ajuda para pagar tudo direitinho. 🍎 Conseguem ajudar-me?



Fui à papelaria e comprei um caderno que custou 2,75€.
Que moedas ou notas posso usar para pagar exatamente?



2 €UROS E 75 CÊNTIMOS





E se eu pagar com uma nota de 5€, quanto é que me devem dar de troco?



2 €UROS E 75 CÊNTIMOS

Pagou



Troco



Depois passei na loja de brinquedos e comprei um peluche por 30€.
Consegues escolher moedas ou notas para pagar este valor?



30 €UROS



E se eu pagar com uma nota de 50€, quanto é que me devem dar de troco?



30 €UROS

Pagou



Troco



- Por fim, fui ao supermercado e comprei:
- Um chocolate – 2 €uro e 50 cêntimos
 - Um sumo – 1 €uro e 50 cêntimos
 - Um pacote de bolachas – 2 €uros

Quanto é que gastei no total?



Obrigada a todos!
Vocês ajudaram-me imenso.





E eu fiquei a pensar... será que tudo o que compramos é necessário?

Olá a todos! Já tinha saudades vossas! Desde que aprendemos o que é o dinheiro, andei a pensar muito nisso... Esta semana, fui às compras com a minha mãe. Ela comprou pão e fruta, mas o meu irmão queria um brinquedo novo.



Agora preciso da vossa ajuda para fazer a minha lista de compras! A minha mãe disse que só posso gastar até 10€.

Tenho de escolher dois bens necessários e, se sobrar dinheiro, posso escolher um bem supérfluo. Vamos ver quem consegue organizar bem a sua lista!

Ficha de Apoio: Vamos às compras!

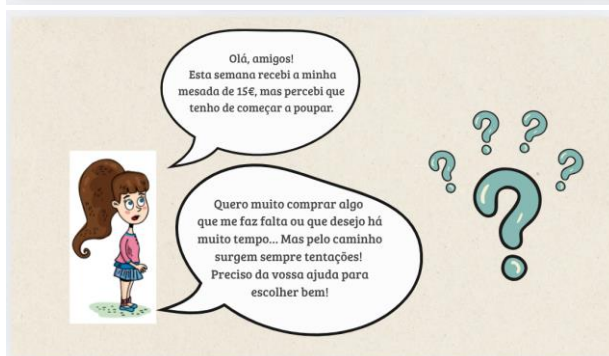
Nome: _____ Data: ____/____/____

1. Escolhe de las revistas dois produtos que consideres necessários e a sua prioridade. Recorta-os e cola-os na tabela. Depois, escreve o preço de cada um (dê o preço na revista). Por fim, anota-os com um X se o produto é necessário ou supérfluo.

Produto (recorta)	Preço €	Necessário	Supérfluo

2.2. Calcula o preço total dos produtos escolhidos:
R: _____

2.3. Quanto vais receber de troco se pagares com 10€? Regista (ou explica) como pensaste:
R: _____



Ficha de Saldo – As Escolhas da Clara

Nome do tris: _____
 Data: ____/____/____

Saldo Inicial: 15€

1. O que queremos comprar? (coloca um X no objeto escolhido)

Mochila nova - 12€
 Jogo de construção - 13€
 Auscultadores - 14€

2. Escolhe a melhor opção, de cada desafio, para poupar o dinheiro da semana da Clara.

Desafio	Opção Escolhida (A ou B)	Valor (€)	Novo Saldo (€)
1. Gomas na feira			
2. Filme com os amigos			
3. Andar a passear o cão			

3. Conseguimos comprar o que queremos?
 Sim
 Não

3.1. O que aprendemos sobre fazer escolhas com o dinheiro?

OBJETO QUE QUERO COMPRAR	PREÇO (€)
Mochila nova 	12€
Jogo 	13€
Auscultadores 	14€

Desafio 1
Gomas da Feira

<div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; width: 40px; margin: 0 auto;">A</div> <p>Compras um saco de gomas</p> <p>-1,00 €</p>	<div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; width: 40px; margin: 0 auto;">B</div> <p>Não compras</p> <p>0 €</p>
--	---

Desafio 2
Filme com os amigos

<div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; width: 40px; margin: 0 auto;">A</div> <p>Vais ao cinema</p> <p>-2,00 €</p>	<div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; width: 40px; margin: 0 auto;">B</div> <p>Vês em casa com pipocas</p> <p>-0,50 €</p>
--	---

Desafio 3 Ajudar o vizinho

A

Passear o cão do vizinho

+2,00 €

B

Não passear o cão

0 €



Banco Moedas

Agora que já tomaram as vossas decisões durante os desafios, chegou a hora de irem ao banco pagar o que devem e receber o que têm direito. Vamos descobrir se a Clara vai ter dinheiro suficiente para comprar algum dos objetos que escolheram!

Expliquem quais foram as estratégias que utilizaram para poupar.



Obrigada a todos!
Vocês ajudaram-me imenso.



Anexo L - Planificação da sessão 2

Sessão 2 – Explorar o dinheiro, nomeadamente o euro

Tempo total: 45m

Objetivos das Aprendizagens Essenciais de Matemática (3.º ano):

“Elaborar e analisar listas de compras com diferentes fins, incluindo a estimativa dos custos, reconhecendo a importância do dinheiro para a aquisição de bens e distinguindo entre bens de primeira necessidade e bens supérfluos.” (p. 47)

Objetivos:

- Explorar o conceito de dinheiro, focando-se no euro.
- Refletir sobre as diferentes formas de dinheiro e a sua utilidade.
- Construir um mapa conceptual a partir das ideias dos alunos.
- Manipular dinheiro (notas e moedas de brincar) para resolver uma situação prática.

1. Contextualização

Tempo: 10 min

Apresentação da Clara Moedas

Apresentação do fantoche da Clara Moedas e explicar que ela tem uma dúvida sobre o dinheiro. A Clara Moedas chega para conhecer a turma assume o papel de narrador e faz o seu monólogo:

Clara Moedas:

Olá a todos!

Eu sou a Clara Moedas e estou muito contente por estar aqui convosco hoje! Quero apresentar-vos a minha família: o meu pai, o Rui Moedas, a minha mãe, a Sara Moedas, e o meu irmão mais novo, o Tomás.

Lá em casa, o dinheiro aparece por todo o lado! O meu pai tem notas na carteira, a minha mãe tem moedas num frasco, e o meu irmão, bem... ele só gosta de pedir brinquedos novos! Mas eu ando com uma grande dúvida na cabeça, e talvez vocês me possam ajudar...

Ontem, vi a minha mãe a pagar as compras no supermercado. Ela tirou da carteira um cartão e passou numa máquina. Eu fiquei a pensar: ‘Mas então... o dinheiro são moedas e notas ou também pode ser um cartão?’ Depois, o meu pai disse que tinha de ‘pagar as contas’, mas eu não vi notas nem moedas a sair da carteira!

E agora eu pergunto-vos: afinal, o que é o dinheiro? Será só aquilo que conseguimos ver e tocar, como as moedas e as notas? Ou será algo mais? Para que serve realmente?

Quero muito ouvir as vossas ideias! Quem me pode ajudar a perceber isto

2. Discussão e Construção de um Mapa Conceptual

Tempo: 10 min

Exploração das Ideias

Partilha de opiniões sobre o que é o dinheiro.

Registo das palavras-chave num mapa conceptual com ideias como:

- O que é o dinheiro?
- Para que serve?
- Tipos de dinheiro (moedas, notas, cartões, dinheiro digital)

3. Vídeo Explicativo

Tempo: 5 min

Visualização do vídeo "O que é o dinheiro?"
(Disponível em: [RTP Ensina](#))

Comparação das informações do vídeo com as ideias do mapa conceptual.

4. Momento Prático: Ajudar a Clara a Pagar as Compras

Tempo: 20 min

Desafio:

A Clara foi às compras e passou por quatro lojas diferentes. Agora precisa de ajuda para pagar os produtos que comprou.

Distribuição de moedas e notas de brincar por pequenos grupos.

Apresentação dos preços de diferentes produtos comprados pela Clara.

Tarefa:

Contar o dinheiro e escolher as moedas e notas corretas para pagar cada produto.

Resolver pequenos desafios, como pagar com um valor maior e calcular o troco.

Discussão final:

- Como saber se o valor está correto?
- O que acontece quando se paga com mais dinheiro do que o necessário?

5. Síntese e Reflexão Final

Tempo: 5 min

Perguntas para refletir:

- O que aprendemos hoje sobre o dinheiro?
- Porque é que é importante saber contar dinheiro?
- Como podemos usá-lo de forma responsável?

Materiais Necessários

- Fantoche da Clara Moedas
- Quadro e marcadores
- Computador e projetor
- Moedas e notas de brincar
- Cartões com os preços dos produtos

Anexo M - Planificação da sessão 3

Sessão 3– A Clara Moedas e as Compras Inteligentes

Duração: 45 minutos

Temas: Bens necessários, bens supérfluos, troco e lista de compras

Objetivos das Aprendizagens Essenciais de Matemática (3.º ano):

- Compreender e usar com fluência estratégias de cálculo mental diversificadas para produzir o resultado de um cálculo (p. 25)
- Elaborar e analisar listas de compras com diferentes fins, incluindo a estimativa dos custos, reconhecendo a importância do dinheiro para a aquisição de bens e distinguindo entre bens de primeira necessidade e bens supérfluos (p. 47)

PASEO – Áreas de Competência

- Desenvolvimento pessoal e autonomia
- Pensamento crítico e pensamento criativo
- Raciocínio e resolução de problemas

Conteúdos de ensino/aprendizagem

- Compreender a diferença entre necessidades e desejos.
- Relacionar despesas e rendimentos.

- Tomar decisões financeiras simples de modo responsável. 1.

A Dúvida da Clara Moedas (10 minutos)

Introdução com dramatização da personagem Clara Moedas: “Olá a todos! Já tinha saudades vossas! Desde que aprendemos o que é o dinheiro, andei a pensar muito nisso... Esta semana, fui às compras com a minha mãe. Ela comprou pão e fruta, mas o meu irmão queria um brinquedo novo. E eu fiquei a pensar... será que tudo o que compramos é necessário?”

Discussão orientada com a turma:

- O que são coisas de que precisamos mesmo?
- E coisas de que gostamos, mas que não são essenciais?

Registo coletivo no quadro com apoio da turma:

Necessidades = bens essenciais (alimentação, saúde, vestuário)

Supérfluos = bens de que gostamos, mas conseguimos viver sem eles.

2. Tarefa a Pares – Criar e Classificar a Lista de Compras (25 minutos)

Materiais:

- Revistas de supermercado,
- Tesouras,
- Cola
- Ficha de apoio: “Vamos às compras!”

Fala da Clara para motivar a tarefa:
“Agora preciso da vossa ajuda para fazer a minha lista de compras! A minha mãe disse que só posso gastar até 10€. Tenho de escolher dois bens necessários e, se sobrar dinheiro, posso escolher um bem supérfluo. Vamos ver quem consegue organizar bem a sua lista!”

Procedimentos:

1. A pares, os alunos recortam ou escrevem o nome de 3 produtos.
2. Preenchem a tabela da ficha: nome do produto, preço estimado, e se o classificam como necessário ou supérfluo.
3. Calculam o total da compra e o troco (a partir dos 10€ disponibilizados).

Nota

didática:

Nesta fase, será dado um maior apoio ao cálculo do troco, uma vez que, na sessão anterior, se verificaram dificuldades e os alunos ainda não aprenderam os números na representação decimal (ou numerais decimais). Será feita uma explicação clara, sem aprofundar o conceito de número decimal:

Exemplo: $1\text{€} = 100$ cêntimos

Exemplo: $1,25\text{€} = 100$ cêntimos + 25 cêntimos

O troco será, por isso, tratado com foco em valores inteiros (ou conversão simples para cêntimos), evitando a complexidade dos números decimais. 3.

Reflexão Final (10 minutos)

Fala da Clara para encerrar a sessão:
“Obrigada por me ajudarem! Hoje aprendi que nem tudo o que queremos é uma prioridade. Agora sei que devemos pensar antes de comprar!”

Questões de reflexão para o grande grupo:

- Foi fácil distinguir o que é essencial?
- Quem conseguiu escolher bem e ainda ficou com troco?

Anexo N - Planificação da sessão 4

Sessão 4 – As Escolhas da Clara Moedas: Poupança em Ação

Duração: 45 minutos

Tema: Poupança, escolhas conscientes e gestão do dinheiro

Objetivos das Aprendizagens Essenciais de Matemática (3.º ano):

- Compreender e usar com fluência estratégias de cálculo mental diversificadas para produzir o resultado de um cálculo. (p. 25)
- Comparar diferentes formas de poupar, reconhecendo a importância da poupança. (p. 48)

PASEO – Áreas de Competência

- Desenvolvimento pessoal e autonomia
- Pensamento crítico e pensamento criativo
- Raciocínio e resolução de problemas

Conteúdos de ensino/aprendizagem

- Relacionar despesas e rendimentos.
- Saber o que significa poupar e porque é importante.
- Tomar decisões financeiras simples de modo responsável.

1. Introdução – “A nova missão da Clara Moedas” (5 minutos)

Clara Moedas:

"Olá, amigos! Esta semana recebi a minha mesada de 15€, mas percebi que tenho de começar a poupar. Quero muito comprar algo que me faz falta ou que desejo há muito tempo... Mas pelo caminho surgem sempre tentações! Preciso da vossa ajuda para escolher bem!"

Apresentam-se 3 objetos no quadro (também ilustrados):

Objeto	Preço
Mochila nova	12 €
Jogo de construção	13 €
Auscultadores	14 €

Registo: Cada dupla escolhe um dos três objetos e regista-o na ficha de saldo.

2. O Jogo: “As Escolhas da Clara” (30 minutos)

Cada grupo:

1. Recebe 1 ficha de saldo com 15€
2. Resolvem um de cada vez com a turma (eu leio e esclareço)
3. Cada problema apresenta duas opções, com impacto no saldo. Os alunos escrevem a opção escolhida e atualizam o saldo.

Desafio 1 – Gomas na feira

A: Compras um saco de gomas - -1,00 €

B: Não compras - 0 €

Desafio 2 – Filme com os amigos

A: Vais ao cinema - -2,00 €

B: Vês em casa com pipocas - -0,50 €

Desafio 3 – Ajudar o vizinho

A: Passear o cão do vizinho- +2,00 €

B: Não passear o cao do vizinho - -0€

3. Reflexão Final (10 minutos)

No final, a Clara agradece:

“Uau, vocês são incríveis a poupar! Aprendi que, se pensarmos bem, conseguimos guardar dinheiro para o que é mesmo importante!”

Discussão em grande grupo:

- Quem conseguiu juntar o valor necessário?
- Alguém ficou sem dinheiro suficiente? Porquê?
- O que aprendemos sobre fazer escolhas?

Materiais Necessários:

- Dinheiro fictício
- Fichas de saldo (1 por dupla)
- Imagens dos 3 objetos + respetivos preços
- Desafios de decisões (projetados no quadro)

Anexo O – Grelha de avaliação da ficha diagnóstica

Grelha de avaliação (ficha diagnóstica)

Nº Questão	Objetivo de Avaliação	Resposta Correta/Esperada	Justificação (se aplicável)	Nível Atingido
1	Compreender o conceito de dinheiro e a sua função social	B – “Algo que usamos para trocar...”	Deve indicar que o dinheiro serve para adquirir bens essenciais ou desejados	✓/▲/✗
2	Identificar atitudes conscientes em relação à gestão do dinheiro	C – “Decidir entre gastar, guardar ou partilhar”	Deve revelar compreensão do equilíbrio nas decisões sobre o uso do dinheiro	✓/▲/✗
3	Compreender o conceito de poupança	C – “Guardar parte do que temos...”	–	✓/▲/✗
4	Avaliar atitudes e intenções relacionadas com o uso pessoal do dinheiro	Resposta aberta e coerente	Deve ser uma explicação lógica e ponderada (ex: poupar parte, gastar noutra)	✓/▲/✗
5	Distinguir necessidades de desejos/ supérfluos	Leite, casaco, medicamento	Justificação deve demonstrar consciência de necessidades básicas	✓/▲/✗
6	Conhecer locais seguros para guardar dinheiro	B – “Numa conta no banco ou num mealheiro”	–	✓/▲/✗
7	Identificar estratégias de poupança para alcançar objetivos	B – “Esperar e continuar a juntar dinheiro”	Justificação deve revelar planeamento e autocontrolo	✓/▲/✗

8	Reconhecer bens imateriais importantes para o bem-estar	Ex: tempo com a família, brincar, natureza	Deve mencionar algo com valor afetivo, emocional ou social	✓/⚠/✗
---	---	--	--	-------

Anexo P- Grelha de autorreflexão- sessão 1(diagnóstica)

Grelha de Auto-Reflexão – Sessão Diagnóstica

Dimensão	CrITÉrios de reflexÃO	Autoavaliação (1 a 5)	Comentários / Exemplos
Planeamento	A ficha foi construída com base nos objetivos da investigação?	5	Sim. A ficha foi pensada para recolher dados sobre os conhecimentos prévios dos alunos sobre dinheiro, poupança, necessidades e segurança financeira.
Planeamento	A ficha estava adequada ao nível de desenvolvimento da turma?	3	A estrutura da ficha era adequada para a maioria, mas revelou-se exigente para os alunos com NEE e dificuldades linguísticas.
Planeamento	Foram feitas adaptações para alunos com NEE ou dificuldades linguísticas?	2	Foram feitas algumas adaptações (linguagem simplificada, retirada de perguntas abertas), mas não foram suficientes. A aluna não falante de português e o aluno com NEE tiveram muita dificuldade. Deveria ter usado mais imagens e uma linguagem ainda mais simples. Talvez fosse mais adequado aplicar a ficha a estes alunos num momento individualizado. No entanto, isso é difícil quando se está a gerir toda a turma.
Implementação	Os alunos compreenderam o que lhes era pedido?	3	Alguns compreenderam bem, mas outros mostraram dúvidas. Como não foram explicados os conceitos (intencionalmente), isso dificultou a tarefa para os alunos com menos vocabulário ou experiência.
Implementação	Conseguí recolher dados relevantes para	5	Sim. As respostas revelaram lacunas

	planificar as sessões seguintes?		importantes e ajudaram a definir os conteúdos e estratégias das sessões seguintes.
Gestão da aula	O tempo foi suficiente para todos os alunos completarem a ficha?	4	A maioria terminou, mas os alunos com mais dificuldades precisaram de mais tempo e apoio constante.
Gestão da aula	A gestão do apoio individual foi equilibrada?	2	Foi muito difícil. A aluna com barreiras linguísticas e o aluno com NEE exigiram atenção constante, o que dificultou o acompanhamento do grupo todo.
Reflexão final	Que informações relevantes recolhi com esta ficha?	—	Identifiquei que muitos alunos não sabiam o que é “poupar” ou “necessidade”. Alguns confundiram dinheiro com objetos de troca.
Reflexão final	O que faria de forma diferente numa próxima aplicação?	—	Criaria uma versão mais visual e simplificada da ficha. Aplicaria a ficha aos alunos com NEE e barreiras linguísticas num momento mais individualizado, se possível com apoio adicional.

Anexo Q - Grelha de autorreflexão- sessão 2

Grelha de Auto-Reflexão – Sessão 2: O que é o dinheiro?

Dimensão	Crítérios de reflexão	Autoavaliação (1 a 5)	Comentários / Exemplos
Planeamento	Os objetivos estavam bem definidos e articulados com as AE?	5	A sessão foi planeada com base nas AE de Matemática e no Referencial de Educação Financeira. O objetivo de explorar o conceito de dinheiro e as suas formas foi claro e adequado ao nível da turma.
Planeamento	As tarefas permitiram trabalhar o conteúdo de forma significativa?	4	Sim. A discussão em grande grupo, o mapa conceptual e o video permitiram uma abordagem rica e significativa. A atividade prática foi pertinente, mas exigente para alguns alunos.
Planeamento	Os materiais foram adequados?	4	O video da RTP Ensina e os cartões com preços foram bem escolhidos. O dinheiro fictício ajudou na concretização da tarefa. No entanto, os cartões poderiam ter imagens mais claras para facilitar a compreensão.
Implementação	Os alunos compreenderam a tarefa e justificaram as suas escolhas?	3	A maioria compreendeu, mas alguns alunos tiveram dificuldade em calcular o troco e em justificar as suas escolhas. A orientação da professora foi essencial.
Implementação	Houve cooperação entre pares?	4	Sim. A maioria dos grupos colaborou bem, embora alguns alunos mais dominantes tenham assumido o controlo da tarefa.
Implementação	Conseguir apoiar os alunos com dificuldades?	3	Dei apoio constante, mas a complexidade da tarefa exigiu muita atenção individual. A aluna com dificuldades linguísticas precisou de ajuda contínua.
Gestão da aula	A organização dos grupos foi eficaz?	4	Os grupos estavam equilibrados e funcionaram melhor do que na sessão anterior. A tarefa

			prática favoreceu a colaboração.
Gestão da aula	O tempo foi suficiente?	3	A sessão foi bem estruturada, mas o tempo para a atividade prática foi curto. A discussão inicial e o vídeo ocuparam mais tempo do que o previsto.
Reflexão final	Que aprendizagens os alunos demonstraram?	—	Os alunos mostraram evolução na compreensão do conceito de dinheiro, reconheceram diferentes formas de pagamento e começaram a refletir sobre o seu uso responsável.
Reflexão final	Que desafios enfrentei?	—	A gestão do tempo, o apoio a alunos com dificuldades e a necessidade de simplificar algumas instruções e materiais para garantir maior autonomia.

Anexo R - Grelha de autorreflexão- sessão 3

Grelha de Auto-Reflexão – Sessão 3: Compras Inteligentes

Dimensão	Crítérios de reflexão	Autoavaliação (1 a 5)	Comentários/Exemplos
Planeamento	Os objetivos estavam claros e articulados com as AE e REF?	5	Objetivos: distinguir necessidades vs desejos, cálculo do troco
Planeamento	A tarefa permitiu trabalhar necessidades vs desejos e cálculo do troco de forma significativa?	4	Atividade: lista de compras com bens superfluos e de 1ª necessidade.
Planeamento	Os materiais foram adequados ao nível da turma?	5	Revistas, tesouras, cola e ficha de apoio foram usados
Implementação	Os alunos compreenderam a tarefa e conseguiram justificar as suas escolhas?	4	Discussão inicial e registo coletivo ajudaram na compreensão
Implementação	Houve cooperação entre o grupo e tomada de decisões fundamentadas?	4	Trabalho em grupos para escolher produtos e calcular troco ajudou bastante apesar de se dispersarem durante a atividade e a gestão que os grupos fizeram ao realizar a tarefa foy desafiante de gerir.
Implementação	Conseguir apoiar os alunos com dificuldades nos cálculos e classificações?	3	Explicação sobre troco com exemplos simples (1€ = 100 cêntimos)
Gestão da aula	A organização dos pares favoreceu o trabalho colaborativo?	5	Os grupos funcionaram bem, com partilha de ideias
Gestão da aula	O tempo foi suficiente para concluir a atividade e realizar a reflexão final?	3	Sessão cumpriu os 45 minutos previstos, mas foi complicado quando se aproximava do final da sessão tendo de ser

			acabada um pouco à pressa.
Reflexão final	Que aprendizagens os alunos demonstraram?	3	Distinguir bens necessários vs supérfluos foi bastante bem adquirida, no entanto calcular troco ainda é um desafio.
Reflexão final	Que desafios enfrentei?	2	Os alunos tiveram bastante dificuldade com cálculo do troco.

Anexo S - Grelha de autorreflexão- sessão 4

Grelha de Auto-Reflexão – Sessão 4: Gestão do Dinheiro e Poupança

Dimensão	Crítérios de reflexão	Autoavaliação (1 a 5)	Comentários / Exemplos
Planeamento	Os objetivos estavam bem definidos e articulados com as AE e o Referencial de Educação Financeira?	5	A sessão foi planeada com base nas AE de Matemática e no Referencial de Educação Financeira, focando a poupança, a gestão do dinheiro e a tomada de decisões.
Planeamento	A tarefa permitiu aplicar aprendizagens anteriores em contexto de decisão financeira?	5	Sim. A atividade com desafios sucessivos permitiu consolidar conceitos como troco, prioridades e impacto das escolhas no saldo disponível.
Planeamento	Os materiais e recursos foram adequados e suficientes?	4	A ficha de saldo e o dinheiro fictício foram eficazes. A projeção dos desafios no quadro facilitou a compreensão. A gestão dos materiais foi exigente.
Implementação	Os alunos compreenderam a tarefa e conseguiram justificar as suas decisões?	4	A maioria compreendeu bem. A estrutura da ficha ajudou na organização do raciocínio. Alguns alunos precisaram de apoio nos cálculos e na interpretação dos desafios.
Implementação	Houve cooperação entre pares e tomada de decisões em grupo?	5	Sim. Os grupos trabalharam com envolvimento, discutiram as opções e justificaram as escolhas. A escolha do nome da equipa reforçou o espírito de grupo.
Implementação	Consegui apoiar os alunos com dificuldades de forma eficaz?	4	Dei apoio constante, especialmente nos cálculos com cêntimos e na leitura dos desafios. Reformulei enunciados sempre que necessário.
Gestão da aula	A organização dos grupos favoreceu o trabalho colaborativo?	5	Os grupos foram definidos estrategicamente, com alunos mais responsáveis a apoiar os colegas. A dinâmica foi positiva e equilibrada.
Gestão da aula	O tempo foi suficiente para concluir a	4	A sessão decorreu no primeiro tempo da manhã, o que

	atividade e realizar a reflexão final?		favoreceu o foco. A reflexão final foi mais estruturada do que na sessão anterior, mas ainda com pouco tempo para aprofundar.
Reflexão final	Que aprendizagens os alunos demonstraram?	—	Compreenderam o impacto das decisões financeiras, aplicaram estratégias de poupança e refletiram sobre prioridades e consequências.
Reflexão final	Que desafios enfrentei?	—	Dificuldades nos cálculos com centavos, necessidade de adaptar os desafios à compreensão dos alunos e gestão do tempo para a reflexão final.