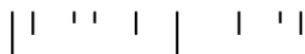


Primeiros passos na Educação
Financeira: Um estudo no 1.º
Ciclo do Ensino Básico

Marta Estevão Reis

Relatório de prática de ensino Supervisionada apresentado à Escola
Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre
em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e
Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico

2024-2025



Primeiros passos na educação
financeira: Um estudo no 1.º
Ciclo do Ensino Básico

Marta Estevão Reis

Relatório de prática de ensino Supervisionada apresentado à Escola
Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre
em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e
Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico

Orientador: Professor Doutor Ricardo Machado

Júri

Presidente: Professor Doutor Miguel Falcão

Arguente: Professora Doutora Ana Caseiro

Orientador: Professor Doutor Ricardo Machado

2024-2025

| ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

| | " | | | "

Gostaria de aproveitar esta oportunidade para expressar a minha profunda gratidão a todos aqueles que me acompanharam e apoiaram ao longo desta jornada.

Primeiramente, à minha família, o meu porto seguro e a base de tudo. Agradeço pelo apoio e amor incondicional, por acreditarem em mim mesmo nos momentos de dúvida, por cada palavra de encorajamento e por estarem sempre presentes, proporcionando-me a força necessária para continuar e concluir esta etapa tão importante da minha vida. São as pessoas mais importantes do mundo para mim.

Ao meu orientador, professor Doutor Ricardo Machado, uma obrigada enorme pela orientação, paciência, compreensão e calma que me foi passando ao longo deste percurso. A sua disponibilidade constante, os conselhos e a forma atenta como guiou o desenvolvimento deste trabalho foram fundamentais para a concretização do mesmo. Agradeço-lhe por ter tornado este processo mais leve e humano.

À Melanie, a minha fiel companheira desta grande aventura que não foi só académica. A tua amizade, apoio constante, boa disposição e calma tornaram esta caminhada muito mais leve, equilibrada e especial. Obrigada por todos os momentos partilhados, pelas conversas intermináveis, pelas partilhas sinceras e por seres uma presença tão importante. Estes anos não teriam sido o mesmo sem ti e, sinceramente, não quero imaginar como será daqui para a frente.

À Luísa, a minha companheira e amiga da vida. A que esteve comigo no primeiro dia aberto da ESELx. Obrigada por tudo: pela amizade incondicional, pelo apoio em cada fase, pelas conversas que acalmam e pelas gargalhadas que curam. Ter-te comigo não só nesta, mas em todas as caminhadas da minha vida é um privilégio que guardo com enorme gratidão no coração.

RESUMO

| | " | | " | | "

O presente relatório final foi elaborado no contexto da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Este relatório encontra-se dividido em duas partes: (I) descrição reflexiva do estágio desenvolvido nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico; (II) estudo investigativo realizado no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa turma do 3.º Ano.

A primeira parte do relatório sintetiza o trabalho desenvolvido no 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, realizando uma análise crítica entre os dois ciclos. A segunda parte centra-se num estudo investigativo realizado numa turma do 3.º ano do 1.º ciclo do ensino básico, tendo como objetivo principal trabalhar as primeiras aprendizagens sobre a educação financeira. Posteriormente, formularam-se questões de investigação para compreender as perceções dos alunos em torno destes conhecimentos, o desempenho dos mesmos na mobilização de conhecimentos e capacidades relacionados ao tópico ao longo das tarefas propostas e de que forma as tarefas desenvolvidas podem contribuir para a apropriação de conhecimentos nessa área e para o desenvolvimento de capacidades, como a expressão de ideias e argumentação por parte dos alunos.

O estudo insere-se no paradigma interpretativo e aproxima-se de uma investigação-ação. Os participantes foram os 25 alunos da turma e professora/investigadora e foram mobilizados diversos instrumentos de recolha de dados, como a observação, o diário de bordo, as conversas informais, as produções dos alunos e a recolha documental, .

Os resultados demonstram que a intervenção educativa realizada em torno desta investigação teve um impacto positivo no desenvolvimento das competências de educação financeira dos alunos. Em suma, a presente investigação evidencia a pertinência de trabalhar a educação financeira desde cedo, uma vez que os alunos, futuros consumidores, precisam desde cedo ser preparadas para gerir bem o seu dinheiro.

Palavras-chaves: Educação financeira; Educação Matemática Crítica; 3.º ano de escolaridade

ABSTRACT

| | " | | " | | "

This final report was prepared in the context of the Supervised Teaching Practice II curricular unit of the Master's Degree in Teaching in the 1st Cycle of Basic Education and Mathematics and Natural Sciences in the 2nd Cycle of Basic Education. This report is divided into two parts: (I) a reflective description of the internship carried out in the 1st and 2nd Cycles of Basic Education; (II) an investigative study carried out in the context of the 1st Cycle of Basic Education, in a 3rd grade class.

The first part of the report summarises the work carried out in the 1st and 2nd Cycles of Basic Education, making a critical analysis between the two cycles. The second part focuses on an investigative study carried out in a 3rd grade of schooling of the 1st cycle of basic education, with the main aim of working on the first lessons in financial education. Subsequently, research questions were formulated to understand the students' perceptions of this knowledge, their performance in mobilising knowledge and abilities related to the topic throughout the proposed tasks and how the tasks developed can contribute to the appropriation of knowledge in this area and to the development of abilities such as the expression of ideas and argumentation by the students.

The study is part of the interpretive paradigm and is akin to action research design. The participants were the 25 students of the class and the teacher/researcher, and various data collection instruments were mobilised, such as observation, the logbook, informal conversations, student productions and documents.

The results show that the educational intervention carried out around this research had a positive impact on the development of the students' financial education competencies. In conclusion, this research highlights the relevance of working on financial education from an early age, since students, future consumers, need to be prepared from an early age to manage their money in the best way possible.

Keywords: Financial education; Critical Mathematics Education; 3rd grade of schooling

ÍNDICE GERAL

1.INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I.....	3
1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1º CEB	4
1.1. Caracterização do contexto socioeducativo.....	5
1.1.1. A escola	5
1.1.2. A ação pedagógica da Professora Cooperante.....	5
1.1.3. A turma	6
1.2. Problemática e Objetivos Gerais de intervenção	7
1.3. Estratégias Gerais de intervenção e atividades implementadas.....	7
1.4. Processos de avaliação e de regulação	9
2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2º CEB	10
2.1. Caracterização do contexto socioeducativo.....	11
2.1.1. A escola	11
2.1.2. A ação pedagógica das Professoras Cooperantes	11
2.1.3. As turmas	12
2.2. Problemática e Objetivos Gerais de intervenção	13
2.3. Estratégias Gerais de intervenção e atividades implementadas.....	13
2.4. Processos de avaliação e de regulação	14
3.ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS.....	16
3.1. Desenvolvimento e competências esperadas dos alunos	17
3.2. Métodos de ensino/aprendizagem	18
3.3. Relação pedagógica	19
3.4. Processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais	20
PARTE II.....	22

1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO	23
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	25
2.1. Educação Matemática crítica	26
2.2. Educação Financeira	29
2.3. A Educação Financeira e a Matemática	32
3. METODOLOGIA.....	38
3.1. Natureza do estudo	39
3.2. Caracterização dos participantes	40
3.3. Métodos e técnicas de recolha de dados	40
3.4. Procedimentos	43
3.4.1. Procedimentos de recolha de dados	43
3.4.2. Procedimentos de análise de dados	44
3.5. Proposta de intervenção.....	45
3.6. Princípios éticos no processo de investigação	46
4. RESULTADOS	48
4.1. Avaliação inicial	49
4.2. TAREFA 1: A história do dinheiro	54
4.3. TAREFA 2: O jogo dos locais.....	59
4.4. TAREFA 3: O orçamento da visita de estudo	63
4.5. TAREFA 4: Construção de uma entrevista a um gestor bancário.....	74
4.6. TAREFA 5: Entrevista	80
4.7. Avaliação Final.....	84
5. CONCLUSÕES.....	89
6. REFLEXÃO FINAL.....	92
7. REFERÊNCIAS	97
8. ANEXOS.....	106
ANEXO A - FRAGILIDADES E POTENCIALIDADES DOS ALUNOS	107

ANEXO B – GRÁFICOS DOS OBJETIVOS DOS PI’S DO 1.º E 2º CEB.....	110
ANEXO C – DIÁRIO DE BORDO	114
ANEXO D – PLANIFICAÇÕES DAS 5 TAREFAS APLICADAS	120
ANEXO E – FOTOGRAFIAS DOS ALUNOS A REALIZAR A AVALIAÇÃO INICIAL	137
ANEXO F – FOTOGRAFIAS DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS NA AVALIAÇÃO FINAL	139
ANEXO G – FOTOGRAFIAS DOS ALUNOS A REALIZAR A TAREFA 1	143
ANEXO H – FOTOGRAFIAS DOS ALUNOS A REALIZAR A TAREFA 5	145
ANEXO I – FOTOGRAFIAS DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS NA AVALIAÇÃO FINAL	147

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Prestação dos alunos no posto 1.....	50
Figura 2 – Prestação dos alunos no posto 2.....	50
Figura 3 – Prestação dos alunos no posto 3.....	52
Figura 4 – Prestação dos alunos no posto 4.....	52
Figura 5 – Prestação dos alunos no posto 5.....	53
Figura 6 – Prestação dos alunos no posto 6.....	53
Figura 7 – Reta elaborada pelo grupo BB, CT, IV e RA.....	56
Figura 8 – Reta elaborada pelo grupo CR, EF, MP e VN.....	56
Figura 9 – Reta elaborada pelo grupo AM, LF, MB e MS.....	57
Figura 10 – Reta elaborada pelos grupos: LP, GM, SD e CF; ML, AS, MC, CF e TM; e SF, KR, AL e GL.....	57
Figura 11 – Reta da história do dinheiro elaborada em grande grupo.....	58
Figura 12 – Ideias dos alunos	60
Figura 13 – Opções do grupo CF, EF, MP e RA.....	61
Figura 14 – Opções do grupo AS, CF, CR, SF e TM.....	61
Figura 15 – Folha de registo para a visita de estudo do grupo AM, CT, GL e MP.....	65
Figura 16 – Folha de registo do grupo CF, EF, MP e RA.....	66
Figura 17 – Exemplo de questão projetada.....	67
Figura 18 – Perguntas efetuadas pelos alunos no posto com o tópico “Depósito”	75
Figura 19 – Perguntas efetuadas pelos alunos no posto com o tópico “Empréstimo”	75
Figura 20 – Perguntas efetuadas pelos alunos no posto com o tópico “Transferência”	76
Figura 21 – Perguntas efetuadas pelos alunos no posto com o tópico “Conta bancária”	76
Figura 22 – Perguntas efetuadas pelos alunos no posto com o tópico “Curiosidades sobre o banco”	77
Figura 23 – Folha de registo para a entrevista.....	78
Figura 24 – Folha de registo da aluna MB.....	80
Figura 25 - Folha de registo do aluno GL.....	80
Figura 26 - Folha de registo do aluno TM.....	81
Figura 27 -Desempenhos dos grupos na avaliação final	80

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Relação entre os objetivos gerais do PI e as estratégias globais de intervenção no 1.º CEB	7
Tabela 2 - Estratégias de intervenção do 2.º CEB	13
Tabela 3 - Temas, subtemas, objetivos e descritores de desempenho do REF (Dias et al., 2013).....	34
Tabela 4 – Integração de conteúdos de natureza financeira no programa de Matemática do 1.º CEB (Canavarro et al., 2021)	36
Tabela 5 - Períodos dos instrumentos de recolha de dados	44
Tabela 6 - Prestação dos alunos na pergunta 1 da tarefa 3	68
Tabela 7 - Prestação dos alunos na pergunta 2 da tarefa 3	69
Tabela 8 - Prestação dos alunos na pergunta 3 da tarefa 3	69
Tabela 9 - Prestação dos alunos na pergunta 4 da tarefa 3	70
Tabela 10 - Prestação dos alunos na pergunta 5 da tarefa 3	70
Tabela 11 - Prestação dos alunos na pergunta 6 da tarefa 3	71
Tabela 12 - Prestação dos alunos na pergunta 7 da tarefa 3	71
Tabela 13 - Prestação dos alunos na pergunta 8 da tarefa 3	72
Tabela 14 - Prestação dos alunos na pergunta 9 da tarefa 3	73
Tabela 15 - Prestação dos alunos na pergunta 10 da tarefa 3	73

LISTA DE ABREVIATURAS

AE	Aprendizagens Essenciais
CEB	Ciclo do Ensino Básico
DB	Diário de Bordo
EAEF	Expressões Artísticas e a Educação Física
EMC	Educação Matemática Crítica
MEM	Movimento da Escola Moderna
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PASEO	Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
PC	Professora Cooperante
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
PI	Projeto de Intervenção
PIT	Plano Individual de Trabalho
PNFF	Plano Nacional de Formação Financeira
REF	Referencial de Educação Financeira
TEA	Tempo de Estudo Autónomo
TEIP	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
UC	Unidade Curricular

1. INTRODUÇÃO

| | " | | " | | "

O presente relatório final foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), integrada no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB. Este documento representa a etapa final de um percurso académico de cinco anos, no qual se apresenta uma reflexão detalhada sobre o estágio realizado nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, assim como a exposição do estudo investigativo desenvolvido.

Para o efeito, o relatório está estruturado em duas partes principais. Na primeira, é feita uma descrição da prática pedagógica desenvolvida no 1.º e no 2.º CEB e tem início com uma breve caracterização das principais finalidades educativas da instituição cooperante, seguida de uma apresentação detalhada dos grupos-turma envolvidos. Posteriormente, procede-se à problematização dos dados recolhidos ao longo da prática, identificando as problemáticas emergentes da intervenção, os objetivos gerais delineados, as estratégias pedagógicas adotadas, as atividades implementadas e os processos de avaliação e regulação utilizados. Esta primeira parte encerra-se com uma análise crítica e comparativa da prática pedagógica nos dois ciclos, centrando-se em aspetos como o desenvolvimento e as competências visadas nos alunos, os métodos de ensino e de aprendizagem aplicados, bem como a natureza da relação pedagógica estabelecida.

Já a segunda parte do relatório em questão apresenta um estudo investigativo desenvolvido no 1.º CEB. Desta forma, primeiramente é apresentada a definição e apresentação do tema do objeto de estudo, incluindo a abordagem do objetivo geral do mesmo e das questões de investigação que o guiaram. De seguida, é apresentada a fundamentação teórica, incluindo uma revisão da literatura onde são abordados os principais conceitos e teorias que sustentam o estudo, com o intuito de fundamentar o estudo. Seguidamente, é descrita a metodologia adotada, abrangendo as opções metodológicas, uma breve caracterização dos participantes, os instrumentos e técnicas utilizados na recolha e análise dos dados e os princípios éticos que nortearam todo o processo investigativo. Os resultados obtidos no estudo são apresentados e analisados, de forma a dar resposta às questões de investigação. Quase a terminar, expõem-se as conclusões decorrentes do estudo, acompanhadas dos constrangimentos enfrentados.

O relatório encerra com uma reflexão final sobre a experiência vivida na PES II, nos dois ciclos de ensino, destacando os contributos para o desenvolvimento de competências profissionais.

PARTE I

| | " | | " | |

1. DESCRIÇÃO
SINTÉTICA DA
PRÁTICA PEDAGÓGICA
DESENVOLVIDA NO 1º
CEB

| | " | | " |

O presente capítulo apresenta uma síntese descritiva da intervenção educativa ocorrida no 1.º CEB, no âmbito da UC de PES II numa turma de 3.º ano de escolaridade.

1.1. Caracterização do contexto socioeducativo

1.1.1. A escola

A escola na qual realizei o estágio está localizada no Município da Amadora, na Área Metropolitana de Lisboa Norte. A escola é de carácter público e está incluída no programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). A instituição na qual está a decorrer o estágio inclui creche, pré-escolar e 1.º ciclo. O Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) analisado corresponde aos anos letivos 2021 – 2025 e constatou-se que é defendida a utilização de práticas pedagógicas diferenciadas que conduzam ao sucesso educativo dos alunos, respeitando valores como o princípio do reconhecimento do papel ativo do aluno no processo de aprendizagem, o princípio para a cidadania e respeito pela diferença.

1.1.2. A ação pedagógica da Professora Cooperante

A prática educativa contou com o apoio da Professora Cooperante (PC) que seguia o Movimento da Escola Moderna (MEM). Assim, as semanas iniciam com o término do Conselho de Turma, onde os alunos avaliavam e realizavam novas parcerias. Havia um Tempo de Estudo Autónomo (TEA), quatro vezes por semana e os alunos preenchiem o Plano Individual de Trabalho (PIT) com tarefas para a semana. A PC utilizava o TEA para dar apoio individualizado e as estagiárias incorporaram também essa tarefa. Às sextas-feiras existia o Conselho de Turma que tinha como intuito avaliar e distribuir tarefas, ler e discutir o diário de turma e redigir a Ata. Em Português, a PC trabalhava textos dos alunos, inscritos pelos mesmos com especial enfoque nas questões relacionadas com a gramática, ortografia e interpretação e realizavam semanalmente a rotina de “Melhoramento de texto”, onde é feita uma análise e melhoramento do texto e reescreve-se o mesmo em grande grupo. A última hora das quintas e sextas-feiras era dedicadas a "livros e leitura". Em Matemática, a PC propunha tarefas práticas e discussões em grupo sobre as resoluções e como rotinas existe um momento de cálculo mental. No que concerne ao Estudo do Meio, a PC tem uma dinâmica de trabalho de pesquisa orientado por projetos. Este trabalho surge de temas de interesses dos alunos. Quanto às Expressões Artísticas e a Educação Física (EAEF), estas eram áreas trabalhadas em alturas específicas.

1.1.3. A turma

A turma sobre a qual incidiu a PES II de 1.º CEB, era do 3.º ano de escolaridade e constituída por vinte e cinco alunos, (onze raparigas e catorze rapazes), com idades compreendidas entre os oito e os nove anos. Relativamente às nacionalidades dos discentes, a grande maioria da turma era portuguesa, havendo um aluno brasileiro e outro de nacionalidade santomense. Grande parte da turma provinha de famílias cujo contexto socioeconómico é médio-baixo. A docente acompanha a turma desde o início do percurso no 1.º CEB.

Existiam casos de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na turma, mais concretamente 7 alunos com perturbações dos sons da fala, 6 com perturbação da linguagem (dislexia), 1 com défice de atenção, hiperatividade, perturbação da personalidade e síndrome da oposição. Além destes diagnósticos, a turma contava com alunos que beneficiam de acomodações universais. Assim, a turma continha 16 alunos que, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, beneficiam de medidas universais e seletivas. Outros 4 alunos, incluídos nas medidas mencionadas anteriormente, beneficiavam de apoio em Terapia da Fala ao abrigo do mesmo protocolo, através da Lápsis. Também 3 alunos frequentavam os serviços de psicologia fora do estabelecimento de ensino e 2 frequentavam serviços de psicomotricidade. Por fim, 3 alunos eram acompanhados na valência de Psicologia através do protocolo estabelecido entre o Agrupamento e a Lápsis.

Foram identificadas as fragilidades e potencialidades da turma nas diversas áreas (Anexo A), mas no geral, a turma era bastante interessada, participativa e com bom aproveitamento nas diferentes áreas curriculares. Contudo, alguns elementos demonstravam dificuldade em cumprir regras básicas de sala de aula, apresentando uma atitude disruptiva e provocatória. Ao nível do Português, os alunos apresentavam o vocabulário muito pouco desenvolvido, o que também se estende às restantes áreas. Também a qualidade dos textos se encontrava muito aquém do desejado, tanto na estrutura, como na construção das frases e desenvolvimento de ideias. Já ao nível da Matemática, a turma, de uma forma geral, apresentava dificuldade em explicar o seu raciocínio e também lacunas na comunicação, o que, em parte, se justifica pelo referido vocabulário pouco desenvolvido. No Estudo do Meio verificou-se dificuldades na interpretação e retenção de informações. Nas EAEF, não foram identificadas potencialidades ou fragilidades específicas durante o período de observação, com exceção

das Artes Visuais, onde a motricidade fina, o rigor e a criatividade se revelaram como fragilidades da turma.

1.2. Problemática e Objetivos Gerais de intervenção

Após a análise de todas as potencialidades e fragilidades identificadas, foi possível formular a problemática e os respetivos objetivos de modo a irem ao encontro das necessidades da turma. Assim definiu-se como problemática: *“Como desenvolver o vocabulário e a expressão de ideias através de rotinas de sala de aula?”*.

Partindo da problemática central foram definidos os seguintes objetivos gerais para o projeto: (i) Expandir o vocabulário, desenvolvendo a expressão de ideias; (ii) Melhorar a qualidade da escrita; e (iii) Desenvolver a diversidade verbal.

1.3. Estratégias Gerais de intervenção e atividades implementadas

Uma análise atenta a estes dados conduziu-nos à definição de objetivos gerais para a intervenção do PI e permitiu-nos delinear estratégias, para todas as áreas curriculares, a fim de ir ao encontro dos objetivos estabelecidos. As estratégias em questão encontram-se na seguinte (Tabela 1).

Tabela 1 - Relação entre os objetivos gerais do PI e as estratégias globais de intervenção no 1.º CEB

Fragilidade	Objetivos gerais do PI	Estratégias globais de trabalho em cada área curricular
Vocabulário; Expressão de ideias e raciocínio; Ortografia; Comunicação matemática; Interpretação e retenção de informação; Omissão de verbos nas frases orais e escritas; Utilização recorrente dos mesmos verbos;	Expandir o vocabulário, desenvolvendo a expressão de ideias	<p>Português Implementação de novas rotinas (palavras da semana, leitura das palavras novas, escrita de texto criativo, transformação de texto); Trabalhar textos de autor; Dar continuidade a rotinas já existentes (Trabalho de Texto e Livros e Leitura);</p> <p>Matemática Promoção da comunicação das estratégias de problemas de Matemática; Escrita de problemas pelos alunos; Desenvolvimento de tarefas matemáticas a partir de uma história (contada previamente);</p> <p>Estudo do Meio Construção de mapas conceptuais e esquemas de modo a organizar ideias; Realizar brainstormings para exploração de pensamentos e ideias de modo a enriquecer a comunicação;</p> <p>Competências gerais</p>

Comunicação matemática; Explicação do raciocínio matemático.		Promoção de atividades em grupo; Dar continuidade a rotinas já existentes (Conselho de Turma, TEA e parceiras no TEA).
Vocabulário; Ortografia: Escrita de textos; Dificuldade na diferenciação e inclusão das etapas de textos (introdução, desenvolvimento e conclusão); Compreensão de textos.	Melhorar a qualidade da escrita	Português Dar continuidade a rotinas já existentes (Livros e leitura, Escrita de texto e Trabalho de texto); Implementação de novas rotinas (registro das palavras novas, leitura das palavras da semana e escrita de texto criativo); Dar continuidade a rotinas já existentes (Trabalho de Texto, Livros e Leitura, TEA e de apresentações de produções); Matemática Escrita de problemas pelos alunos; Estudo do Meio Construção de mapas conceituais e esquemas de modo a organizar o pensamento; Expressões artísticas e educação física Incentivo à escrita de guiões de teatro;
Vocabulário; Omissão de verbos nas frases orais e escritas; Utilização recorrente dos mesmos verbos.	Aprimorar a diversidade verbal	Português Dar continuidade a rotinas já existentes (Livros e leitura, Escrita de texto e Trabalho de texto); Implementação de novas rotinas (leitura das palavras novas, escrita de texto criativo); Dar continuidade a rotinas já existentes (TEA e de apresentações de produções); Incentivo à escrita de textos narrativos com diálogo; Matemática Escrita de problemas pelos alunos; Expressões artísticas e educação física Incentivo à escrita de guiões de teatro;

Nota: Tabela elaborada pela autora

Ao longo da intervenção e de forma a acompanhar estas estratégias, foram sempre promovidas discussões coletivas que ajudaram na compreensão dos conteúdos e desenvolveram competências comunicativas. Tarefas de exploração, especialmente em Matemática, despertaram o interesse dos alunos e incentivaram a expressão de ideias e o vocabulário. Por outro lado, a comunicação de estratégias e a promoção de apresentações

orais, permitiu, mais uma vez, desenvolver competências de comunicação e argumentação, com os alunos a partilhar trabalhos e a receber feedback.

1.4. Processos de avaliação e de regulação

A avaliação realizou-se por meio dos objetivos gerais para os quais se definiram os respetivos indicadores de avaliação. Através dos mesmos, incluídos nas grelhas de avaliação, juntamente com a análise das notas de campo foi possível avaliar o progresso e a eficácia das estratégias implementadas e a evolução das aprendizagens dos alunos no decurso e após a intervenção.

Desta forma, foram realizados gráficos (Anexo B) com os dados das grelhas de avaliação para cada objetivo. Abordando o primeiro objetivo do PI, “Expandir o vocabulário, desenvolvendo a expressão de ideias”, constatou-se uma evolução gradual e consistente ao longo das cinco semanas de intervenção. Sendo que na primeira semana, a taxa de sucesso situava-se abaixo dos 60%, aumentando ligeiramente na segunda e terceira semana, sendo a melhoria significativa se situou a partir da quarta semana, onde assumiu 80% de sucesso e foi crescendo. Este valor evidencia um crescimento significativo na capacidade dos alunos e o sucesso do objetivo.

Para o segundo objetivo – “Melhorar a qualidade da escrita” – a análise das taxas de sucesso e indicadores, demonstram mais uma vez um crescimento gradual dessas capacidades, sendo que na primeira semana a taxa de sucesso se encontrava abaixo dos 60%, terminando a implementação com uma taxa acima dos 80%. Assim, é possível afirmar que este objetivo foi atingido com sucesso, sendo evidente a evolução na qualidade da escrita. Estes resultados podem ser atribuídos a uma prática sistemática de produção textual, ao trabalho em grupo e à valorização da revisão e reescrita, estratégias que aumentaram o envolvimento, a autoconfiança e a consciência linguística dos alunos.

Por fim, relativamente ao objetivo “Desenvolver a diversidade verbal”, constatou-se uma evolução progressiva e positiva ao longo da intervenção. Estas capacidades inicialmente encontravam-se com uma taxa de sucesso abaixo dos 60%, subindo para acima dos 80%. Verificou-se, neste período final, uma maior espontaneidade na escolha de palavras mais ricas e apropriadas ao contexto, bem como o uso de verbos na grande maioria das suas frases orais.

2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2º CEB

| | " | | |

Este capítulo apresenta uma síntese descritiva da intervenção educativa ocorrida no 2.º CEB, no âmbito da UC de PES II em duas turmas de 5.º ano de escolaridade.

2.1. Caracterização do contexto socioeducativo

2.1.1. A escola

A escola que acolheu o par situa-se no distrito de Lisboa e é de carácter público, estando incluída no programa de TEIP. A instituição tem oferta do 1.º, 2.º e 3.º CEB e a sua população escolar apresenta uma grande variedade de nacionalidades. A nível socioeconómico, constata-se que a maioria das famílias dos alunos beneficiam de Ação Social Escolar (ASE).

A ação pedagógica do agrupamento é “guiada” pelo Projeto Educativo em vigor, que prevalece desde o ano letivo 2022/2023. Neste documento consta que os 3 pilares do agrupamento são: incluir, capacitar e inovar. O agrupamento sublinha que tem como missão contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos, indo ao encontro dos valores descritos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), destacando a responsabilidade e o respeito. A visão inclui os 3 pilares anteriormente referidos e são realçados os objetivos de proporcionar um ambiente seguro e propício ao sucesso, ser um espaço que fomenta e aceita a multiculturalidade e inclusão e alimentar capacidades académicas e humanas.

2.1.2. A ação pedagógica das Professoras Cooperantes

As professoras cooperantes de ambas as turmas eram as mesmas. Sendo assim, a PC de Matemática adotava uma metodologia mais dita tradicional, através da realização e explicação de novos conteúdos recorrendo ao manual para posteriormente, se realizarem exercícios de consolidação. Ademais, enviava trabalhos para casa sempre que não haia aula no dia seguinte e procedia à sua correção na aula seguinte.

Já no que concerne à ação pedagógica da PC de Ciências Naturais, foi constatado que a mesma adotava igualmente uma metodologia mais dita tradicional. No entanto, recorria frequentemente a suportes visuais, como *PowerPoint's* e vídeos, para facilitar a compreensão e capacidade de visualização das situações por parte dos alunos. Por vezes, também recorria à realização de atividades práticas e experimentais, de forma aos discentes adquirirem aprendizagens significativas.

Ambas as professoras, geriam o currículo e o tempo de acordo com a planificação anual, seguindo os conteúdos dos manuais escolares adotados, sendo que neste aspeto a docente de Matemática era mais exigente. Ambas davam preferência à avaliação

sumativa. No decorrer da observação raramente foi observada diferenciação pedagógica, com exceção dos processos e momentos de avaliação.

2.1.3. As turmas

As duas turmas sobre as quais incide o presente PI, encontravam-se no 5.º ano do 2º CEB. Neste sentido, a turma do 5.º A era constituída por 23 alunos, dos quais 13 eram do sexo feminino e os restantes 10 do sexo masculino, com idades compreendidas entre 9 e 15 anos de idade e apresentava um repetente e mais 4 alunos com retenções no seu percurso. No que concerne às nacionalidades existentes da turma, 12 alunos apresentavam nacionalidade portuguesas, 5 cabo-verdianos, 4 guineenses e 2 brasileiros, estando 3 alunos da turma matriculados no Português Língua não Materna (PLNM). Para além disso, 8 alunos frequentavam o Apoio ao Estudo (APEST), por apresentarem dificuldades em algumas áreas e 12 discentes usufruem do Apoio Socioeconómico (ASE).

Já a turma do 5.ºB era constituída também por vinte e três alunos, em que 12 eram do sexo feminino e os restantes 11 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos. De realçar que dois alunos da turma em questão não se encontravam integrados na turma, pois pertencem à Unidade de Multideficiência. Em adição, existiam 2 discentes que apresentaram o total de 2 retenções no seu percurso e 1 que reteve uma vez, sendo que dois deles são repetentes do 5.º ano. Relativamente às nacionalidades, estas revelaram-se, também, muito variadas, sendo que existiam 5 alunos cabo-verdianos, 2 angolanos, 2 são-tomenses, 1 brasileiro, 1 guineense, 1 aluna nascida no Bangladesh e 11 de nacionalidade portuguesa. Devido a estes dados, existiam 7 alunos matriculados no PLNM. Também existem 7 alunos que frequentavam o APEST e 8 que beneficiam do ASE.

Ambas as turmas integravam alunos que se encontram ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, com Necessidades Específicas de Aprendizagem (NEA) com medidas de suporte à aprendizagem e inclusão. Apesar de ambas as docentes considerarem que alguns discentes de ambas as turmas necessitam de medidas seletivas, estas ainda não tinham sido selecionadas e definidas para o ano em questão, estando em vigor as medidas que advém do primeiro ciclo. Assim, no 5.ºA existiam 3 alunos que beneficiavam de medidas universais e seletivas. A turma no 5.º. B integrava 1 aluno com NEA diagnosticadas e 2 alunos que possuem medidas universais e seletivas.

No que concerne ao comportamento e aproveitamento, ambas as turmas, de uma forma geral, tinham uma grande dificuldade em cumprir regras, manifestavam falta de responsabilidade e de atenção, foco e trabalho colaborativo, sendo que estes fatores são

ligeiramente mais acentuados no 5.ºA. Além disso, muitos advinham de famílias desestruturadas e com carências socioeconómicas, o que condiciona as aprendizagens. Ao nível da Matemática, os alunos apresentavam as seguintes fragilidades: domínio de conteúdos base e cálculo mental, tendência a memorizar regras sem compreensão, e dificuldades na interpretação e resolução de problemas e na expressão oral do raciocínio. Já ao nível das Ciências Naturais, os alunos mostravam curiosidade e interesse pela disciplina e na realização de atividades práticas e experimentais, mas enfrentavam dificuldades em assimilar e aplicar o que aprendiam, a expressar e explicar o raciocínio, na organização de informações e na interpretação de enunciados.

2.2. Problemática e Objetivos Gerais de intervenção

Após a análise de todas as potencialidades e fragilidades identificadas, formulou-se a problemática e os respetivos objetivos. Neste sentido, a problemática desenvolvida foi: *“Como melhorar a aprendizagem e a comunicação matemática e científica e interiorizar princípios de respeito através de trabalho de grupo?”*.

Partindo da problemática central foram definidos os seguintes objetivos gerais para o projeto: (i) Desenvolver o pensamento matemático e científico através da explicação de raciocínios; (ii) Melhorar as competências sociais de cooperação; e (iii) Interiorizar princípios de respeito nas relações interpessoais;

2.3. Estratégias Gerais de intervenção e atividades implementadas

De maneira a dar resposta aos objetivos gerais e problemática definidos, foram delineadas estratégias globais. As estratégias em questão encontram-se na seguinte (Tabela 2).

Tabela 2 - Estratégias de intervenção do 2.º CEB

Fragilidades	Objetivos gerais do PI	Estratégias globais de trabalho em Matemática e Ciências Naturais
Expressar e explicar, por escrito e oralmente, o raciocínio; Apropriação dos termos matemáticos; Pouca diversidade de estratégias na resolução e problemas; Fraco domínio das operações básicas (soma, subtração, multiplicação e divisão); Estratégias de cálculo mental Expressar e explicar, por escrito e oralmente, o raciocínio; Assimilação do que aprenderam;	Desenvolver a apropriação de conhecimentos matemáticos e científicos e a comunicação de raciocínio;	Matemática Comunicação de raciocínios na execução de tarefas; Implementação de tarefas de exploração e investigação; Diversificação de estratégias na resolução dos TPC's (cada aluno deve apresentar mais do que uma resolução); Utilização de ferramentas visuais e materiais manipuláveis; Mobilização de jogos matemáticos.

Compreensão de enunciados; Apropriação dos termos científicos;		Ciências Naturais Comunicação de raciocínios na execução de tarefas; Realização de atividades práticas e experimentais; Visualizações de vídeos que contém atividades práticas das diferentes temáticas; Implementação de debates.
Dificuldade em respeitar próximo, seja colega ou docente Falta de trabalho cooperativo	Potencializar as competências sociais de cooperação	Matemática e Ciências Naturais Implementação de trabalho a pares e em pequeno grupo; Jogos cooperativos; Parcerias de apoio. Heteroavaliação;
Não respeitar a vez de fala do outro Conversas paralelas Desrespeito pelas regras de sala de aula	Interiorizar princípios de respeito	Matemática e Ciências Naturais Implementação de trabalho a pares e em pequeno grupo; Dinamização de discussões coletivas; Apresentações orais de trabalhos/resoluções à turma (individualmente ou em grupo); Heteroavaliação; Implementação de debates.

Nota: Tabela elaborada pela autora

Durante a intervenção, adotámos diversas estratégias para envolver os alunos no processo de aprendizagem, como vídeos educativos, atividades interativas e jogos digitais. Além disso, promoveram-se tarefas de exploração e atividades práticas, com o intuito de estimular a aprendizagem significativa, aproveitando a interação verbal entre alunos e professores. Durante toda a intervenção foram também realizadas atividades em grupo, de forma a desenvolver as habilidades associadas.

2.4. Processos de avaliação e de regulação

A avaliação processou-se através dos objetivos gerais para os quais se definiram os respetivos indicadores de avaliação. Para o efeito, recorreu-se às grelhas de avaliação, juntamente com a análise das notas de campo para medir o progresso dos alunos e a eficácia das estratégias implementadas.

Desta forma, foram realizados gráficos com os dados das grelhas de avaliação (Anexo B) para cada objetivo. Começando a análise pelo primeiro objetivo: Desenvolver

a apropriação de conhecimentos matemáticos e científicos e a comunicação de raciocínio, no 5.º A a taxa de sucesso iniciou negativa, tornando-se positiva logo na segunda semana. Apesar deste número ter oscilado, manteve-se sempre positivo e atingiu o seu valor máximo na última semana. Já o 5.º B, também iniciou com uma taxa de sucesso negativa e só melhorou a partir da terceira semana, atingindo 90% na última semana. Deste modo, pode-se afirmar que este objetivo foi bem-sucedido e que os alunos demonstraram melhorias significativas na apropriação de conhecimentos matemáticos e científicos.

Já no que concerne ao segundo objetivo: Potencializar as competências sociais de cooperação, a turma do 5.ºA iniciou com uma taxa negativa e apresentou poucas melhorias na segunda. No entanto, a partir da terceira semana, os alunos começaram a desenvolver competências de cooperação, trabalhando melhor em grupo, tendo sido verificada uma ligeira diminuição na sexta semana. A turma do 5ºB, os valores foram ligeiramente melhores que os do 5.ºA, sendo que se iniciou com uma taxa de sucesso nos 50%, tendo a mesma subido nas duas semanas seguintes e diminuído ligeiramente na quarta semana. No entanto, essa mudança não comprometeu os progressos, pois a taxa retornou a aumentar atingindo o seu pico na última semana, com aproximadamente 90%. Em relação ao terceiro e último objetivo, “Interiorizar princípios de respeito”, no que respeita ao 5.º A foi notória uma prestação positiva logo na primeira semana de intervenção que se foi estendendo até ao final., com uma descida ligeira novamente na sexta semana que se recuperou na sétima e última semana. No entanto, a taxa de sucesso deste objetivo nos alunos do 5.º B oscilou bastante, terminando a última semana com uma taxa de 98% que espelha sucesso. Assim, foram verificadas melhorias significativas o que toca às atitudes de respeito em ambas as turmas.

3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS

| | " | | " |

O capítulo em questão pretende realizar uma comparação crítica, reflexiva e fundamentada entre os dois contextos de estágio, salientando os seguintes aspetos: (I) o desenvolvimento e respetivas competências esperadas por parte dos alunos; (II) os métodos de ensino/aprendizagem; (III) relação pedagógica; e (IV) e os processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

3.1. Desenvolvimento e competências esperadas dos alunos

De acordo com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Martins et al., 2017), o desenvolvimento das competências dos alunos no 1.º CEB centra-se em competências transversais que englobam várias dimensões do conhecimento, das atitudes e dos valores fundamentais para uma formação integral dos alunos. Assim, estas capacidades, de acordo com os mesmos autores relacionam-se com as competências essenciais de escrita, leitura e cálculo, incluindo o cálculo mental, mais especificamente ler e compreender textos simples, escrever de forma clara e correta, realizar operações matemáticas fundamentais e desenvolver capacidades de convivência em grupo. Também as competências sociais e emocionais são valorizadas, promovendo o autoconhecimento, a autorregulação, a empatia, a capacidade de relacionamento interpessoal e o trabalho colaborativo.

O que se verifica no 2.º CEB é um aumento da complexidade das competências desenvolvidas no ciclo anterior, uma vez que a maturidade cognitiva e social dos alunos permite acompanhar essa evolução. Neste ciclo, é promovida de forma mais intencional a autonomia dos alunos, bem como o sentido de responsabilidade. O currículo torna-se mais diversificado, com a introdução de um maior número de disciplinas, agora mais específicas e com conteúdos mais extensos e complexos. Desta forma, os alunos são desafiados a desenvolver a sua capacidade de resolução de problemas e a aplicar conhecimentos em contextos mais diversificados. Esta transição de ciclos é, então, bastante complexa e marcada por múltiplas mudanças a nível académico, social e emocional.

Posto isto e após analisar as competências esperadas em ambos os ciclos, é possível depreender que são as mesmas, diferindo apenas o grau de complexidade, de forma a ir ao encontro às capacidades das idades em questão. Assim, as competências onde incide o trabalho são: a linguagem e textos, a informação e a comunicação; o pensamento crítico e criativo; o raciocínio e a resolução de problemas, bem como, o saber científico, relacionamento interpessoal, e a consciência (Martins et al., 2017).

3.2. Métodos de ensino/aprendizagem

O método adotado na prática pedagógica do 1.º CEB era o MEM que se assume como um modelo curricular cuja finalidade máxima é a promoção de uma qualidade educativa, que se pode refletir, não só no “(...) aumento de saberes dos alunos e no seu gosto de aprender, como num maior desenvolvimento pessoal e social dos mesmos (...)” (Niza, 2011, citado por Gomes, 2014, p. 118). Este é considerado um modelo de pedagogia diferenciada, visto que descarta a existência de um ensino meramente expositivo e transmissivo, no qual o docente concentra em si todo o poder e conhecimento. Este modelo é, então, centrado no aluno e todas as necessidades e interesses dos alunos são tidos em conta e estes constituem o ponto de partida para as atividades a realizar, nas quais os alunos se envolvem integralmente, desde a gestão do tempo, aos recursos e conteúdos, promovendo-se, assim, “(...) o envolvimento e corresponsabilização dos alunos na sua própria aprendizagem, com vista a uma maior qualidade educativa que se reflita (...)” (Gomes, 2014, p. 118). Desta forma, foi dada continuidade a esta metodologia de forma a valorizar e implementar os valores defendidos pelo MEM, colocando os alunos como centro da aprendizagem. Já no 2.º CEB, a experiência foi totalmente diferente, uma vez que ambas as docentes aplicavam metodologias essencialmente tradicionais e expositivas. Na prática implementada, procurou-se equilibrar momentos de ensino mais expositivo com atividades que incentivassem a participação ativa dos discentes e desenvolvessem a cooperação, uma vez que era uma área muito pouco desenvolvida e se assume de extrema importância (Martins et al., 2017). Assim, a abordagem adotada não se assumiu como homogênea, ao contrário do que ocorreu no 1.º CEB.

Em jeito de comparação, enquanto no 1.º CEB a abordagem foi centrada no aluno, incentivando a comunicação, cooperação, participação democrática correta e integrando as vivências pessoais dos alunos, tal como é defendido por Gomes (2014), no 2.º CEB foi praticamente o oposto. Apesar da alternância entre a natureza das atividades, era muito sentida a segmentação dos conteúdos e a pressão para avançar nos mesmos, o que dificultou a implementação de uma abordagem centrada no aluno de forma íntegra, a flexibilidade curricular e a interdisciplinaridade. Isto conduziu a que as práticas, na maioria das vezes, se assumissem como expositivas.

3.3. Relação pedagógica

Durante a prática do 1.º CEB, onde existe a monodocência, existiu uma maior proximidade e afetuosidade na relação professor/aluno. Este modelo permite que seja mais fácil acompanhar o processo de ensino e de aprendizagem na íntegra, uma vez que um único professor é responsável por todas as áreas curriculares, com exceção das EAEF'S. Este acompanhamento sistemático resulta num ambiente visto como seguro para os alunos, onde desenvolvem o seu emocional e social. Também o modelo aplicado (MEM) pode ser visto como influência nesse aspeto, uma vez que, tal como mencionado anteriormente, defende a cooperação, o papel central do aluno e o desenvolvimento de capacidades emocionais, através dos momentos de reflexão coletiva e do conselho, onde os alunos se sentem escutados, respeitados e valorizados. A organização curricular, ao ser mais flexível, funciona como fator motivacional, o que também fortalece a relação pedagógica, o que conseqüentemente, de acordo com Perrenoud (2001), melhora a gestão do tempo e a capacidade de resposta às necessidades individuais dos alunos.

Já na intervenção do 2.º CEB, a relação professor/alunos foi mais formal e distante, o que se justifica pela inexistência de monodocência, tendo como consequência pouco tempo de contacto e podendo causar fraca ligação aos contextos dos alunos. Ademais, como os alunos estavam habituados a métodos de ensino mais formais, onde, mais uma vez, a proximidade é menor, tentou-se implementar estratégias que promovessem o envolvimento da turma e a participação mais ativa dos alunos. Assim, visava-se criar um ambiente mais colaborativo e motivador e estabelecer uma relação pedagógica mais próxima. Penso que o descrito tenha conseguido desenvolver estes aspetos em ambas as turmas, pois verificou-se uma maior interação entre os alunos e também entre alunos e professores.

Em jeito de síntese, Nóvoa (1999) destaca que a monodocência facilita a construção de uma relação mais estreita entre professor e alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e personalizado, que claramente influencia as aprendizagens dos alunos, de uma forma positiva. Neste contexto, no estágio em 1.º CEB, esta abordagem permitiu uma maior flexibilidade e interdisciplinaridade curricular, o que aumenta a motivação e envolvimento dos alunos e resulta numa maior proximidade na relação professor/aluno, comparativamente ao que se vivenciou no contexto do 2.º CEB.

3.4. Processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais

No que toca a este parâmetro, a avaliação realizada durante a intervenção do 1.º CEB seguiu as orientações do modelo aplicado (MEM), sendo efetuada de forma periódica e constante, semanalmente ou diariamente, de forma a acompanhar de perto todos os progressos dos alunos e a colocá-los no centro desse processo (Gomes,2014). Isto é possível através de todos os momentos destinados a tal, sendo um exemplo o Conselho, onde se reúnem para fazer a avaliação semanal de todos os elementos da turma nos diversos parâmetros e atividades realizadas (PIT, cumprimento Plano Semanal, Diário de Turma, ...), ou seja, para “apoiar essas aprendizagens, reconstruindo-as...” (Serralha, 2009). Também o diário de turma e o PIT foram centrais na avaliação das aprendizagens e comportamentos e durante todo o percurso procurou-se fornecer *feedback* de forma contínua e promover a autorregulação dos alunos.

Já no 2.º CEB, o processo foi bastante distinto, pois ambas as PC's se limitavam à avaliação sumativa, através da avaliação da prestação dos alunos nas fichas de avaliação, momentos de apresentação ou cumprimento dos trabalhos para casa. De facto, também se verificava o fornecimento de *feedback* contínuo, no entanto, sem qualquer tipo de peso ou influência no processo de avaliação. No entanto, na prática aplicada, apesar de ter sido dado peso a estes elementos de avaliação, a mesma revelou-se mais estruturada e sistemática e os instrumentos utilizados foram as fichas sumativas, que incluíam, sempre que necessário, tarefas alternativas, para atender às necessidades específicas de cada aluno.

As diferenças significativas observadas no processo destes dois ciclos residem na proximidade e interação contínua entre professor e alunos, que permitiram uma avaliação mais imediata, cooperativa e contextualizada. Para além disso, em ambos os ciclos, foi aplicada diferenciação pedagógica neste processo, sendo que as estratégias de avaliação foram adaptadas às necessidades individuais dos alunos, garantindo uma abordagem inclusiva, onde seja possível a todos alcançar o sucesso, consoante as suas capacidades.

Em jeito de conclusão, a análise crítica da prática ocorrida nos dois ciclos de ensino revelou algumas diferenças nas abordagens pedagógicas, na organização curricular, nos processos de avaliação e, claro nas expectativas de desenvolvimento dos alunos. Estas diferenças sublinham a importância de uma transição bem conseguida, garantido que os alunos desenvolvem as competências esperadas e que também

desenvolvam as capacidades de adaptação necessárias a uma maior exigência e responsabilidade.

PARTE
II

| | " | | " |

1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

| | " | | " |

A presente secção do relatório é dedicada ao estudo investigativo realizado durante a PES II, com uma turma do 3.º ano de escolaridade do 1.º ciclo do ensino básico. Os alunos participaram na realização de tarefas com o objetivo geral de trabalhar as primeiras aprendizagens sobre a educação financeira.

De acordo com Sousa e Baptista (2011), “a selecção do campo e do tema específico da investigação deve resultar de uma forte motivação pessoal” (p. 19). Neste contexto, a educação financeira constitui um interesse pessoal meu a trabalhar enquanto futura docente, uma vez que se assume como um dos pilares fundamentais para a formação integral de cidadãos críticos, responsáveis e capazes de lidar com as exigências do mundo contemporâneo. Desta forma, “a importância da educação financeira nas escolas advém sobretudo do facto de crianças e jovens, de forma progressiva e cada vez mais prematura, se constituírem como consumidores, e concretamente como consumidores de produtos e serviços financeiros” (Dias et al., 2013, p.5).

O estudo procura explorar a relação entre a Educação Financeira, o trabalho prático e o desenvolvimento de competências críticas em alunos do 3.º ano de escolaridade, nomeadamente a expressão de ideias e o melhoramento da qualidade da escrita, através da exposição textual. A relevância desta etapa educativa prende-se com o facto de ser, para muitos alunos, o momento em que ocorrem os primeiros contactos significativos com conceitos e situações do foro financeiro. Consequentemente, este estudo visa compreender de que forma as tarefas realizadas, integradas no domínio da Educação Financeira, da Matemática e do Português, podem contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos críticos, bem como o desenvolvimento de capacidades e competências, fundamentais na faixa etária em questão.

Após o objetivo geral definido e para conseguir atingir o mesmo, foram formuladas as seguintes questões de investigação:

- 1- Quais são as perceções dos alunos do 3.º ano de escolaridade face à Educação Financeira?
- 2- Como se caracteriza o desempenho dos alunos na mobilização de conhecimentos e capacidades relacionados com a literacia financeira ao longo das tarefas propostas?
- 3- De que forma as tarefas desenvolvidas podem contribuir para a apropriação de conhecimentos nessa área e para o desenvolvimento de capacidades, como a expressão de ideias e argumentação por parte dos alunos?

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

| | ' ' | | ' |

No presente capítulo, serão abordados os principais conceitos que sustentam o estudo e a pertinência de trabalhar a educação financeira na infância, tendo por referência a revisão da literatura.

2.1. Educação Matemática crítica

A Matemática, em muitos contextos, ainda é abordada de acordo com uma metodologia tradicional que, de acordo Skovsmose (2007), são as práticas fundamentadas na resolução de exercícios estruturados numa dada sequência: resolução, que inclui o cálculo, entre outros, assumindo situações descontextualizados e mobilizando material didático pouco variado, o que não gera, muitas das vezes, aprendizagens significativas. Deste modo, tradicionalmente, o ensino da matemática rege-se por aulas ou momentos que apresentam “uma introdução, pelo professor, com explicações teóricas e formais sobre um novo tópico matemático, alguns exemplos de questões e/ou aplicações resolvidos no quadro e, em seguida, uma lista de exercícios” (Bennemann & Allevato, 2012, p.103), podendo variar a ênfase dada aos momentos de explicação e estratégias utilizadas. Neste cenário, começaram a surgir algumas questões colocadas por Alro e Skovsmose (2006) e Skovsmose (2001, 2007, 2008) que inicialmente incidiram no papel sociopolítico no âmbito da Educação Matemática, tentando encontrar soluções para mobilizar o ensino da Matemática, de forma a desenvolver a cidadania, a capacidade crítica e outras capacidades e competências (Alrø & Valero, 2010; Skovsmose, 2007).

Neste contexto, surgiu o conceito de Educação Matemática Crítica (EMC), a partir de autores como Skovsmose (2001, 2006, 2007, 2008, 2010), que se assumiram como impulsionadores na procura de uma resposta à abordagem dita tradicional do ensino da Matemática, encarando a mesma não apenas como uma disciplina técnica, mas sim como uma ferramenta para explorar variadas questões. Assim, este autor foi defensor de uma aproximação da Educação Crítica à Educação Matemática, defendendo que a mesma traria vários benefícios, como: as relações de poder estabelecidas na sociedade, nas quais a Matemática está presente; a ideologia da certeza, que coloca o conhecimento matemático numa posição superior; e o papel social desempenhado pela Educação Matemática, revelando em que sentido o ensino desta ciência contribuiu para a estratificação social.

Skovsmose teve, então, um papel fundamental nesta nova abordagem da Matemática ao defender que é essencial procurar desenvolver a criatividade, o raciocínio lógico, a capacidade de análise e outras capacidades que estão estritamente relacionadas

à Matemática e à promoção da responsabilidade social. Seguindo a linha de pensamento do mesmo autor, a Matemática não deve ser transmitida passivamente, mas deve procurar envolver os alunos em cenários do mundo real, onde possam explorar conexões significativas entre conceitos matemáticos e situações da vida quotidiana (Skovsmose, 2000, 2019, 2023). Assim, a EMC procura envolver os alunos no processo de ensino e de aprendizagem, incentivando-os a explorar, a questionar e a aplicar os conhecimentos a contextos reais. Desta forma, os alunos, para além de apropriarem os conhecimentos de forma mais contextualizada e significativa, também desenvolvem outras capacidades como o pensamento crítico e a resolução de problemas que transcendem o ambiente da sala de aula, capacitando-os a se tornarem cidadãos informados e envolvidos na sociedade (Campos, 2021; Skovsmose, 2006, 2019, 2023).

Um aspeto crucial da EMC, são as abordagens pedagógicas adotadas, de forma a promoverem a análise crítica. Assim, devem procurar envolver problemas do mundo real e apresentar mais do que uma solução e estratégia de resolução, não ficando cingidas a simples aplicações de fórmulas e/ou procedimentos. Desta forma, promove-se a apropriação do conhecimento relacional em detrimento do conhecimento instrumental (Skemp, 1978). Os alunos, desta forma, são incentivados a explorar distintas perspetivas e a desenvolver as suas capacidades de pensamento crítico, utilizando a Matemática como uma ferramenta para analisar o mundo ao seu redor. Para o efeito, Skovsmose (2008, 2019) defende um ambiente de ensino favorável à investigação matemática, contrapondo-se aos meros exercícios. Esta abordagem pressupõe um “ambiente que dá suporte ao trabalho investigativo, onde os alunos são convidados a formularem questões e a procurarem explicações” (Bennemann & Allevato, 2012, p.110), de modo a estarem mais envolvidos nas tarefas. Skovsmose (2008) considera também que outra abordagem eficaz na promoção do EMC são os problemas, pois acabam por desencadear genuínos processos de investigação. De acordo com o referido, também Allevato e Onuchic (2009) defendem que, de facto, existe uma estreita ligação entre a Metodologia de Ensino-Aprendizagem-Avaliação de Matemática através da Resolução de Problemas e a EMC. Embora as autoras não se refiram explicitamente à EMC, propõem ações investigativas que tencionem desenvolver a capacidade matemática dos alunos através de situações problema gerados, inclusive, fora do contexto da disciplina e relacionados ao quotidiano dos alunos.

Também Ponte et al. (2015), se pronunciam sobre o mesmo assunto (a importância da natureza das tarefas no EMC), dividindo-as em três classificações: exercício, problema

e exploração e assumindo que têm diversas finalidades, podendo ser para “promover a aprendizagem dos alunos, para os levar a aplicar conhecimentos que eles já adquiriram, ou para avaliar se eles dominam ou não certos conhecimentos” (Ponte et al., 2015, p.119). Assim, de acordo com os mesmos autores, para um aluno, a distinção entre um exercício e um problema, tem por base os conhecimentos prévios do mesmo, sendo que o primeiro caso apenas se rege à aplicação de uma estratégia/método de resolução pré-definido e memorizado, enquanto no segundo caso tem de se ir à procura de um, sendo por isso, de maior complexidade, mobilizando mais capacidades e competências. Já a natureza de uma tarefa de exploração, de acordo com os mesmos autores, é mais problemática quando comparada com a de um exercício, uma vez que os alunos são desafiados a fazer as suas próprias descobertas e exige, segundo Skovsmose (2006), que sejam os próprios alunos a conduzir o processo de descoberta, passando por diversas fases, como a recolha de dados, análise de informação e, por fim, as conclusões.

Ademais, Skovsmose (2008) realça também a importância do contexto das tarefas, uma vez que este se assume como um dos suportes principais para a aprendizagem. Assim, de acordo com o mesmo autor, as tarefas podem assumir os seguintes contextos: referência à Matemática Pura, referência à semi-realidade e referência à realidade. Assim, os alunos devem ter contacto com os diversos contextos (reais, de semi-realidade e puramente matemáticos), que podem agir como campos geradores de ideias matemáticas, sugerindo conceitos, estratégias de resolução e representações. Por outro lado, funcionam também como campo de aplicação de ideias, conceitos e conhecimentos matemáticos. Ademais, de forma a promover EMC, terá de ser um contexto marcado por diversas circunstâncias favoráveis à aprendizagem, estimulando a interação construtiva entre os alunos, colocando o professor com o papel de orientador das aprendizagens. Deverá, também, ser rico em materiais e tecnologias e um local onde os alunos se sintam confortáveis para poderem expressar e defender as suas opiniões e argumentações (Ponte & Quaresma, 2012). Desta forma, “Cabe ao professor, decidir qual a natureza das tarefas a propor aos seus alunos, em função do que verifica ser mais aconselhável em cada momento do seu percurso de aprendizagem” (Ponte & Quaresma, 2012, p.215).

Posto as abordagens mencionadas, Skovsmose (2006) defende que as mais eficazes para promover o EMC são: (i) Tarefas inseridas num contexto real, uma vez que os alunos conseguem perceber a aplicabilidade da Matemática a situações do seu quotidiano; (ii) Tarefas Multidisciplinares, de forma a promover a motivação e explicitar a presença da Matemática; (iii) Tarefas de investigação, promovendo a autonomia; (iv)

Tarefas de debate e discussão, discutindo diferentes estratégias e abordagens para a resolução da mesma tarefa, que muitas das vezes apresentam múltiplas soluções; (v) Tarefas de modelagem, que exigem a criação de modelos por parte dos alunos para representarem situações do mundo real; e (vi) Tarefas de Análise Crítica, que apresentam como objetivo a análise e avaliação de informações matemáticas apresentadas na comunicação social, através de dados estatísticos, relatórios ou gráficos. Neste parâmetro é ainda importante abordar o ensino exploratório, que de acordo com Canavarro (2011), capacita os alunos a assumirem a responsabilidade pela sua própria aprendizagem, refletindo a ênfase na competência crítica e no envolvimento ativo defendidos pela EMC. Assim, assume-se igualmente como uma estratégia para a promoção do EMC, por desenvolver a investigação ativa, obrigando os alunos a explorar conteúdos matemáticos de forma profunda e crítica, a levantar questões para posteriormente investigar e a resolver problemas, desenvolvendo as suas próprias conclusões.

Em jeito de conclusão, a EMC assume-se como “uma preocupação com o desenvolvimento da capacidade de agir do cidadão” (Benneman & Allevato, 2012, p.104). Neste processo, a motivação assume um papel fundamental, já que “o aluno aprende essencialmente em função do seu interesse em aprender” (Ponte et al., 2015, p.215). Assim, a inclusão de tarefas matemáticas desafiadoras para os alunos e a prática de ensino exploratório assumem-se como abordagens representativas para a construção de uma prática pedagógica eficaz na formação de cidadãos críticos e participativos na sociedade, através da Matemática.

2.2. Educação Financeira

Uma forma de promover a EMC é através da Educação Financeira, uma vez que esta permite explorar conhecimentos matemáticos contextualizados em situações do quotidiano, desenvolvendo a reflexão crítica sobre decisões económicas, consumo responsável, entre outros. Neste sentido, o conceito de educação financeira é bastante diversificado e abrangente, sendo abordado sob diferentes perspetivas por autores e organizações de diferentes áreas e origens nacionais.

Neste sentido, de acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2006), a Educação Financeira é o processo pelo qual os consumidores financeiros melhoram a sua compreensão sobre produtos e conceitos financeiros e desenvolvem capacidades para se tornarem mais atentos aos riscos e oportunidades financeiras, tomarem decisões refletidas, saberem onde se dirigir para

obter ajuda e adotarem comportamentos e atitudes que melhorem o seu bem-estar financeiro. Assim, este conceito é a união entre vários fatores associados à perceção e às capacidades essenciais na organização dos gastos e outras decisões de ordem económica e financeira, que influenciam o alcance dos seus objetivos. Já a Associação Portuguesa de Bancos (APB, 2016) define a literacia financeira como a existência de cidadãos instruídos e informados sobre conceitos e temas básicos financeiros à sua gestão pessoal e familiar, de forma a tomarem decisões financeiramente responsáveis. Em ambos os casos e adicionalmente seguindo também a linha de pensamento de D'Aquino (2008) citado por Souza (2012), a literacia financeira não se limita à aprendizagem de conceitos económicos ou matemáticos, mas é entendida como um processo de formação que visa capacitar o indivíduo a tomar decisões conscientes e responsáveis em relação ao uso do dinheiro.

Neste contexto, a OCDE, desde 2003, tem procurado melhorar as competências de literacia financeira não só nos seus países membros (34), mas em todo o mundo, trabalhando, desta forma, com outras organizações internacionais, como o *The World Bank* (2014). Esta organização ressalta os conceitos de educação financeira apresentados anteriormente, dando ênfase aos conhecimentos, capacidades e competências para o planeamento e gestão das finanças a nível pessoal. Para o efeito, ao longo do tempo, foram desenvolvidos programas sobre o tema e também publicados diversos artigos e estudos em torno do mesmo, procurando ajudar a população mundial a tomar melhores decisões financeiras.

Uma das iniciativas da OCDE, os testes do *Programme for International Student Assessment* (PISA), revela-se como um bom indicador da avaliação dos conhecimentos dos alunos em torno da literacia financeira. Esta avaliação é feita de forma cíclica e não recai apenas sobre conteúdos, mas inclui questões que mobilizem os conhecimentos adquiridos na escola aplicados a contextos reais, de forma a perceber se os alunos conseguem aplicá-los com sentido crítico e funcional (Rosa,2021). Esta avaliação, de acordo com o mesmo autor, assenta na aplicação de conhecimentos científicos, capacidades e competências matemáticas e de leitura, sendo que uma das áreas se assume como foco principal, enquanto as outras duas são avaliadas como domínios secundários. A Literacia Financeira passou a estar incluída nestes testes em 2012, de forma optativa (sendo que tem estado em crescente adesão), de modo a avaliar o nível de conhecimento financeiro dos estudantes. No entanto, Portugal só aderiu a este sistema anos mais tarde, em 2018 (OCDE, 2020). Nesta fase, não só os tópicos abordados nos testes foram

atualizados pela organização, de modo a incorporar mais habilidades, como também a própria definição de educação financeira foi atualizada para incluir a “atitude”, além da “motivação e confiança”, de forma a tornar-se mais abrangente ao reconhecer que o comportamento financeiro responsável depende não só do conhecimento e das competências, mas também da disposição pessoal que tem de ser trabalhada desde cedo, uma vez que influencia a tomada de decisões conscientes (Rosa, 2021). Para o efeito, o teste abrange diversas áreas, como: o dinheiro, transações, risco e incerteza, planeamento, gestão de finanças e panorama financeiro.

Em maio de 2020, os resultados da avaliação em literacia financeira do PISA realizados em 2018 foram publicados e revelaram que Portugal ficou em 6.º lugar no que concerne à percentagem de alunos que mobilizam capacidades financeiras básicas, representados pela percentagem de 86% (OCDE, 2020). Também teve um resultado bastante positivo no que concerne ao indicador global da literacia financeira, uma vez que ocupou o 7.º lugar, o que colocou o país alinhado com a média dos países da OCDE e demonstrou que os alunos conseguem mobilizar capacidades relacionadas com a literacia financeira (Rosa, 2021).

Em Portugal, só a partir dos anos 2000 é que começou a haver uma maior preocupação com as questões financeiras. O primeiro grande passo que marcou esta viragem foi a implementação do projeto “Contas à vida” em 2008, que resultou de uma parceria entre o Programa Escolhas e a estratégia internacional do banco *Barclays* Portugal. Este projeto visou capacitar os jovens em contextos vulneráveis para uma melhor gestão do seu dinheiro, mais concretamente desenvolver competências financeiras básicas relacionadas com orçamentos, escolhas de conta bancária, poupança, crédito, endividamento, entre outras (APB, 2016). Dois anos mais tarde, em 2011, a Educação Financeira em Portugal reforçou a sua visibilidade com a criação do Plano Nacional de Formação Financeira (PNFF), que surgiu como resultado da análise das necessidades financeiras da população portuguesa, com base em inquéritos realizados em anos anteriores. Assim, esta iniciativa definiu uma estratégia nacional para melhorar os conhecimentos e comportamentos financeiros da população portuguesa (PNFF, 2011), recorrendo a vários planos, sendo um marco importante a criação e publicação do *Referencial de Educação Financeira* (REF), em 2013. Este documento foi elaborado pelo Banco de Portugal em articulação com o Ministério da Educação e estabeleceu orientações pedagógicas para o ensino da Educação Financeira desde a educação pré-escolar até a formação de adultos, promovendo o desenvolvimento de competências

adaptadas a cada nível de ensino (Dias et al., 2013). A implementação destas medidas foi acompanhada de relatórios anuais de atividade e de estudos sobre a literacia financeira da população portuguesa (Banco de Portugal, 2010; 2015), que permitiram avaliar o impacto das iniciativas e orientar a sua evolução.

No seguimento destes recursos, em 2015, foi criado o Caderno de Educação Financeira para o 1.º CEB, com o intuito de auxiliar os professores a trabalhar os conteúdos estabelecidos para o respetivo ciclo de acordo com o REF, podendo ser utilizados em diversos contextos curriculares de aprendizagem (ME, 2021). Nesta perspetiva, Portugal tem vindo a reforçar o seu compromisso com a promoção da Educação Financeira, reconhecendo-a como um pilar fundamental para a construção de uma cidadania informada e economicamente responsável. Estes conteúdos passaram a integrar as prioridades das políticas educativas e públicas, sendo entendidos como um instrumento decisivo para prevenir o endividamento excessivo, fomentar decisões financeiras sustentadas e contribuir para a inclusão social.

2.3. A Educação Financeira e a Matemática

A Educação Financeira tem vindo a assumir um papel cada vez mais relevante no contexto educativo português, sendo reconhecida como uma dimensão essencial para o desenvolvimento de competências fundamentais ao desenvolvimento de um cidadão com posicionamento crítico. Esta valorização encontra-se refletida em diversos documentos orientadores das políticas nacionais educativas, reforçando a importância de capacitar os alunos, desde os primeiros anos de escolaridade, para a tomada de decisões em torno destes conhecimentos.

Neste sentido, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória – PASEO* (Martins et al., 2017) é um documento que serve para abordar os princípios, valores e competências que os alunos devem desenvolver em todas as áreas disciplinares e ciclos de ensino, salientando a importância de preparar os jovens para o mundo atual, criando assim um “quadro de referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia” (Martins et al., 2017, p. 5). Este enquadra a Educação Financeira de forma transversal, isto é, de uma forma não explícita, uma vez que está inserida no domínio das múltiplas literacias que os alunos devem desenvolver ao longo da sua formação. Nos princípios, de acordo com os mesmos autores, destaca-se a contribuição para o desenvolvimento sustentável, consciencializando para o impacto das

escolhas a nível económico, social e ambiental, na condução de um consumo consciente, poupança e planeamento dos recursos. Também a garantia de estabilidade se relacionada com a Educação Financeira na formação integral dos alunos para uma vida autónoma e equilibrada, para a qual, mais uma vez, é fundamental a gestão responsável de recursos, definição de prioridades, a poupança e o consumo consciente. Ao tomarem noção destes conhecimentos os alunos tornam-se mais preparados para agir com consciência crítica e ética.

Já a visão expressa nesse documento defende que a Escola deve formar um cidadão “livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia” (Martins et al., 2017, p.10). Mais uma vez, esta orientação está em consonância com os objetivos da Educação Financeira, enquanto componente essencial de uma formação integral e orientada para os desafios do mundo contemporâneo. Ao promover o conhecimento sobre gestão de recursos, poupança, consumo responsável e planeamento, a literacia financeira contribui para o desenvolvimento de alunos mais preparados para fazer escolhas informadas e éticas, com impacto pessoal e social.

Abordando agora a presença da Educação Financeira mais concreta nos currículos dos alunos, é possível perceber que a mesma estabelece com a Matemática uma relação complementar e mutuamente enriquecedora. A integração de contextos financeiros no ensino da Matemática contribui, não só para o desenvolvimento de competências numéricas, como também potencia a compreensão e aplicação prática dos conteúdos a contextos reais (Santiago et al. 2017). Também no processo de construir a autonomia do aluno, a Matemática assume-se como uma ciência que contribuiu para uma posição crítica na sociedade (Stephani, 2005).

Para esse trabalho, tal como já foi mencionado, foi desenvolvido o REF, que se assume como “um documento orientador para a implementação da Educação Financeira em contexto educativo e formativo” (Santiago et al., 2017, p.11). O tema encontra-se inserido na Educação para a Cidadania (D.L. 139/2012 de 5 de julho) e tem uma dimensão transversal às várias áreas curriculares, não sendo um guia prescrito, mas sim, um instrumento de apoio adaptável em função das opções a definir em cada contexto, procurando que os alunos desenvolvam competências em torno da Educação Financeira.

O REF está organizado por níveis de educação e ensino, distribuídos por ciclos e apresenta uma metodologia de abordagem específica para cada etapa, identificando os temas globais, que integram diversos subtemas. Estes por sua vez estão associados a objetivos específicos, operacionalizados através de descritores de desempenho que

contemplam um conjunto de conhecimentos, capacidades, atitudes/valores e comportamentos esperados pelos alunos. Abrange seis temas: Planejamento e Gestão do Orçamento, Sistema e Produtos Financeiros Básicos, Poupança, Crédito, Ética e Direitos e Deveres. Sendo que o trabalho em questão se aplica ao primeiro ciclo, os tópicos a abordar foram definidos a partir do REF (Dias et al., 2013), estando evidenciados na Tabela 3.

Tabela 3 - Temas, subtemas, objetivos e descritores de desempenho do REF (Dias et al., 2013)

Temas REF	Subtemas	Objetivos específicos	Descritores de desempenho
Planeamento e Gestão do Orçamento	Necessidades e Desejo	Compreender a diferença entre o necessário e o supérfluo	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer a diferença entre a “necessitar” e o “querer”; - Distinguir e exemplificar despesas necessárias e supérfluas; - Distinguir necessidades de longo e curto prazo; - Distinguir, exemplificando, consumos que proporcionam uma satisfação imediata e consumo cuja satisfação é mais duradoura; -Compreender que gastar mais do que o necessário pode comprometer a satisfação de necessidades no futuro, exemplificando situações; - Reconhecer criticamente a compra por impulso; - Viver de acordo com os “seus meios”;
	Despesas e Rendimentos	Relacionar despesas e rendimentos	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a noção de rendimento; - Enunciar fontes de rendimento; - Distinguir e exemplificar despesas realizadas com o rendimento familiar e com a mesada/semanada; - Estabelecer a relação entre rendimento e despesa evidenciando o respetivo saldo; -Elaborar um orçamento, identificando rendimentos e despesas e apurando o respetivo saldo; - Tomar decisões tendo em conta que o rendimento ilimitado;
	Riscos e Incerteza	Avaliar os riscos e incertezas no plano financeiro	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar possíveis situações inesperadas que podem afetar o rendimento familiar;
Sistema e Produtos Financeiros Básicos	Meios de Pagamento	Caracterizar meios de pagamento	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a moeda enquanto meio de pagamento; - Reconhecer a importância de notas e moedas para adquirir bens; - Compreender a evolução histórica da moeda;

			- Conhecer o funcionamento do cartão de débito e do multibanco;
	Contas bancárias	Compreender o funcionamento da conta de depósitos à ordem	- Enunciar razões para ter uma conta bancária;
	Empréstimos	Caracterizar empréstimos	- Saber o que é um empréstimo bancário; - Exemplificar razões para pedir um empréstimo;
	Sistema Financeiro	Indicar características do sistema financeiro	- Saber o que é um banco; - Dar exemplos de funções dos bancos (captar depósitos, conceder empréstimos, facilitar pagamentos através de meios eletrónicos ou por transferência bancária, etc)
Poupança	Objetivos da Poupança	Saber o que é a poupança e quais os seus objetivos	- Entender a poupança como forma de alcançar objetivos a longo prazo; - Calcular a necessidade de poupança para comprar determinado bem ou para acumular património num determinado período de tempo; - Entender a função da poupança como precaução contra o risco, fazendo face a oscilações previstas e imprevistas de rendimento ou despesa;

Nota: Tabela elaborada pela autora

Neste sentido, para integrarmos estas competências na abordagem curricular, é importante perceber que a Educação Financeira está presente em todos os níveis da educação nos conteúdos sociais e formais, sendo que enquanto os primeiros são os contextos da vida real, como a realização de orçamentos, contas de supermercado, decisões de compras a prazo, entre outros, os segundos (formais) referem-se aos conceitos sistematizados por teóricos, como renda, inflação, entre outros (Teixeira, 2015). Esta presença faz-se notar igualmente na Matemática, pois, de acordo com Skovsmose (2006), esta área curricular está presente em todos os níveis da educação escolar, tem grande importância em várias outras áreas do conhecimento, como instrumento, e faz parte do nosso quotidiano na forma de noções como percentagens, estatísticas, juros, etc. Neste sentido, o desenvolvimento das competências matemáticas é reconhecido como um elemento crucial para o desenvolvimento individual, uma vez que contribui para formar cidadãos capazes de pensar matematicamente, tornando-os confiantes para aplicar as suas capacidades e competências matemáticas na sua vida. As experiências proporcionadas pelo professor têm um papel importante neste processo e, de acordo com Santiago et al. (2017), o ensino da Matemática poderá ser valorizado com a utilização de problemas de natureza financeira, podendo assumir o formato de investigação, projetos e até mesmo

jogos, isto é, tarefas que saiam da rotina. Fica assim evidente a estreita relação entre a Matemática e a Educação Financeira na escola, que se assume com um dos protagonistas do trabalho desta área, uma vez que a mesma tem o papel de passar aos discentes a capacidade de utilizar conhecimentos para resolver problemas, elaborar estratégias ou tomar decisões (Perrenoud, 1999).

Para entender esta relação de forma mais explícita, apresenta-se a Tabela 4 que apresenta a integração de conteúdos de natureza financeira nas Aprendizagens Essenciais (AE) de Matemática do 1.º CEB em vigor (Canavarro et al., 2021).

Tabela 4 – Integração de conteúdos de natureza financeira no Programa de Matemática do 1.º CEB (Canavarro et al., 2021)

Ano de escolaridade	Tema/ Tópico / Subtópico	Objetivos de aprendizagem
1.º	Não encontrado	Não encontrado
2.º	Geometria e Medida/ Dinheiro/ Unidades de Medida	- Conhecer as diferentes notas e moedas, comparar o seu valor e relacioná-las; - Relacionar o euro com o cêntimo;
	Geometria e Medida/ Dinheiro/ Usos do dinheiro	- Fazer estimativas de quantias de dinheiro, por arredondamento; - Resolver problemas que envolvem dinheiro comparando diferentes estratégias de resolução;
3.º	Geometria e medida / Dinheiro / Usos do dinheiro	- 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; - Comparar diferentes formas de poupar, reconhecendo a importância da poupança;
	Álgebra / Expressões e relações / Relações numéricas e algébricas	- Reconhecer a relação de dependência entre quantidades ou grandezas em contextos diversos, estabelecendo conexões matemáticas (Exemplo: Reconhecer que o valor do dinheiro no mealheiro aumenta à medida que se juntam mais moedas);
4.º	Não encontrado	Não encontrado.

Nota: Tabela elaborada pela autora

Após a análise deste documento, apesar de ficar explícita a relação entre os dois conteúdos, verifica-se que a abordagem não é feita de forma direta, nunca havendo referência ao termo “Educação Financeira” nem alusão à Matemática Financeira. Apesar deste fator, nos materiais educacionais existe uma abordagem à alfabetização financeira, através de diversas tarefas, nomeadamente problemas e exercícios matemáticos, que envolvem operações com dinheiro em contextos práticos, como a realização de compras, cálculo de trocos, comparação de preços, seleção da opção mais económica, entre outros. Essas tarefas, embora nem sempre identificadas como abordagens à Educação Financeira, contribuem para o desenvolvimento de competências matemáticas e financeiras simultaneamente. No entanto, de acordo com Teixeira (2015), estes materiais didáticos não acompanham a velocidade das mudanças e da realidade económica e financeira da sociedade, pelo que é necessário um trabalho reforçado.

Para além da Matemática, que é a disciplina mais comumente associada à Educação Financeira, também outras áreas do conhecimento a abordam de forma implícita, assumindo um carácter de interdisciplinaridade. Deste modo, “a Educação Financeira vem ser um elo de ligação entre várias áreas do conhecimento, no sentido de fazer com que trabalhem juntas e formem na epistemologia do aluno conceitos capazes de instrumentalizá-lo para a construção de sua autonomia” (Stephani, 2005, p.29). O REF (Dias et al., 2013) apoia esta ideia ao defender que a Educação Financeira não deve ser integrada no currículo como uma disciplina autónoma, mas sim incluída nas várias áreas do saber. Um exemplo desta ligação é a disciplina do Português, através da produção e análise textual e da comunicação oral e expressão de ideias (ME, 2018). Estas competências podem ser mobilizadas em tarefas com conteúdos de natureza financeira, como por exemplo através da leitura e interpretação de folhetos de supermercado ou planos financeiros, extratos bancários, textos sobre situações financeiras, entre outros. Já a comunicação pode ser desenvolvida através de diálogos sobre o tema, ou mesmo a estruturação e realização de entrevistas, trabalhando também a seleção e retenção de informação revelante, que se assume com um dos objetivos do domínio da oralidade (ME, 2018). Em suma “para educar financeiramente, não basta trabalhar só com números e finanças” (Stephani, 2005, p.66), pois é necessário expandir essa abordagem, realizando um caminho para a perceção destes conteúdos em contextos reais e desenvolvendo, assim, a autonomia.

3. METODOLOGIA

| | " | | " | | "

O presente capítulo tem como intuito descrever as abordagens metodológicas adotadas no presente estudo, nomeadamente as opções metodológicas, a caracterização dos participantes, os instrumentos e técnicas utilizados na recolha e análise dos dados, bem como os princípios éticos que nortearam todo o processo investigativo.

3.1. Natureza do estudo

Este estudo insere-se no paradigma interpretativo, uma vez que, segundo Aires (2015), constitui uma panóplia de crenças que guiam a investigação, que por sua vez é sustentada por questões (previamente apresentadas) e pelas interpretações que delas decorrem, dando voz aos participantes e interpretando as suas interpretações. Desta forma, centra-se numa interpretação intencional dos dados obtidos, nomeadamente na evolução dos participantes e no produto final da intervenção.

Assim, neste estudo, procurou-se compreender, através das formas de atuação dos participantes, se a realização de tarefas que promovem a Educação Financeira contribuíam para a apropriação de (novos) conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades e competências associadas a uma consciência financeira mais alargada e sustentada.

Relativamente ao design de estudo, não é possível enquadrar na íntegra em nenhum específico. No entanto, assume algumas características de uma investigação-ação (McNiff & Whitehead, 2006; Suárez-Pazos, 2002). Numa investigação-ação, o investigador participa ativamente na exploração de uma situação problemática (Bogdan & Biklen, 1994; Cohen et al., 2007; Suárez-Pazos, 2002), o que se aplica no estudo em questão, uma vez que foi assumido o papel de investigadora e professora, em simultâneo. De realçar que, este tipo de estudos, não permitem generalizações, uma vez que se pretende estudar em detalhe uma determinada situação.

Neste sentido, adotou-se uma abordagem ativa e prática para compreender os vários conhecimentos em torno da educação financeira, onde o diálogo e a colaboração entre os investigadores e participantes se revelaram muito pertinentes, o que vai ao encontro do defendido por Bradbury (2015).

Neste âmbito, é possível afirmar que o presente estudo se aproxima a uma investigação-ação, uma vez que pretende explorar a relação entre a Educação Financeira, o trabalho desenvolvido e a promoção da literacia financeira em alunos do 3.º ano de escolaridade. Isto justifica-se uma vez que foram analisadas as mudanças nos conhecimentos. Assim, assume-se como uma prática reflexiva, que visa melhorar e

compreender a prática educativa, permitindo que os participantes, neste caso, os alunos, se tornem agentes intervenientes no seu próprio contexto e onde se pretendia refletir e aprender com os resultados obtidos. Todo este processo envolve a reflexão crítica e ação prática com vista a mudanças e melhorias em contextos específicos, descritos anteriormente.

3.2. Caracterização dos participantes

Tal como já foi referido na primeira parte do presente relatório, o presente estudo foi realizado no contexto do 1.º CEB numa turma do 3.º ano de escolaridade, composta por vinte e cinco alunos (onze raparigas e catorze rapazes), com idades compreendidas entre os oito e os onze anos, sendo que o presente estudo se aplicou a todos.

No que concerne ao comportamento e ao aproveitamento, a turma é bastante interessada, participativa e com bom aproveitamento nas diferentes áreas curriculares, contudo, alguns elementos demonstram dificuldade em cumprir regras básicas de sala de aula, apresentando uma atitude disruptiva e provocatória. Ao nível do Português, os alunos apresentam o vocabulário muito pouco desenvolvido, o que também se estende às restantes áreas. Também a qualidade dos textos se encontra muito aquém do desejado, tanto na estrutura, como na construção das frases e desenvolvimento de ideias. Já ao nível da Matemática, a turma, de uma forma geral, apresenta dificuldade em explicar o seu raciocínio e também lacunas na comunicação, o que, em parte, se justifica pelo vocabulário pouco desenvolvido, apontado anteriormente. A escassez de linguagem matemática adequada compromete não só a comunicação de ideias, mas também a compreensão dos próprios enunciados e conceitos, revelando-se também a resolução e compreensão de problemas matemáticos uma grande dificuldade. Muitos mostram fragilidades na interpretação dos dados apresentados, na identificação das operações necessárias e na organização do pensamento lógico. Verificou-se, com frequência, uma abordagem pouco reflexiva, centrada na tentativa repetida de encontrar rapidamente um resultado, sem uma compreensão profunda dos processos envolvidos.

3.3. Métodos e técnicas de recolha de dados

A investigação visa compreender o objeto de estudo através da recolha sistemática, objetiva e rigorosa de dados, recorrendo a várias técnicas, que permitem o registo de fenómenos ocorridos no dia-a-dia, com o intuito de perceber e refletir acerca das experiências vivenciadas (Clandinin & Connelly, 1998; Lüdke & André, 2005; Quivy

& Campenhout, 1998). Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram: a observação, o diário de bordo, as conversas informais, a recolha documental e as produções dos alunos.

Primeiramente, no que concerne à **observação**, esta consiste em “selecionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 97). Posto isto e seguindo a linha de pensamento de Lüdke e André (2005), a observação permite um contacto direto com a realidade em estudo, proporcionando uma compreensão mais profunda dos aspetos específicos em estudo.

Ademais, Bogdan e Biklen (1994) e Che et al. (2007) abordam os diversos papéis que um investigador pode assumir na observação, consoante o nível de envolvimento com o meio e os participantes, sendo estes: (i) observador, sendo que neste papel, o investigador apenas se limita a recolher dados sem qualquer intervenção direta; (ii) observador-participante, onde assume uma presença mais próxima e interativa, embora ainda priorize a observação em detrimento da participação ativa, assumindo o seu papel investigativo (iii) participante-observador, envolvendo-se mais profundamente nas atividades em grupo, enquanto continua a observar e registar informações; e (iv) inteiramente participante, sendo que, por norma, neste caso, não revela a sua entidade de investigador e se integra plenamente no grupo. Neste estudo, optou-se pela modalidade de observação participante onde “o investigador deverá assumir explicitamente o seu papel junto da população observada, combinando-o com outros papéis sociais cujo posicionamento lhe permita um bom posto de observação.” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 107), sendo exemplo o papel de professora e investigadora simultaneamente aplicado neste estudo.

A observação teve lugar desde o início até ao final da intervenção, onde foram adotadas várias técnicas, tais como o **diário de bordo (DB)** (Anexo C) que se revela como um instrumento de recolha de dados, cujo propósito passa pelo registo de observações e reflexões do próprio professor/investigador, assim como de sentimentos, interpretações (Flores, 1994), diferenciando-se, por estes motivos, de um instrumento puramente narrativo. Assim, o DB é um instrumento que relata as experiências do investigador que também é professor, neste estudo, logo, a seguir à observação é relevante o seu registo de forma exigente, com o intuito de certificar que não há perda de informações pertinentes.

Assim, o DB permitiu o registo diário dos acontecimentos, auxiliados por registos de áudio e fotográficos, estabelecendo uma ordem cronológica dos acontecimentos e evolução dos alunos ao longo da proposta de intervenção.

As **conversas informais** que existiram ao longo de toda a intervenção entre todos os envolventes, dentro e fora da sala de aula, também se revelaram como enriquecedoras da observação, uma vez que, de acordo com Patton (2015), são uma forma poderosa de obter *insights* contextuais e compreender os significados atribuídos pelos participantes. O mesmo autor defende também que este instrumento de recolha de dados permite que os investigadores obtenham informações ricas e não planeadas, uma vez que decorrem em contexto informal.

Assim, as conversas informais tiveram como finalidade a recolha de informações pertinentes e para recolher o parecer dos participantes relativamente ao trabalho desenvolvido, com o intuito de conhecer melhor a turma em determinados aspetos e delinear uma proposta que fosse ao encontro das características e particularidades dos alunos. Assim, estas conversas podem “ser consideradas como uma entrevista não estruturada, em que facilitam o acesso aos relatos dos participantes, mas de uma forma informal, sem constrangimentos ou pressões” (Patton, 1990, p. 34).

De seguida, a **recolha documental** assume um papel fundamental nesta investigação, complementando as diversas informações obtidas por outras ferramentas e permitindo reunir respostas que orientam o percurso investigativo. Assim, trata-se de um instrumento de recolha de dados importante, que possibilita reunir documentos fiáveis e de fácil acesso (Junior et al., 2021; Patton, 2002). No âmbito deste estudo, a recolha documental centrou-se nos documentos oficiais da instituição e nos documentos dos processos individuais de cada aluno.

Por último, mas não menos importante e tendo em conta que o foco central desta investigação é a aprendizagem dos alunos, torna-se essencial proceder à análise das **produções dos alunos** ao longo da intervenção, ou seja, todos os trabalhos realizados pelos alunos no âmbito do tema em estudo. A sua análise detalhada permite acompanhar a evolução individual de cada um e, também, a evolução do grupo, em geral, identificando dificuldades e permitindo refletir sobre o impacto das estratégias pedagógicas mobilizadas.

Dewey (1933) sublinha a relevância de observar atentamente o percurso de aprendizagem de cada aluno, destacando que a análise cuidada dos registos possibilita ao professor conhecer fragilidades na compreensão e ajustar a prática, de forma a torná-la

mais eficaz e adequada. Também Máximo-Esteves (2008) reforça essa ideia, referindo que, os docentes, ao procurarem melhorar a sua prática, analisam de forma sistemática os trabalhos dos alunos com o intuito de compreender como estes processam informação, enfrentam desafios e lidam com questões complexas. Deste modo, a recolha das produções dos alunos e a sua respetiva interpretação revela-se fundamental para a compreensão do fenómeno em estudo.

Neste estudo, realizou-se uma triangulação dos dados provenientes das diferentes fontes, combinando as diversas técnicas de recolha de informação utilizadas. Estas técnicas permitem “recorrer a várias perspetivas sobre a mesma situação, bem como, obter informação de diferente natureza e proceder, posteriormente, a comparações entre as diversas informações, efetuando assim a triangulação da informação obtida” (Barbosa, 2012, p. 79). Desta forma, é possível garantir uma análise mais completa, sustentada e válida dos dados recolhidos e do fenómeno em estudo.

3.4. Procedimentos

Os procedimentos metodológicos constituem uma etapa imprescindível de qualquer investigação, uma vez que orientam o percurso do estudo em direção aos objetivos propostos. Assim, estão diretamente relacionados à recolha e análise de dados, permitindo estruturar o processo investigativo de forma rigorosa e sistemática (Quivy & Campenhoudt, 1998). Assim, no presente estudo, os procedimentos foram organizados em duas fases distintas: numa primeira fase, a recolha dos dados; e, numa segunda fase, o respetivo tratamento e análise dos mesmos, com o intuito de extrair informações pertinentes e significativas para a compreensão do fenómeno em estudo.

3.4.1. Procedimentos de recolha de dados

Os instrumentos de recolha de dados ao longo da investigação assumem um papel fundamental na mesma, pois permitem obter informações necessárias para avaliar e melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Tal como refere Cohen et al. (2018), a seleção criteriosa destes instrumentos é determinante para assegurar a validade e a fiabilidade dos dados recolhidos. Neste trabalho, tendo em conta que técnicas eficazes de recolha de dados são essenciais para obter informações precisas e fiáveis (Cohen et al., 2018), com o intuito de aprofundar o conhecimento sobre o tema em estudo, foram utilizados diversos métodos de recolha de dados, nomeadamente: (i) a **recolha documental**, de forma a conhecer o grupo de participantes e enquadrar melhor o estudo;

(ii) os registos das observações ocorridas aquando da intervenção, mais concretamente o **DB (Anexo C)**, que permitiram avaliar a dinâmica da turma, bem como identificar os seus interesses e dificuldades; (iii) o **planeamento e implementação de um conjunto de tarefas**, incluindo a avaliação inicial e final, que incentivaram os participantes a interagir e a procurar soluções para diversas situações e problemas e que envolviam conhecimentos em diversas áreas curriculares, com destaque para a Matemática; e (iv) a **utilização de fotografias** para documentar as intervenções pedagógicas.

Desta forma, importa também realçar que as tarefas desenvolvidas tiveram por base práticas de ensino exploratório (Canavarro, 2011), onde foi implementada uma articulação curricular que visava desenvolver a motivação nos alunos, assim como a autonomia e, claro, a compreensão dos conhecimentos. Desta forma, os alunos ao estarem envolvidos e terem um papel ativo nas tarefas e na sua realização, apropriam conhecimentos significativos e contextualizados.

De modo a compreender melhor os períodos de recolha de dados e a relacioná-los com os instrumentos utilizados, foi construída uma tabela onde estão situados esses momentos (ver Tabela 5). De realçar que a mesma apenas inclui os meses onde incidiu o período de estágio (observação e intervenção)

Tabela 5 - Períodos dos instrumentos de recolha de dados

Tópico	Meses			
	março	abril	maio	junho
Observação				
Diário de Bordo				
Conversas informais				
Proposta de intervenção				
Produções dos alunos				
Recolha documental				

Nota: Tabela elaborada pela autora

3.4.2. Procedimentos de análise de dados

Após a recolha dos dados provenientes da intervenção, torna-se fulcral proceder ao seu tratamento e análise, de forma criteriosa, com o objetivo de extrair conclusões

relevantes. Assim, de acordo com Berelson (1952, 1968), citado por Carmo e Ferreira (1998), a análise de conteúdo diz respeito a “uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objetivo a sua interpretação” (p. 251). Para que tal aconteça, é importante a existência de “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não)” (Bardin, 1977, p. 42). Desta forma, é necessário organizar os dados de forma a compreendê-los e interpretá-los, com o objetivo de obter conhecimentos e apresentar resultados sobre os fenômenos observados (Amado, 2017).

Este processo de tratamento e análise de dados, de acordo com o mesmo autor, requer algum tempo, e envolve etapas específicas para garantir uma compreensão da pesquisa implementada, nomeadamente: (1) “redução dos dados”, isto é, realizar uma seleção adequada dos instrumentos de recolha de dados utilizados, com o objetivo de reduzi-los e obter uma visão mais clara da investigação; (2) “organização dos dados”, dados estes recolhidos, por vezes em tópicos, de maneira a facilitar a análise; e por fim (3) “recolha das informações e conclusões”, ou seja, obter e verificar as conclusões, que serão incorporadas nas considerações finais desta investigação (Flores, 1994), uma vez que, esta técnica permite realizar inferências a partir de características específicas de uma determinada mensagem. Deste modo, depreende-se que o tratamento e a análise de dados implicam uma seleção criteriosa, organização e interpretação dos mesmos para sustentar as conclusões da pesquisa.

3.5. Proposta de intervenção

O estudo investigativo foi organizado em três momentos distintos: avaliação inicial, intervenção e avaliação final. Assim, com o propósito de atingir os objetivos definidos, foram realizadas planificações das cinco tarefas a implementar (Anexo D) que foram sempre adaptadas ao longo da intervenção, tendo em conta o desempenho dos alunos. As planificações em questão contêm os conteúdos trabalhados, assim como os objetivos e respetivos critérios de avaliação. Estas intervenções tiveram início na última semana de observação, mais concretamente dia 29 de abril com a avaliação inicial e terminaram na última semana de intervenção, dia 4 de junho, que correspondeu à avaliação final, que, por sua vez, foi a mesma tarefa aplicada na avaliação inicial e teve como intuito perceber o impacto das tarefas em torno do conhecimento e aprendizagens

desenvolvidas relativas à temática em estudo. As tarefas implementadas no período entre estes dois momentos relacionavam-se sempre com alguma/as área/as curricular/es, de modo a ir ao encontro das necessidades da turma, permitindo aos alunos realizar uma progressão sobre a temática. Através dos momentos de partilha e reflexão realizados no final de cada tarefa, característicos das práticas de ensino exploratório, procurou-se estimular o diálogo para que os alunos pudessem expressar as suas estratégias, opiniões, formas de pensar e de raciocínio, permitindo, desta forma, desenvolver a comunicação (matemática) que se assumiu como uma fragilidade da turma. Também em todas as sessões foi reforçado o vocabulário trabalhado anteriormente e na respetiva sessão, com vista aos alunos apropriarem-se do mesmo e melhorarem as suas habilidades de vocabulário, não sendo este estritamente matemático. Sendo que a resolução de problemas também se revelou uma fragilidade da turma, procurou-se realizar atividades centradas nesse conteúdo, fomentando, mais uma vez, o desenvolvimento destas capacidades.

A avaliação inicial supramencionada, consistiu numa *gallery walk* (explicada inteiramente no próximo capítulo) e assumiu-se como o ponto de partida que permitiu recolher informações sobre os conhecimentos prévios dos alunos em torno da educação financeira, assim como as suas crenças e experiências, que se encontram relacionadas aos seus contextos. Tendo por base nos dados recolhidos, foi possível adaptar as tarefas idealizadas, de maneira a ir ao encontro das necessidades da turma, para originar aprendizagens significativas. Assim, desenvolveram-se cinco tarefas em torno de diversos conteúdos que tiveram por base uma abordagem prática, procurando envolvê-los neste processo e que desempenhassem um papel ativo. As tarefas tinham em vista os alunos desenvolverem capacidades e competências associadas à literacia financeira relacionadas a vários contextos do quotidiano, de forma a desenvolverem o sentido financeiro crítico.

3.6. Princípios éticos no processo de investigação

Ao longo de qualquer investigação é muito importante assegurar o cumprimento dos princípios éticos associados, uma vez que se constitui como um direito e garantem o respeito pelos direitos dos participantes e a integridade do processo investigativo. Neste âmbito, o presente estudo respeitou os princípios éticos definidos na Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE, 2019), assegurando a confidencialidade e o anonimato. Para o efeito, procurou-se a autorização dos

encarregados de educação dos alunos da turma relativamente à recolha de dados e à gravação de áudio no decorrer nas tarefas. Adicionalmente, a identificação dos alunos efetuou-se de forma codificada, recorrendo às suas iniciais, de forma a proteger a sua identidade e garantir que nenhuma informação pessoal fosse divulgada. Assim, “em investigação, a ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos por determinado grupo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.75).

Mantendo a linha de pensamento dos autores mencionados, nos processos éticos, existem mais princípios adjacentes que são: (i) Voluntariedade de participação, isto é, os sujeitos aderirem voluntariamente aos projetos de investigação, estando cientes da natureza da mesma e dos perigos e obrigações associados; e (ii) Garantia de um ambiente seguro, inclusivo e pedagógico, de forma aos sujeitos não estarem expostos a riscos superiores aos possíveis ganhos inerentes à investigação e que exista respeito pela integridade.

4. RESULTADOS

| | " | | | | "

No presente capítulo, apresenta-se e analisa-se os resultados da avaliação inicial, das tarefas desenvolvidas e da avaliação final, de modo a acompanhar e avaliar o progresso dos alunos no que concerne às competências associadas à literacia financeira.

4.1. Avaliação inicial

Com base na revisão da literatura e com destaque para o Referencial de Educação Financeira (REF, Dias et al., 2013), o objetivo principal da primeira etapa da investigação foi avaliar os conhecimentos que os alunos revelavam sobre a Educação Financeira. Para o efeito, foi realizada uma *Gallery Walk* com 6 postos distintos. Esta metodologia, enquanto avaliação inicial no arranque de uma investigação com alunos do 1.º CEB, revela-se particularmente relevante porque transforma os primeiros registos de ideias em “registos vivos” que os próprios alunos, em movimento, executam.

Neste âmbito, num estudo realizado com turmas portuguesas do 1.º e 2.º CEB, por Vale e Barbosa (2020) verificou-se que a presente metodologia, ao colocar os alunos a circular entre pósteres diversifica as estratégias de resolução adotadas. Também Santos e Vale (2024) demonstraram que a análise coletiva dos dados recolhidos através dos pósteres, leva ao ajustamento da ação e a fundamentar decisões, o que torna o percurso de investigação mais rigoroso. Assim, a *Gallery Walk* transforma a etapa essencial da avaliação inicial num processo dinâmico e colaborativo sem recorrer a instrumentos formais que, por norma, reduzem o entusiasmo inicial e exploratório típico dos alunos.

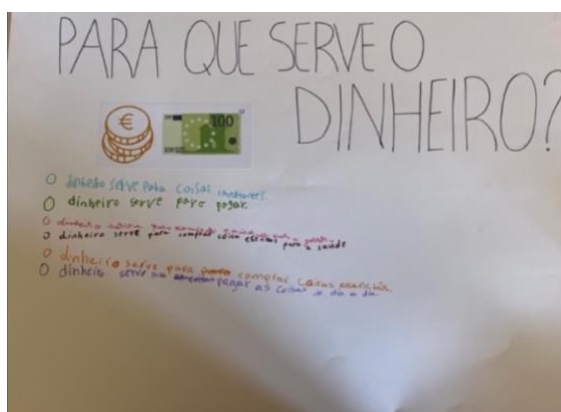
No caso da presente investigação os seis postos abordavam (alguns de forma indireta) os seguintes tópicos: (i) distinguir e exemplificar despesas necessárias e despesas supérfluas; (ii) compreender as funções da moeda (meio de pagamento, unidade de valor e reserva de valor); (iii) compreender o conceito de rendimento, despesa e saldo numa determinada situação; (iv) identificar comportamentos que contribuem para a poupança; (v) indicar características e conhecer o funcionamento do sistema financeiro; e (vi) identificar e compreender a função do mealheiro (poupança). A escolha destes tópicos foi feita de forma cuidadosa, de modo a abordar os temas mais centrais e presentes no quotidiano dos alunos. A tarefa foi elaborada em grupo, de acordo com os grupos estabelecidos nas aulas e cada um representava-se por uma cor distinta. Através das respostas obtidas, procurámos identificar os conhecimentos dos participantes em torno dos tópicos referidos e identificar padrões, tendências e fragilidades ao nível da Educação Financeira, de forma a direcionar estratégias de intervenção adequadas às necessidades dos participantes.

Os postos não contêm nenhuma ordem definida, até porque os alunos andavam a circular constantemente na sala, tal como é possível de visualizar no Anexo E – fotografias da atividade, pelo que a ordem era distinta para cada um deles. No entanto, estabeleceu-se a numeração de acordo com os tópicos previamente apresentados. De realçar que no início da atividade foi esclarecido o que representavam todas as letras e respetivas figuras, de forma a estarem todos os grupos em igualdade, referindo, por exemplo, que a imagem da letra B representava um *smartwatch* moderno e a letra I representava a eletricidade. Também foi realizada uma chamada de atenção para não se limitarem a reproduzir as respostas dos colegas, dizendo que não existia respostas certas e erradas, de forma a não limitar a resposta dos alunos. Posto isso, passamos à análise da avaliação inicial que são possíveis de observar numa dimensão maior no Anexo F.

Figura 1 - Prestação dos alunos no Posto 1



Figura 2 - Prestação dos alunos no Posto 2



Nota: Fotografias capturadas pela autora

Ao analisarmos as respostas dos alunos na Figura 1, verifica-se que a maioria soube identificar corretamente os bens destacados como supérfluos ou essenciais, tendo existido apenas dois grupos a revelar algumas fragilidades. Os bens envolvidos nestes enganos foram a eletricidade, o *smartwatch* e os bilhetes de cinema, tendo um grupo identificado a eletricidade como um bem supérfluo e outro grupo atribuído o *smartwatch* e os bilhetes de cinema à categoria de bens essenciais. Neste sentido, através da gravação de áudio da presente atividade foi perceptível que, neste último grupo, a decisão sobre o *smartwatch* gerou discussão, pois a inicialmente a maioria do grupo atribuiu à categoria de bens supérfluos, no entanto, o aluno GM questionou “Então, mas sem relógio como é que vemos as horas para chegarmos a horas às coisas e às aulas e a acabar o intervalo?” (D.B., GM, Aula do dia 29 de abril, 2025), levando o grupo no geral a concordar em alterar a decisão. Através do mesmo recurso, também foi possível saber que houve uma atribuição muito recorrente por parte dos vários grupos dos bens supérfluos às “coisas

boas” e dos bens essenciais “às coisas más” ou “coisas que não precisamos sempre e todos os dias” (D.B., Aula do dia 29 de abril, 2025). As respostas e respectivas intervenções revelaram uma falta de familiaridade com os conceitos de “bens supérfluos” e “bens essenciais”, o que pode ser justificável por se tratarem de conceitos muito específicos, até porque a maioria dos grupos conseguiu efetuar a atribuição de forma correta, indicando uma compreensão parcial.

De acordo com estudos realizados, estes desempenhos são os esperados, pois termos como “supérfluo” exigem mediação explícita, sendo que antes disso os alunos recorrem a termos como “importante / não preciso” (Duarte, 2023). A situação do *smartwatch* também vai ao encontro do estudo da mesma autora, pois concluiu que bens tecnológicos geram respostas condicionais: se ajudam em tarefas escolares ou laborais, passam a ser essenciais e se são puro entretenimento, permanecem desejos.

Passando para a análise das respostas dos seis grupos na Figura 2 revela que o entendimento dos alunos em relação ao papel do dinheiro é limitado. A maioria dos grupos mencionou o ato de comprar como a finalidade do dinheiro, evidenciando uma visão funcional e imediata. Dois grupos referiram explicitamente “comprar coisas essenciais”, um escreveu “coisas importantes”, outro acrescentou “para a saúde” e o grupo representado pela cor roxo, usou o termo “dia a dia”, o que pode demonstrar algum domínio da hierarquização das necessidades e noção do consumo consciente. Esta distinção indica que, apesar de a compreensão ser ainda superficial, alguns alunos começam a reconhecer que o dinheiro não serve apenas para satisfazer desejos, mas também para garantir as necessidades básicas. Por outro lado, verificou-se a variação entre os termos “comprar” e “pagar”, sendo que houve mesmo um grupo que se limitou a responder “O dinheiro serve para pagar”. Este termo já demonstra uma compreensão do cumprimento de obrigações financeiras, o que pode servir de base para o trabalho do papel do dinheiro nas trocas económicas e sociais. Nenhum grupo fez referência à função de reserva de valor, não mencionando a poupança, o que reforça uma visão pouco abrangente do dinheiro por parte dos alunos. Por fim, um grupo respondeu “O dinheiro serve para comprar coisas e para gastar”, o que pode indicar, mais uma vez, uma conceção centrada no consumo imediato

Estas perceções vão ao encontro da teoria da função do dinheiro e do defendido por Smith (2010), que refere que o dinheiro tem diversas funções, como meio de troca, unidade de conta, onde o dinheiro é usado como uma medida padrão para atribuir valor aos bens e serviços e reserva de valor, de forma a armazenar riqueza ao longo do tempo.

Os alunos em questão associaram essencialmente à função de meio de troca ao referir sobretudo a compra de bens, que se assume como desempenhos esperados nesta faixa

Figura 3 - Prestação dos alunos no Posto 3

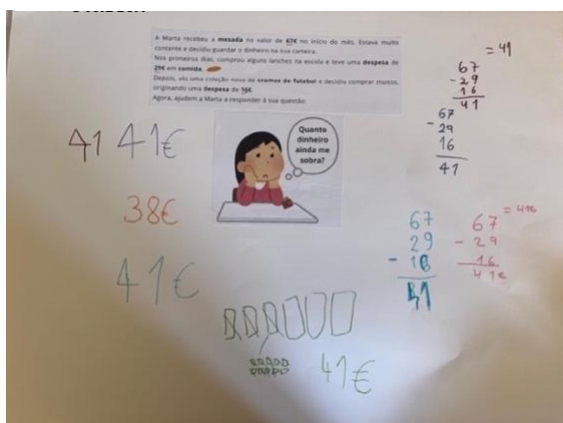
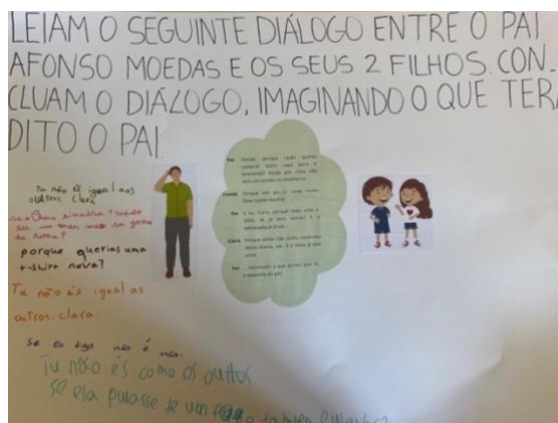


Figura 4 - Prestação dos alunos no Posto 4



Nota: Fotografias capturadas pela autora

A análise das respostas no posto 3 apresentado na Figura 3 demonstra que nenhum grupo respondeu corretamente à questão. Apesar disto, todos os grupos definiram corretamente os cálculos a realizar e associaram o termo de “despesa” aos movimentos que originam decréscimo no património (Ferreira, 2015), através da subtração ao valor inicial. Esta justificação está relacionada com as intervenções captadas dos alunos e reside na cópia do resultado dos colegas, pois ao visualizarem que aos cálculos eram os mesmos, deprenderam que o resultado também seria, sem confirmar. O grupo verde, por outro lado, tentou ir primeiramente por outra estratégia, mas, no final, a aluna CR referiu “Opa se todos puseram 41€ é porque é 41€, não vamos perder tempo!” (D.B., CR, Aula do dia 29 de abril, 2025). Um aluno ainda tentou contestar, dizendo “Eu acho melhor sermos nós a fazer”, mas sem efeito, pois o resto do grupo reforçou a ideia da colega. Por outro lado, apenas um grupo indicou o resultado de 38€ e, mais uma vez, através do diálogo observou-se que apenas realizaram a primeira subtração, depreendendo que era o resultado, referindo o aluno GL “Pronto já está...se 67€ menos 29€ dá 38€ é a resposta porque ela gastou então ficou com menos que é 38€” (D.B., GL, Aula do dia 29 de abril, 2025) e o grupo concordou.

Deste modo, apesar dos resultados dos seis grupos estarem todos errados, devido à falta do raciocínio autónomo, as estratégias e cálculos demonstram uma associação adequada de despesas a redução do valor.

No que respeita ao posto 4, representado pela Figura 4, este posto abordava a situação de um pai que reprimia o consumo inconsciente dos filhos questionando, aos grupos, o que respondiam naquela situação. As respostas recolhidas revelaram que os

alunos se centraram essencialmente na repreensão por as crianças não estarem a aceitar a resposta do pai, depreendendo que tiveram por base as respostas e experiências normais sociais e morais aprendidas no seio familiar, como o respeito e obediência à autoridade. Desta forma, não foram capazes de associar o comportamento à poupança ou consumo excessivo, impulsivo e inconsciente, o que indica falta de consciência crítica, defendida por Skovsmose (2007). Este autor refere a necessidade de desenvolver nos alunos competências eficazes na tomada de decisões informadas e responsáveis que, neste caso, seria o reconhecimento de que não necessitam de uma nova capa para o telemóvel nem de uma nova *t-shirt*, uma vez que são bens que já possuíam.

Figura 5 - Prestação dos alunos no Posto 5

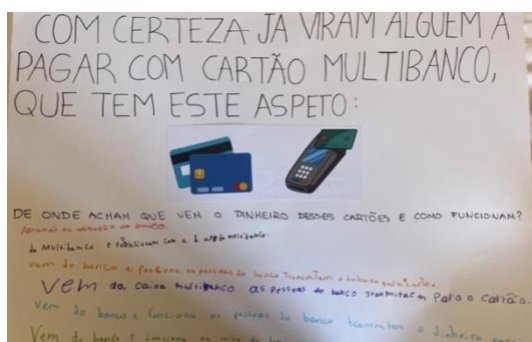
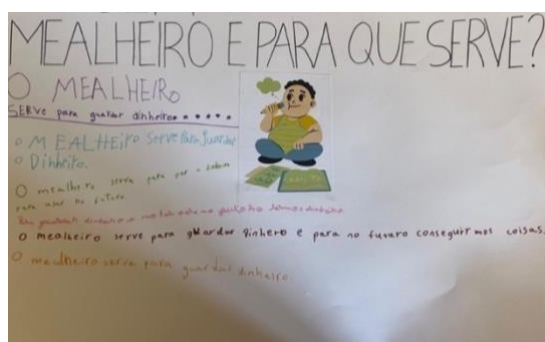


Figura 6 - Prestação dos alunos no Posto 6



Nota: Fotografias capturadas pela autora

As respostas dos alunos apresentadas na Figura 5 revelaram que os grupos pensam que o dinheiro vem do banco, da “aplicação do banco” ou até mesmo na própria “caixa multibando”, não associando à respetiva conta bancária e chegando mesmo a referir “as pessoas do banco transmitem o dinheiro para o cartão”. De realçar que a resposta do grupo representado pela cor azul está incompleta, deixando em aberto a resposta. Deste modo, os alunos demonstram não saber diferenciar o suporte físico (cartão) da origem do dinheiro (conta bancária associada), mostrando que nem sequer refletem de onde virá a fonte de rendimento e chegando a afirmar que vem de terceiros (pessoas do banco). Também assumem que o dinheiro digitalizado assume uma lógica quase mágica e, neste sentido, é importante combater estas ideias tal como defendem Lusardi e Mitchell (2014), ao referirem que a literacia financeira deve incluir a compreensão dos instrumentos financeiros modernos, como cartões bancários e operações digitais, de forma a capacitar os indivíduos, desde cedo, para as possíveis formas de transações e pagamentos facilitados. Também o facto de os alunos associarem o cartão à origem do dinheiro pode justificar-se, de acordo com Piaget (2008), com a Teoria do Desenvolvimento Cognitivo, por ser nestas idades que os alunos usam modelos mentais concretos, o que gera a associação do dinheiro a objetos físicos.

Apesar disto, este raciocínio não causa estranheza, uma vez que o desenvolvimento em torno destes conhecimentos, de acordo com o REF (Dias et al., 2013) só é esperado no 1.º CEB, pois antes dessa etapa os alunos ainda não têm contacto suficiente com estas operações e realidades que as envolvam

Através das respostas dos alunos do posto 6 na Figura 6, em relação à função do mealheiro, observa-se, mais uma vez algumas tendências em relação à prática da poupança. Deste modo, a maioria dos grupos atribuiu à função de guardar dinheiro, o que demonstra um conhecimento limitado sobre esta ferramenta e modo de poupança que vai ao encontro da definição de mealheiro apresentada por Lusardi e Mitchell (2014), que associam este recurso à prática de poupança como forma de acumular recursos financeiros.

Ademais, um grupo refere “Para guardar dinheiro e notas”, não reconhecendo a respetiva associação, mas demonstrando uma compreensão parcial do tipo de dinheiro que pode ser armazenado no mealheiro. Esse aspeto está alinhado com os estudos de Mandell e Klein (2009), que destacam a importância de compreender os diferentes tipos de recursos financeiros e como eles podem ser administrados de maneira eficiente. Também dois grupos mencionam o termo “futuro” nas suas respostas indicando uma atitude de planeamento e responsabilidade intemporal, defendida por Skovsmose (2011), o que desenvolve nos alunos a consciência de compreender que as escolhas feitas no presente têm impacto no futuro. Assim, pode partir-se destes conhecimentos para trabalhar a satisfação imediata *versus* a satisfação a longo prazo.

Fazendo um cruzamento da prestação geral dos alunos nos seis postos, é possível afirmar que, de uma forma geral, os alunos apresentam as suas ideias sobre a literacia financeira bastante limitadas e até mesmo concepções alternativas, como a ideia de que o dinheiro serve essencialmente para comprar bens. Estes resultados dão voz à necessidade de trabalhar a educação financeira desde a infância, de uma forma contínua ao longo de toda a vida, como promotora de um papel ativo na autonomia e cidadania. (Dias et al., 2013). Desta forma, é desenvolvido, desde cedo, um “conhecimento, habilidade, atitude e comportamento necessários para tomar consistentes decisões financeiras e alcançar almejado bem-estar financeiro individual” (Santiago, 2015, p.21).

4.2. TAREFA 1: A história do dinheiro

A primeira tarefa da investigação consistiu na elaboração de uma rela cronológica, tal como é possível de verificar pela respetiva planificação (Anexo D), tendo como intuito

trabalhar conteúdos do REF (Dias et al., 2013), mais especificamente o tópico dos meios de pagamento. Desta forma, abordou-se a “evolução histórica da moeda” (Dias et al. 2013, p.20) e as três funções da mesma (meio de pagamento, unidade de valor e reserva de valor). Apesar deste segundo tópico, de acordo com o mesmo documento, ser adequado para trabalhar no 2.º CEB, considerou-se pertinente introduzi-lo de forma adaptada no 1.º CEB, tendo em conta a sua relevância para a construção de conhecimentos em torno do funcionamento do dinheiro no seu quotidiano e também pelas respostas fornecidas pelos alunos na avaliação inicial no posto que questionava o intuito do dinheiro. A tarefa desenvolvida inscreve-se nas Aprendizagens Essenciais (AE) do 3.º ano, articulando conteúdos de Estudo do Meio e de Matemática. No domínio do Estudo do Meio, a tarefa vai ao encontro do objetivo “Identificar acontecimentos relacionados com a história pessoal e familiar, local e nacional, localizando-os no espaço e no tempo, utilizando diferentes representações cartográficas e unidades de referência temporal” (Canavarro et al., 2021, p.2), uma vez que permitiu aos alunos organizar transformações históricas, nomeadamente a evolução do dinheiro. Simultaneamente, no âmbito da Matemática, trabalha-se o tratamento e organização de dados, mais concretamente a representação visual e estruturada dos mesmos. Para além disso, a tarefa implicou o uso de noções de ordem, sequência e comparação, de forma a representar dados com critérios específicos (ex: antes/depois, mais antigo/mais recente).

Para o efeito, foi criada uma tarefa cujo contexto remetia à semi-realidade dos alunos, envolvendo escolhas e decisões relacionadas com diferentes formas de dinheiro ao longo da história Skovsmose (2008). Já no que concerne à natureza da tarefa, de acordo com Ponte et al. (2015), assume-se como uma exploração, pois não existe um método definido de resolução, promovendo uma discussão das hipóteses.

Assim esta tarefa teve início com uma breve explicação da mesma, referindo primeiramente que o dinheiro nem sempre existiu, o que gerou imediatamente um grande espanto por parte dos alunos: “Então como é que se compravam coisas?” (D.B., EM Aula do dia 6 de maio, 2025). De seguida, explicou-se que cada grupo (tendo mais uma vez em consideração os grupos de mesas) teria à sua disposição uma reta e diversas imagens (Anexo D) que devia ordenar e colar na reta, de forma a ficarem registadas as ideias prévias dos alunos sobre a evolução histórica do dinheiro.

Desta forma, os alunos avançaram para o seu trabalho (Anexo G), passando assim a apresentar-se as produções dos seis grupos (Figuras 7, 8, 9 e 10).

Figura 7 – Reta elaborada pelo grupo CR, EF, MP e VN

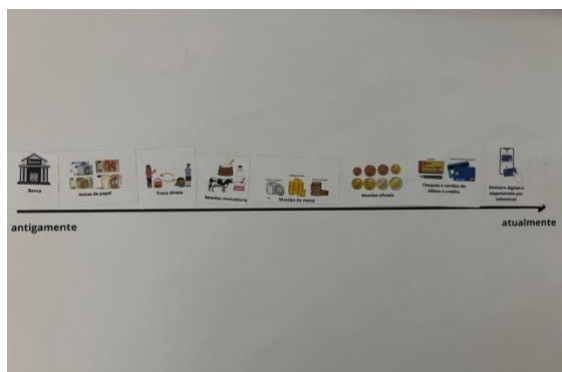


Figura 8 – Reta elaborada pelo grupo BB, CT, LV e RA



Nota: Fotografias capturadas pela autora

Cruzando a reta elaborada pelo grupo (Figura 7) com as intervenções dos mesmos aquando deste momento, percebe-se que colocaram o banco em primeiro porque julgam que “Se não existisse banco, não havia nenhum tipo de dinheiro, porque é o banco que fez o dinheiro sempre, por isso é que existe” (D.B., MP, Aula do dia 6 de maio, 2025). Para além disso, demonstram não compreender os conceitos de “Troca direta” e “Moedas mercadoria”, referindo “Estes devem ser as pessoas a trocar e pagar as coisas com o dinheiro, por isso tem de ser depois do dinheiro” (D.B., VN, Aula do dia 6 de maio, 2025). O facto de colocarem a criação das notas muito antes da criação das moedas também não se revela coerente, no entanto, o grupo depreendeu que a criação dos dois tipos de moedas (moedas de metal e moedas oficiais) foi na mesma altura. Esta produção revela concepções intuitivas dos alunos sobre o funcionamento do sistema financeiro e da sua história, o que tem bastante potencial para a aprendizagem. Estas concepções assumem sentido de acordo com o pensamento de D’Aquino (2008), citado por Souza, (2012) quando refere que as crianças constroem significados a partir daquilo que veem e ouvem, devendo o trabalho no âmbito da Educação Financeira contemplar, entre outros aspetos, a origem e o valor do dinheiro.

Analisando a respetiva reta elaborada por outro grupo (Figura 8), observa-se fragilidades ao nível da posição temporal da criação do banco. Desta forma, os alunos associaram o aparecimento desta instituição após a criação das moedas atuais e notas, referindo que “O banco só pode aparecer depois das moedas e das notas, porque serve para guardar isso e, se não existisse isso primeiro, nem fazia sentido os bancos existirem” (D.B, RA, Aula do dia 6 de maio, 2025). De acordo com o REF (Dias et al.,2013), os alunos têm uma ideia limitada das funções do banco, associando constantemente à fabricação ou posse do dinheiro. Neste sentido, é fundamental desconstruir estas crenças limitadas, promovendo o entendimento do banco como intermediário financeiro, oferecendo diversos serviços.

permitisse medir o valor dos bens e serviços. Também se abordou que o conceito e as respectivas funções de um banco foram alterando ao longo do tempo, apresentando exemplos das mesmas, começando apenas com a função de depósito de moedas para a evolução da banca, entre outras. Por isso, consoante a função que os alunos tiveram em conta, a sua posição podia assumir lugares distintos na reta cronológica. A existência de outra moeda em Portugal antigamente, os escudos, também foi tema neste momento, sendo que alguns alunos demonstram já ter conhecimento: “Sim! Os escudos, os meus pais guardam lá em casa e até me deram uma nota um dia há muito tempo e eu guardo” (D.B, MB, Aula do dia 6 de maio, 2025). Foi reforçado também que os cheques apareceram antes dos cartões. Ao longo deste momento, os alunos demonstram-se bastante envolvidos o que gerou o surgimento de muitos conhecimentos importantes, como a importância de notas e moedas para comprar bens, a distinção entre cartões de crédito e de débito, e algumas funções do banco.

Para terminar a discussão, foram introduzidas as funções do dinheiro (meio de pagamento, unidade de valor e reserva de valor) (Krugman & Wells, 2006), discutindo, em grande grupo, onde se deviam posicionar na reta. Neste momento, o aluno LP referiu que “Meio de pagamento só pode ser depois das coisas usadas como moeda (moeda mercadoria) porque antes disso não existia um preço e foi por isso que o dinheiro surgiu” (D.B, LP, Aula do dia 6 de maio, 2025). Esta intervenção foi utilizada para esclarecer que na altura em que eram utilizadas as moedas mercadoria, estas já eram vistas como um meio de pagamento pois serviam para facilitar as trocas comerciais, permitindo que bens e serviços fossem trocados de forma mais eficiente e padronizada. Embora ainda não existisse um sistema de preços como o atual, os bens utilizados como moeda (como sal, gado ou metais preciosos) já funcionavam como referência de valor/pagamento e eram aceites de forma relativamente consensual. Deste modo, o dinheiro não é definido pelo seu suporte físico, mas sim pelas suas funções no contexto económico e social em que está inserido.

Figura 11 – Reta da história do dinheiro elaborada em grande grupo



Nota: Fotografia capturada pela autora

Estes momentos de discussão coletiva revelaram-se muito enriquecedores em diversos níveis. Esta forma de atuação faz com que os alunos questionem os assuntos em questão e trabalhem a sua comunicação, ampliando as suas competências sociais. Desta forma, este momento permitiu não só consolidar o entendimento da história e evolução do dinheiro e respetivos serviços associados, como também tomar conhecimento das funções do dinheiro. Ademais, permitiu desenvolver competências de argumentação e expressão de ideias, que, por sua vez, são capacidades e competências relacionadas ao PI implementado. Isto é possível através do confronto dos alunos com a necessidade de contextualizar os conceitos e as suas decisões em diferentes momentos temporais, tal como defende Skovsmose (2006), quando aborda a EMC, propondo que os alunos questionem e reflitam sobre os sistemas sociais e económicos, o que implica criar espaços em sala de aula onde as ideias intuitivas dos alunos, como a que aqui se observa, possam ser discutidas, problematizadas e reconstruídas com base nas suas intervenções.

4.3. TAREFA 2: O jogo dos locais

A segunda tarefa implementada iniciou-se com a leitura de um texto adaptado do Caderno de Educação Financeira para o 1.º CEB (Vicente et al., 2016). que por sua vez continha diversos conceitos destacados (necessários, prioridade, desejos, bens duradouros, bens não duradouros, durar, necessidade, bens supérfluos, bens essenciais) que ao longo da história foram explorados. Após a leitura, foi elaborada uma discussão coletiva para trabalhar esses mesmos conceitos, centrando esse momento nos bens supérfluos e essenciais. Posteriormente, realizou-se um jogo para aprofundar esses conhecimentos, com as respetivas instruções e recursos como descrito na planificação, que consta no anexo D. O objetivo principal do mesmo era os alunos tomarem decisões conscientes em torno do consumo e compra de bens essenciais e supérfluos. Esta tarefa

teve como intuito trabalhar o seguinte objetivo do REF (Dias et al., 2013): “Compreender a diferença entre o necessário e o supérfluo” (p.19), incluindo a maioria dos seus subtópicos, e simultaneamente o pensamento crítico, através da escolha fundamentada de bens em contextos de tomada de decisão.

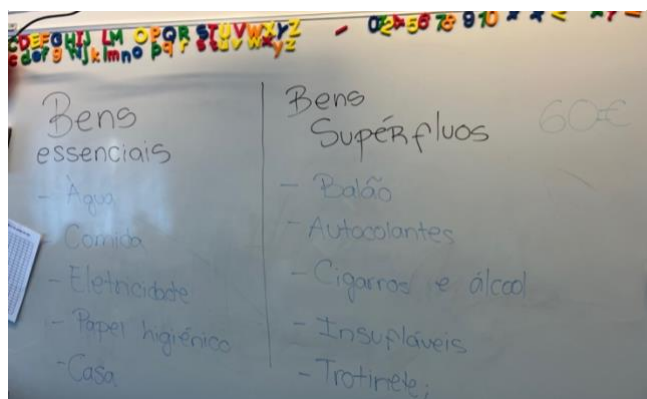
No que concerne às AE do 3.º ano de escolaridade (Canavarro et al., 2021), é possível articular esta tarefa com conteúdos de Matemática, nomeadamente nas conexões matemáticas, através da resolução de um problema num contexto semi-real e também no domínio das operações através do subtópico: “Interpretar e modelar situações com a adição/subtração e multiplicação/divisão e resolver problemas associados” (Canavarro et al., 2021). Ademais, o tema das capacidades matemáticas, mais concretamente o tópico de resolução de problemas é trabalhado nesta tarefa, por ser necessário os alunos aplicarem as etapas de resolução do problema. Já no que concerne às AE de Português, a tarefa trabalha habilidades da leitura e vocabulário, ao expor os alunos a conceitos aos quais não estão habituados, aumentando o seu léxico e compreensão textual. Novamente estes objetivos vão ao encontro do PI implementado na turma. Também os subtópicos “Mobilizar as suas experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto” e “Expressar uma opinião crítica acerca de aspetos do texto (do conteúdo e/ou da forma)” (DGE, 2018, p.8) foram trabalhados, através da discussão coletiva.

No que concerne ao contexto, esta remete, mais uma vez, a um contexto semi-real, pois são incentivados a explorar distintas perspetivas e a desenvolver as suas capacidades de pensamento crítico, utilizando a Matemática como uma ferramenta para analisar o mundo ao seu redor (Skovsmose,2008), através da realização de escolhas em locais do seu conhecimento e com os quais, quase de certeza que já tiveram contacto. Já ao nível da natureza da tarefa, esta é uma exploração, pois de acordo com Ponte et al. (2015), este tipo de tarefa implica que os alunos explorem diversas possibilidades, tomem decisões fundamentadas e reflitam sobre os seus próprios raciocínios, neste caso, sobre decisões de consumo conscientes

Desta forma, no primeiro momento da tarefa, os alunos acompanharam a leitura, sendo que no levantamento final sobre o conteúdo da história um aluno respondeu “A história fala sobre o que é importante e o que não é” (D.B., GM, Aula do dia 13 de maio, 2025). Outra aluna referiu que “A história é sobre a vida a família e o que é importante para essa família” (D.B., AO, Aula do dia 13 de maio, 2025). Deste modo, de forma a clarificar possíveis dúvidas e curiosidades em relação à história, fizemos uma síntese do que era mais importante, abordando e explorando os diversos conceitos destacados e

focamos a discussão nos bens supérfluos e necessários. Pedimos aos alunos que dessem exemplos de ambos os tipos de bens, resultando nas ideias demonstradas na Figura 12.

Figura 12 – Ideias dos alunos



Nota: Fotografia capturada pela autora

A discussão em torno destes bens partiu dos exemplos do texto e, de seguida, lançamos exemplos onde o tipo de bem dependia do seu contexto, como, por exemplo, o computador. Em conjunto, chegámos à conclusão que, se for para trabalhar, é um bem necessário, caso contrário, assume-se como supérfluo. Nesta etapa, enfatizámos também que o computador pode ser um instrumento poderoso para realizar pesquisas escolares. Também a trotinete gerou alguma discórdia pois houve alunos a defenderem que “Há muita gente que usa aquelas trotinetes verdes para se deslocar, então pode ser essencial para ir para o trabalho” (D.B., LV, Aula do dia 13 de maio, 2025), defendendo que, atualmente, pode ser considerado como um meio de transporte. No entanto, apesar de o raciocínio ter sido valorizado, optámos, em grande grupo, por colocar nos bens supérfluos, assumindo que seria para diversão. A turma estava bastante envolvida e quase todos os alunos participaram com um exemplo de um bem, ou até mesmo, de serviços.

Após este momento de debate, avançámos para o jogo dos locais. Novamente, recorreu-se aos grupos de mesa e referiu-se que cada um tinha de supor que continha 60€ de orçamento. De realçar que este valor foi selecionado, tendo em conta que existiriam situações que não seria possível continuar a comprar os bens essenciais, de forma a verificar se os alunos não compravam os bens supérfluos por intuição e para perceberem que os orçamentos são limitados. Explicámos o jogo e fornecemos as tabelas registo a cada grupo, que nos ajudaram a analisar as suas escolhas, tal como consta nas figuras seguintes (Figuras 13 e 14), que são dois exemplos:

Figura 13 – Opções dos alunos AS, CF, CR, SF e TM

	N.º que saiu no dado	Onde estou	Bem que comprei	Quanto gastei	Saldo
1.ª jogada	2	Salmaçaria	termómetro	7€	53€
2.ª jogada	11	Padaria	pão	1€	52€
3.ª jogada	10	carro	pencha	40€	48€
4.ª jogada	9	casa	sabonço	2€	46€
5.ª jogada	4	Deserto	água	0,50€	45,50€
6.ª jogada	8	loja	casaco	13,40	31,
7.ª jogada					
Total gasto					

Nota: Fotografias capturadas pela autora

Tal como é possível de observar na Figura 13, o grupo em questão efetuou os cálculos de forma incorreta (na 3.ª jogada, pois $52 - 40 \neq 48$), isto é, não foi bem-sucedido no que concerne ao desempenho matemático e não terminou a tarefa, o que comprometeu o seu sucesso. De acordo com Santiago et al. (2017), o ensino da Matemática poderá ser valorizado com a utilização de problemas de natureza financeira, podendo assumir o formato de investigação, projetos e até mesmo jogos, pelo que uma possível estratégia para melhorar estas capacidades e competências dos alunos. Apesar disto, todas as escolhas efetuadas do ponto de vista financeiro foram as certas, selecionando sempre a compra do bem essencial, tendo em conta o local.

Outro grupo (ver Figura 14), como podemos observar, ficou sem orçamento suficiente para continuar a compra dos bens essenciais, selecionando, corretamente, não comprar nada nem o bem mais barato (supérfluo). Contrariamente ao grupo anterior, todas as operações matemáticas foram bem-sucedidas. No momento de elaborar o total gasto, o grupo inicialmente ia adicionar todos os seus gastos para subtrair ao saldo inicial (60€), no entanto, houve um aluno que sugeriu “Podemos só subtrair os 26€ aos 60€, porque isso quer dizer o dinheiro que comprámos coisas” (D.B., CF, Aula do dia 13 de maio, 2025), o que se revela uma estratégia distinta de todos os outros grupos, assumindo destaque. Do ponto de vista financeiro, mais uma vez, o grupo efetuou todas as decisões de forma correta, sendo bem-sucedido na tarefa.

Todos os grupos realizaram as decisões em torno das competências de literacia financeira corretamente, sendo que raramente houve situações de discordância nos grupos

Figura 14 – Opções dos alunos CF, EF, MP e RA

	N.º que saiu no dado	Onde estou	Bem que comprei	Quanto gastei	Saldo
1.ª jogada	7	talho	carne	3€	57
2.ª jogada	9	caso	SABONÇO	2€	55
3.ª jogada	4	Deserto	água	0,50€	54,5€
4.ª jogada	6	escola	caderno	3,50€	51€
5.ª jogada	5	Acampamento	Saco de dormir	25€	26€
6.ª jogada	10	carro	PNEU	40€	Não tem
7.ª jogada	8	Laja	casaco quente	23€	Não tem
Total gasto				60€ - 26€ = 34€	

e tendo sempre optado por comprar os bens essenciais quando tinham saldo disponível e, quando não tinham, não comprar nada. A compreensão da importância de tomada de decisões conscientes e conforme um determinado contexto demonstram que os mesmos já conseguem mobilizar capacidades que auxiliem a organizar os seus gastos, a estabelecer prioridades financeiras e a poupar para alcançar os seus objetivos na vida pessoal e familiar (Tavares & Pilão, 2023). Já a nível matemático, a tarefa não apresentou tanto sucesso, existindo três grupos que apresentaram erros nos cálculos, o que corresponde a 50% dos participantes. Esta situação reforça a importância de incidir a aprendizagem adequada e contextualizada da subtração, de forma a garantir que os alunos realizam a operação de forma correta. Desta forma, considera-se que a tarefa em questão apelou à promoção da EMC, uma vez que permitiu explorar conteúdos matemáticos contextualizados em situações do quotidiano, desenvolvendo a reflexão crítica sobre decisões económicas e consumo responsável.

4.4. TAREFA 3: O orçamento da visita de estudo

A terceira tarefa para trabalhar a Educação Financeira, iniciou-se novamente com um texto sobre a mesma família que abordava a noção de orçamento e outros conceitos associados, como receita, rendimento, tipos de despesas (esperadas e inesperadas) e a necessidade de poupar, tal como é possível observar pela respetiva planificação e recursos mobilizados presentes no Anexo D. O texto em questão foi adaptado novamente do Caderno de Educação Financeira para o 1.º CEB (Vicente et al., 2016). Após esta leitura, existiu um momento de discussão em torno dos conhecimentos mencionados previamente e passou-se para a elaboração de um orçamento para uma visita de estudo mencionada no texto, discutindo em grande grupo, no final as opções dos alunos. Para terminar, elaborou-se uma tarefa sobre os diversos tipos de despesa, de forma a introduzir novos conceitos e consolidar alguns já trabalhados.

Desta forma, a tarefa pretendia trabalhar, essencialmente, o objetivo “Relacionar despesas de rendimentos” presente no REF (Dias et al., 2013, p.19), contemplando todos os conhecimentos e capacidades abrangidos. Ademais, trabalhou também outros temas do documento, através da segunda parte da tarefa, como necessidades e desejos (novamente), risco e incerteza e objetivos da poupança. Já em torno das AE é possível relacionar esta terceira tarefa com a Matemática e o Português revelando-se bastante interdisciplinar. Ao nível da Matemática, a relação é bastante explícita, devido aos cálculos que são necessários mobilizar para elaborar o orçamento, mais concretamente no

tema “Números” e tópico “Operações”. Ademais, também trabalha o tema dos Dados e Probabilidades, através da organização e tratamento dos mesmos através da tabela. Para além disso, permite trabalhar o desenvolvimento das capacidades matemática, como o raciocínio matemática, a comunicação matemática e as conexões matemáticas (Canavarro et al., 2021). No que se refere ao Português, a tarefa promove competências de leitura e compreensão de textos informativos, que é uma das finalidades que constam nas AE (DGE, 2018), através do texto lido em conjunto.

No que concerne ao contexto, de acordo com Skovsmose (2008) esta enquadra-se novamente num contexto de semi-realidade, uma vez que parte de uma situação próxima da realidade dos alunos – visita de estudo, no entanto é adaptada ao contexto escolar, isto é, é uma situação fictícia, mas plausível e os conceitos trabalhados estão relacionados ao quotidiano dos alunos. Já ao nível da natureza da tarefa, seguindo a linha de pensamento de Ponte et al. (2015), esta pode ser considerada como um problema no que respeita à primeira parte da mesma, pois coloca os alunos perante uma situação que exige a mobilização de conhecimentos diversos para tomar decisões fundamentadas, através do cálculo de despesas. A tarefa é aberta e exige interpretação, análise de informação, cálculo e comunicação de raciocínios e/ ou estratégias de resolução.

Assim, após a leitura inicial do texto, consolidámos os conceitos envolvidos no mesmo e a discussão partiu, por parte dos alunos, para a importância da poupança, tendo sido aproveitadas essas intervenções para aprofundar os conhecimentos em torno deste ato importante. De facto, a postura dos mesmos demonstrou que reconheciam a importância de poupar, pois referiram “Se eles não tivessem gasto o dinheiro todo podiam ir à visita e é por isso que é importante poupar, para no futuro fazermos coisas importantes” (D.B, CF, Aula do dia 20 de maio, 2025). Outro aluno referiu “Eles não deviam gastar a semana toda, porque pode acontecer alguma coisa grave que precisem do dinheiro” (D.B., GL, Aula do dia 20 de maio, 2025). Deste modo, os conhecimentos dos alunos foram sendo trabalhados e aprofundados, através do debate, indo ao encontro aos objetivos estabelecidos pelo REF (Dias et al., 2013) em torno da poupança para o 1.º CEB. Após esta discussão, apresentámos a tarefa seguinte que consistia na análise, com base nos dados que fornecemos, e seleção da visita de estudo mais económica, tendo em conta as três opções disponíveis. Para esta visita a turma dispunha de uma receita de 350€. De realçar que das três opções fornecidas, só a primeira é que era concretizável, tendo em conta a receita disponível. Esta escolha foi intencionalmente planeada com o objetivo de garantir que os alunos pudessem aplicar os conhecimentos matemáticos e financeiros

adquiridos com uma maior facilidade comparativamente à tarefa anterior. Assim, ao assegurar que apenas uma das três opções era viável dentro do orçamento, procurou-se estimular a reflexão crítica e a análise comparativa sem comprometer a confiança dos alunos no processo. Também o espaço que constava na tabela para “Despesas extras” foi logo esclarecido que só era para ser preenchido, caso os alunos pretendessem efetuar algum consumo opcional.

A turma foi dividida consoante os grupos habituais de trabalho na sala de aula, no entanto, foi, também, fornecido um registo individual. Constatou-se, de forma geral, algumas dificuldades em compreender que o valor fornecido devia ser multiplicado pelo número de alunos da turma que, na conversa inicial, referiu-se que eram 25, tendo sido anotado no quadro. Sempre que algum aluno efetuava questões sobre esta situação, procurou-se não dar a resposta direta, levando os alunos a refletir sobre o facto de o orçamento ser para a turma e não individual. Também o conceito de “almoço premium” presente numa das opções de visita foi questionado por diversos grupos, esclarecendo através de colegas essa questão.

Parte 1

Ao analisarmos as folhas de registo, constatou-se que apenas um grupo realizou os cálculos corretamente, assumindo todas as despesas pelos 25 alunos, o que indica que compreenderam o que foi proposto. Para além de ter sido o único grupo a acertar, demonstrou uma organização exemplar, inclusive os cálculos no verso de forma clara e organizada, tal como é possível de observar pela Figura 15.

Figura 15 – Folha de registo para a visita de estudo do grupo AM, CT, GL e MB

1 - Antes de irem para a Visita de estudo ao Museu do Dinheiro, vamos escolher as opções que ficam mais baratas, tendo em conta que a turma dispõe de uma receita de 350€.

Opção 1: Entrada de 4€ por pessoa, que não inclui almoço. Almoço: 5.50€ por pessoa. Visita guiada feita por todos que custa 3€ por pessoa.

Opção 2: Entrada de 12€ por pessoa, que inclui almoço completo. Visita guiada feita por um guia que custa 6€ por pessoa.

Opção 3: Entrada de 4€ por pessoa, que não inclui almoço. Almoço premium que custa 9€ por pessoa. Visita guiada feita por todos que custa 3€ por pessoa.

2 - Tendo em conta as opções acima, faz um orçamento para cada uma.

	Opção 1	Opção 2	Opção 3
Entrada	4€	12€	4€
Almoço	5.50€	0€	9€
Visita guiada	3€	6€	3€
Despesas extra	0€	0€	0€
Total da despesa prevista	32.50€	18€	16€
Total da receita	350€	350€	350€
Saldo	317.50€	Negativo	334€

3- Qual consideram ser a opção mais económica?

1

Handwritten calculations on the right page:

$$4 + 3 + 5.50 \cdot 25 = 15.50$$

$$12 + 6 = 18$$

$$4 + 9 + 3 = 16$$

Nota: Fotografias capturadas pela autora

Os restantes grupos resolveram a tarefa utilizando todos a mesma estratégia, esquecendo-se de multiplicar cada um dos orçamentos pelo número total de alunos da turma. No entanto, apesar dessa situação, o raciocínio apresentava-se adequado, o que demonstrou que, em parte, conseguiram fazer uma recolha eficaz dos dados. Para além disso, também conseguiram sempre concluir que a visita mais económica era a Opção 1. Em nenhum dos grupos se observou a opção de selecionarem alguma despesa extra, o que demonstra condução de um consumo consciente, poupança e planeamento dos recursos, que, de acordo com Gomes et al. (2017), é um dos passos a percorrer no desenvolvimento de um cidadão com conhecimentos financeiros que lhe permitam ter uma postura crítica. De realçar que houve um grupo que no espaço designado às despesas extra escreveu “poupar”. Um exemplo deste tipo de resolução pode ser observado na Figura 16.

Figura 16 – Folha de registo do grupo CF, EF, MP e RA

1 - Antes de irem para a Visita de estudo ao Museu do Dinheiro, vamos escolher as opções que ficam mais baratas, tendo em conta que a turma dispõe de uma receita de 350€.

Opção 1
Escolhem a entrada de 4€ por pessoa, que não inclui almoço.
Escolhem o almoço simples que custa 5,50€ por pessoa.
Escolhem a visita guiada feita por todos que custa 3€ por pessoa.

Opção 2
Escolhem a entrada de 12€ por pessoa, que inclui almoço completo.
Escolhem a visita guiada feita por um guia que custa 6€ por pessoa.

Opção 3
Escolhem a entrada de 4€ por pessoa, que não inclui almoço.
Escolhem o almoço premium que custa 9€ por pessoa.
Escolhem a visita guiada feita por todos que custa 3€ por pessoa.

2 - Tendo em conta as opções acima, faz um orçamento para cada uma.

	Opção 1	Opção 2	Opção 3
Entrada	4€	12€	4€
Almoço	5,50€	0€	9€
Visita guiada	3€	6€	3€
Despesas extra	0€	0€	0€
Total da despesa prevista	12,50€	18€	16€
Total da receita	350€	350€	350€
Saldo	337,50€	332€	334€

3- Qual consideram ser a opção mais económica?

1

Nota: Fotografia capturada pela autora

Realizando uma análise dos desempenhos matemáticos dos alunos nesta tarefa, tornou-se evidente que, embora a maioria dos grupos tenha efetuado corretamente os cálculos de adição, subtração e multiplicação, revelaram dificuldades na interpretação dos dados e dos enunciados. Esta falta de perspicácia na análise das informações fornecidas evidencia a necessidade de continuar a trabalhar a leitura a capacidade de selecionar e organizar os dados. Neste sentido, para o sucesso nestas tarefas, também é importante fortalecer a aprendizagem dos conceitos matemáticos necessários para dar resposta a estes

processos de compreensão e resolução de problemas financeiros. Já no que concerne ao contexto da educação financeira, os desempenhos dos alunos demonstram compreensão, por parte dos mesmos, em relação ao orçamento disponível para a visita de estudo. Adicionalmente, também souberam sempre identificar que o saldo correspondia ao dinheiro disponível após as diversas despesas e selecionar a opção mais económica, inferindo que algumas capacidades estão a ser desenvolvidas. Assim, está presente a EMC, onde os alunos são motivados a aplicar os conceitos aprendidos em situações do mundo real, estabelecendo ligações de reciprocidade entre a Matemática e o seu quotidiano (Skovsmose, 2000).

Neste sentido, a tarefa de calcular os custos das opções de visitas de estudo com base na receita disponível e tendo em conta que a mesma se aplica a todos os alunos da turma é uma oportunidade para os alunos aplicarem os seus conhecimentos matemáticos no contexto da educação financeira. Assim, a turma é envolvida em cenários do mundo real, explorando conexões significativas entre conceitos matemáticos e situações da vida quotidiana (Skovsmose, 2000). Ao envolver os alunos nestes contextos, esta tarefa promove o desenvolvimento do pensamento crítico e da tomada de decisão consciente, contribuindo para a formação de cidadãos mais informados e responsáveis. Assim, a tarefa assume uma natureza interdisciplinar e integradora, em linha com os princípios da abordagem de resolução de problemas e da contextualização da aprendizagem, como defendem Ponte et al. (2015) e Skovsmose (2008).

Após este momento, passámos para a seguinte parte da tarefa que consistia na leitura de uma história (Anexo D) que continha diversas perguntas às quais os alunos deviam responder. Distribuíram-se as folhas de registo aos alunos (Anexo D) e referiu-se que o preenchimento das mesmas tinha de ser feito a caneta esferográfica, de forma a evitar a alteração de respostas. Os alunos não apresentaram nenhuma dúvida em torno dos conceitos, o que foi um aspeto positivo. Durante a leitura da história, as questões eram projetadas no quadro, através de um *PowerPoint* elaborado de modo a facilitar este momento, tal como se pode observar na Figura 17.

Figura 17 – Exemplo de questão projetada



Nota: Imagem de um Powerpoint elaborado pela autora

Ao longo deste processo, os alunos foram registando as suas respostas nas folhas de registo, revelando entusiasmo na tarefa. Depois de todos os alunos responderem, era revelada, através do slide seguinte a resposta correta e efetuada uma discussão coletiva em torno da mesma.

Parte 2

Passamos então à análise das respostas fornecidas pelos alunos:

Pergunta 1:

História: A família da Clara e do Tomás é muito organizada e não gasta dinheiro desnecessariamente. Antes de gastarem os seus euros costumam analisar muito bem os seus gastos. Semanalmente vão ao supermercado efetuar compras para as refeições. Consiste numa despesa previsível ou imprevisível?

Resposta correta: Previsível

Respostas dos alunos:

Tabela 6 - Prestação dos alunos na pergunta 1 da tarefa 3

Resposta	Número de alunos
Previsível	23 alunos
Imprevisível	2 alunos

Nota: Tabela elaborada pela autora

A resposta a esta pergunta mobilizava a aplicação de conceitos trabalhados previamente em discussões coletivas, relacionado também ao conhecimento prévio sobre eventos recorrentes. Além disso, os alunos trabalharam competências de análise, raciocínio lógico e interpretação de informações, elementos fundamentais não só na educação financeira, como também na Matemática.

É possível verificar que a grande maioria dos alunos respondeu corretamente a esta questão, por reconhecerem que a família já planeia os seus gastos tendo em conta esta necessidade. No entanto, dois alunos consideraram como uma despesa imprevisível, sendo que um referiu “Eu achava que é imprevisível, porque eles não sabem quanto vão gastar” (D.B., LF, Aula do dia 20 de maio, 2025). Esta forma de pensar reforça a importância da Educação Financeira, não só para clarificar que o conceito consiste em saber que é uma despesa possível de prever em si e não a quantia. Deste modo, ao compreenderem a natureza previsível das despesas, pode levar a atitudes futuras de planeamento de gastos.

Pergunta 2:

História: Para além disso, mensalmente têm de pagar a renda da casa. Será uma despesa previsível ou imprevisível?

Resposta correta: Previsível

Respostas dos alunos:

Tabela 7 - Prestação dos alunos na pergunta 2 da tarefa 3

Resposta	Número de alunos
Previsível	20 alunos
Imprevisível	5 alunos

Nota: Tabela elaborada pela autora

Analisando as respostas, observa-se que 20 alunos consideraram a despesa de forma correta como previsível, embora, 5 alunos não partilhassem dessa opinião, referindo dois deles mais uma vez que não sabem o valor. Apesar disto, o desempenho dos alunos demonstra que a maioria dos mesmos compreendeu a associação de despesas certas e regulares ao conceito previsível. Mesmo assim, foi tida uma conversa no momento da discussão coletiva para consolidar estes conhecimentos.

Pergunta 3:

História: E para além disso, será fixa ou variável?

Resposta correta: Fixa

Respostas dos alunos:

Tabela 8 - Prestação dos alunos na pergunta 3 da tarefa 3

Resposta	Número de alunos
Fixa	15 alunos
Variável	10 alunos

Nota: Tabela elaborada pela autora

Esta foi a questão onde ocorreram mais respostas erradas, pois existiram 10 alunos que assumiram que o pagamento da renda da casa era uma despesa variável. No entanto, no momento de discussão de respostas, ficou claro que o que estava na origem desta conceção era a falta de conhecimento em torno do funcionamento dos métodos de pagamentos das rendas das casas, chegando um aluno a referir, “Mas isso varia de casa para casa, por isso é variável” (D.B., RA, Aula do dia 20 de maio, 2025). Assim, utilizou-se esta oportunidade para fazer uma breve explicação, deixando claro que o pagamento

da renda da casa envolve o pagamento de uma mensalidade constante, tal como é igualmente o caso de a prestação de um empréstimo ao banco.

Pergunta 4:

História: No outro dia, quando estavam a jantar, a cozinha inundou-se e rapidamente perceberam que era uma rotura da canalização devido à máquina de lavar a roupa e que a teriam de reparar. Sendo assim, a reparação da canalização consiste numa despesa previsível ou imprevisível?

Resposta correta: Imprevisível

Respostas dos alunos:

Tabela 9 - Prestação dos alunos na pergunta 4 da tarefa 3

Resposta	Número de alunos
Previsível	0 alunos
Imprevisível	25 alunos

Nota: Tabela elaborada pela autora

Analisando a tabela X, verifica-se que todos os alunos consideraram essa despesa corretamente, como sendo imprevisível, o que demonstra a compreensão de que imprevistos geram despesas imprevisíveis, uma vez que não são planeadas. Esta evidência demonstra uma evolução na apropriação dos conhecimentos.

Pergunta 5:

História: E será despesa necessária ou supérflua?

Resposta correta: Necessária

Respostas dos alunos:

Tabela 10 - Prestação dos alunos na pergunta 5 da tarefa 3

Resposta	Número de alunos
Necessária	18 alunos
Supérflua	7 alunos

Nota: Tabela elaborada pela autora

Esta questão envolveu tanto a consideração matemática dos custos/benefícios, como também o conhecimento financeiro sobre a diferença entre despesas essenciais ou opcionais. Desta forma, gerou-se alguma discórdia, pois grande parte dos alunos que a consideraram como supérflua defenderam o seu ponto referindo: “E então? O que tem? Podemos lavar a roupa à mão...há muita gente que não tem máquinas em casa e lava tudo à mão e os pais podem fazer isso em vez de gastar dinheiro” (D.B, KR, Aula do dia 20 de maio, 2025). Mais uma vez, discutiu-se este ponto de vista em grande grupo, destacando

a importância da conexão da educação financeira com a Matemática defendida por Santiago et al. (2017), pois, neste caso, os alunos tiveram de fazer uma avaliação do custo/benefício, considerando fatores como o tempo despendido a lavar a roupa à mão, a água e respetiva conta da mesma e o dinheiro economizado em ambos os casos. Em conjunto, destacou-se que, de facto, a avaliação da necessidade ou supérfluo da reparação pode variar de acordo com as circunstâncias e prioridades de cada família. No entanto, e tendo em conta que a família pertencia à sociedade económica de classe média, decidimos que devíamos atribuir a uma despesa necessária ao decorrer do seu dia-a-dia.

Pergunta 6:

História: Nessa mesma noite, a mãe recebeu um email da escola para se realizarem as encomendas dos manuais para o próximo ano escolar. Sendo assim, a compra de manuais escolares, será uma despesa previsível ou imprevisível?

Resposta correta: Previsível

Respostas dos alunos:

Tabela 11 - Prestação dos alunos na pergunta 6 da tarefa 3

Resposta	Número de alunos
Previsível	25 alunos
Imprevisível	0 alunos

Nota: Tabela elaborada pela autora

As respostas dos alunos revelaram que todos acertaram, ou seja, que a compra dos manuais escolares é uma despesa previsível. Isso demonstra, mais uma vez, a apropriação destes conceitos, atribuindo-lhes sentidos, e que os alunos compreenderam que como despesa ocorre anualmente, de forma regular, pode ser planeada antecipadamente, de forma a gerir os gastos. Estas competências são fundamentais desenvolver para um planeamento financeiro adequado no futuro dos alunos.

Pergunta 7:

História: E será necessária ou supérflua?

Resposta correta: Necessária

Respostas dos alunos:

Tabela 12 - Prestação dos alunos na pergunta 7 da tarefa 3

Resposta	Número de alunos
Necessária	24 alunos
Supérflua	1 aluno

Nota: Tabela elaborada pela autora

A análise das respostas revelou um contraste à ideia mencionada anteriormente e permite constatar que, a grande maioria dos alunos, atribuiu a renovação dos manuais escolares à categoria das despesas necessárias. No entanto, mesmo sendo uma situação bastante presente no quotidiano dos alunos, 1 deles respondeu incorretamente, identificando como uma despesa supérflua. Deste modo, a necessidade está relacionada à importância ou prioridade de uma despesa para uma determinada pessoa, tendo em conta o seu contexto. De facto, a aluna em questão, no momento da discussão referiu que “Para mim não é essencial vir à escola, por isso, é uma coisa supérflua” (D.B., CF, Aula do dia 20 de maio, 2025), revelando que a sua resposta teve em conta a sua realidade, mais concretamente, a sua conceção de importância da Escola.

Pergunta 8:

História: No dia seguinte, quando a Clara acordou fez uma birra referindo que já não gostava de nenhuma das suas roupas e que precisava de comprar meias novas. Achar que as despesas com vestuário consistem numa despesa fixa ou variável?

Resposta correta: Variável

Respostas dos alunos:

Tabela 13 - Prestação dos alunos na pergunta 8 da tarefa 3

Resposta	Número de alunos
Fixa	2 alunos
Variável	23 alunos

Nota: Tabela elaborada pela autora

As respostas dos alunos revelam que a maioria respondeu corretamente, embora tenham existido 2 que considerem a despesa com vestuário como fixa, isto é, como se todos os meses a família tivesse um valor definido para gastar em roupa, o que é bastante irrealista e não deve acontecer, pois as despesas com vestuário são, na maioria dos casos, variáveis e pontuais, dependendo de necessidades específicas, como mudanças de estação, crescimento das crianças ou reposição de peças danificadas, tendo por isso de ser ajustadas ao orçamento familiar. Estes conhecimentos foram mobilizados no momento de discussão conjunta, reforçando que as despesas fixas são aquelas que são sempre constantes, enquanto as variáveis, apresentam valores distintos, estando associadas, por norma, às atividades que tendem a variar consoante as necessidades, como é o caso da compra de vestuário.

Pergunta 9:

História: Quando foram comprar as meias para a Clara ao *shopping*, a família aproveitou e reservou, através de uma agência de viagens, as suas férias para o Verão seguinte com destino ao Brasil. Acham que as férias no estrangeiro, consistem numa despesa necessária ou supérflua?

Resposta correta: Supérflua

Respostas dos alunos:

Tabela 14 - Prestação dos alunos na pergunta 9 da tarefa 3

Resposta	Número de alunos
Necessária	1 alunos
Supérflua	24 aluno

Nota: Tabela elaborada pela autora

Analisando as respostas, observa-se que quase a totalidade dos alunos que realizaram esta tarefa (25) respondeu corretamente que a viagem é uma despesa supérflua. No entanto, um aluno respondeu incorretamente, indicando que essa despesa é necessária. No momento da discussão, este remeteu à sua realidade, dizendo que: “Para mim é necessária, porque eu vou viajar com os meus pais todos os anos e eles dizem que temos de viajar todos os anos!” (D.B., SD, Aula do dia 20 de maio, 2025). Neste momento, foi reforçado, mais uma vez que a avaliação da necessidade ou supérfluo de uma determinada situação pode variar de acordo com as circunstâncias e prioridades de cada família e que realmente podem ser vistas como uma despesa necessária para determinadas pessoas por proporcionarem momentos de lazer essenciais ao bem-estar pessoal. No entanto, as férias assumem-se, na maioria das vezes, como uma despesa supérflua, uma vez que não são imprescindíveis à satisfação das necessidades básicas do ser humano.

Pergunta 10:

História: E será fixa ou variável?

Resposta correta: Variável

Respostas dos alunos:

Tabela 15 - Prestação dos alunos na pergunta 10 da tarefa 3

Resposta	Número de alunos
Fixa	0 alunos
Variável	25 alunos

Nota: Tabela elaborada pela autora

A análise dos dados revela que todos os alunos responderam corretamente que as férias no estrangeiro são uma despesa variável, demonstrando compreensão sobre este

conceito fundamental da educação financeira. Esta resposta indica que os alunos foram capazes de reconhecer que esta despesa não ocorre com uma periodicidade fixa, e referiram no momento de discussão que o seu valor pode variar significativamente de acordo com diversos parâmetros como o destino, a duração da viagem e as escolhas e despesas efetuadas pela família no destino: “A viagem pode ser cara ou barata, se formos para um hotel caro ou barato, por isso o dinheiro que gastamos varia” (D.B., VN, Aula do dia 20 de maio, 2025). Esta competência, tal como referem Vicente et al. (2016), é essencial para uma gestão financeira consciente, e permite às crianças desde cedo perceber que nem todas as despesas devem ou podem ocorrer de forma periódica, sendo necessário fazer escolhas e definir prioridades consoante a disponibilidade financeira.

Avaliando a prestação geral dos alunos na segunda parte desta terceira tarefa, é possível afirmar que, de uma forma geral, apresentam os conceitos trabalhados bem consolidados, o que pode contribuir para uma maior capacidade de tomar decisões conscientes e informadas. Desta forma, a tarefa permitiu desenvolver o pensamento crítico e reflexivo dos alunos, tal como defendido por Mandell e Klein (2009), para que estes sejam capazes de avaliar contextos, justificar decisões e compreender que a gestão financeira envolve escolhas adaptadas à realidade de cada um. Simultaneamente, esta tarefa evidenciou a importância da articulação entre a Educação Financeira e a Matemática, estabelecendo-se uma relação complementar e mutuamente enriquecedora. De facto, existiu uma integração de conhecimentos matemáticos, através da mobilização de conhecimentos e capacidades dessa área curricular, como a interpretação de dados e o raciocínio matemático, o que contribuiu para uma compreensão e aplicação prática destes conteúdos a situações do quotidiano, tal como defendido por Santiago et al. (2017).

4.5. TAREFA 4: Construção de uma entrevista a um gestor bancário

A tarefa em questão teve como objetivo definir, em grande grupo, as questões a realizar numa entrevista futura a um gestor bancário. Para o efeito, recorreu-se novamente à metodologia do *Gallery Walk*, pelas vantagens da mesma. A tarefa foi elaborada novamente em grupos, neste caso, 5, e cada um representava-se por uma cor distinta. Neste caso, existiam 5 postos e cada um deles continha um tópico para que os alunos realizassem questões em torno do mesmo, de forma a conseguirmos trabalhar esses conteúdos, com exceção de um que era destinado a curiosidades. Nesta fase, foi realçado que não se deviam limitar às perguntas que já estavam escritas pelos grupos anteriores, devendo sempre tentar inovar, apelando, também, à criatividade. A atividade ocorreu

conforme o descrito na planificação presente no Anexo D tendo no final ocorrido um debate para definir as questões mais pertinentes a colocar e realizar algumas adaptações às mesmas, quando necessário.

Desta forma, a tarefa pretendia trabalhar, essencialmente, os seguintes tópicos do REF (Dias et al., 2013): (i) Contas bancárias; (ii) Sistema Financeiro; (iii) Empréstimos; e (iv) Meios de pagamento, sendo que neste último se centrava essencialmente no objetivo “Conhecer o funcionamento do cartão de débito e do multibanco” (Dias et al., 2013, p.19) e restantes abrangiam todos os objetivos. A finalidade desta tarefa foi, então, primeiramente recolher as curiosidades e dúvidas dos alunos em torno destes conhecimentos para, posteriormente, os aprofundar e trabalhar na entrevista. Em relação às AE do 3.º ano de escolaridade (DGE., 2018) é possível relacionar esta tarefa com a área curricular de Português, mais concretamente com o domínio da escrita, através do registo e organização de ideias na planificação das perguntas, uma vez que os alunos foram desafiados a construir questões claras, pertinentes e adequadas ao contexto de uma entrevista.

No que concerne ao contexto, de acordo com Skovsmose (2008), esta tarefa remete a um contexto real que vai ocorrer futuramente: uma entrevista a um gestor bancário. Trata-se, assim, de um cenário da realidade dos alunos e com significado para as suas vidas para entender diversos processos do mundo que os rodeia. Já ao nível da natureza da tarefa, de acordo com Ponte et al. (2015), esta pode ser classificada como uma tarefa exploratória, pois envolve o levantamento de hipóteses e questões, através da formulação de perguntas às quais se procura dar resposta, onde os alunos detêm um papel ativo.

Assim, através desta tarefa procurou-se também fomentar o pensamento crítico, valorizando a participação ativa dos alunos no seu processo de aprendizagem e o contacto com situações do mundo real. Ao dar voz aos alunos para levantar questões e refletir criticamente sobre fenómenos económicos e financeiros, está-se a promover não só o desenvolvimento cognitivo, mas também o seu modo de atuar socialmente e eticamente, aspeto essencial na EMC. Passa-se então a avaliar as questões efetuadas pelos grupos nos 5 postos:

Figura 18 - Perguntas efetuadas pelos alunos no posto com o tópic “Depósito”

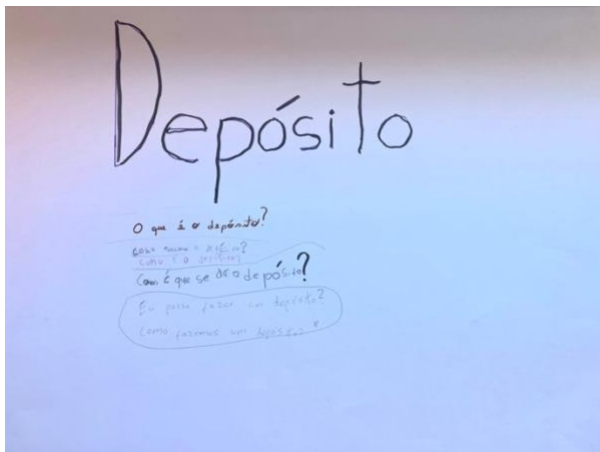
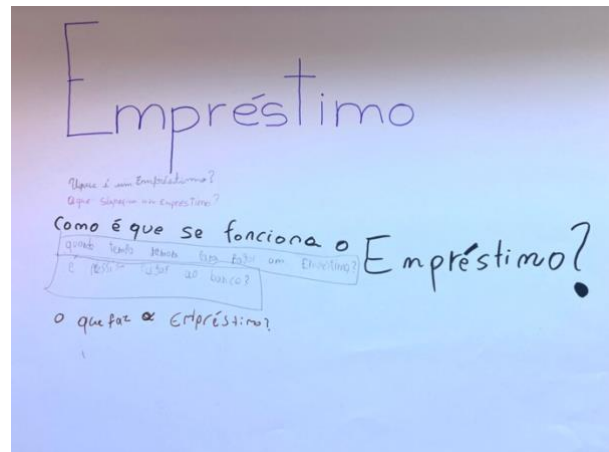


Figura 19 - Perguntas efetuadas pelos alunos no posto com o tópic “Empréstimo”



Nota: Fotografia capturada pela autora

Tal como é possível de se observar pela Figura 18, a maioria das questões neste posto centraram-se, essencialmente, em compreender o que é um depósito bancário e como se realiza. O facto de os alunos não demonstrarem conhecimento em torno deste conceito, justifica as perguntas efetuadas, pois sendo que não têm conhecimentos prévios, é natural que primeiramente desejem saber em que consiste este processo.

A situação do posto da Figura 19 foi muito semelhante à anterior, uma vez que a maioria das questões foram muito diretas, centrando-se no conhecimento do conceito e na sua funcionalidade, demonstrando, novamente, falta de familiaridade e conhecimentos em torno dos empréstimos bancários. No entanto, existiram duas questões que se destacaram por um interesse em aprofundar os conhecimentos, nomeadamente: “Quanto tempo demora para pagar um empréstimo?” e “É preciso pagar ao banco?”. Ambas as questões traduzem que os grupos em questão já têm mais conhecimentos prévios em torno deste conceito, pois no primeiro caso, assumem que o empréstimo tem de ser pago e no segundo efetuam a questão em torno dessa necessidade. Desta forma, embora a maioria das perguntas tenha sido superficial, centrando-se na definição e aplicabilidade do conceito, as duas destacadas revelam um maior grau de reflexão, permitindo inferir que alguns alunos já começam a desenvolver um pensamento mais crítico e fundamentado em torno do funcionamento do sistema financeiro, fruto, provavelmente, das vivências familiares.

Figura 20 - Perguntas efetuadas pelos alunos no posto com o tópicó “Conta bancária”

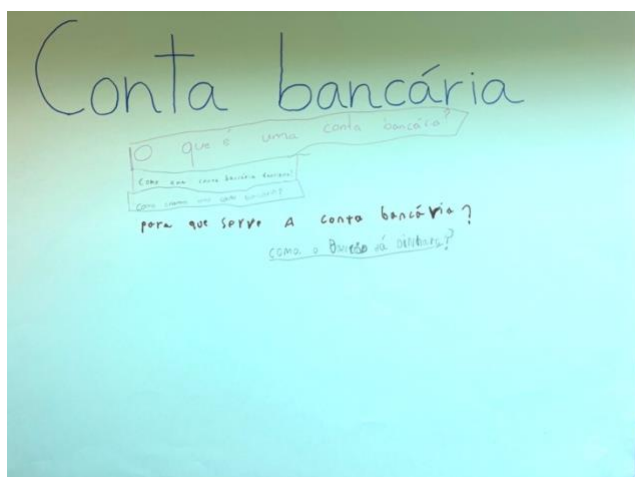
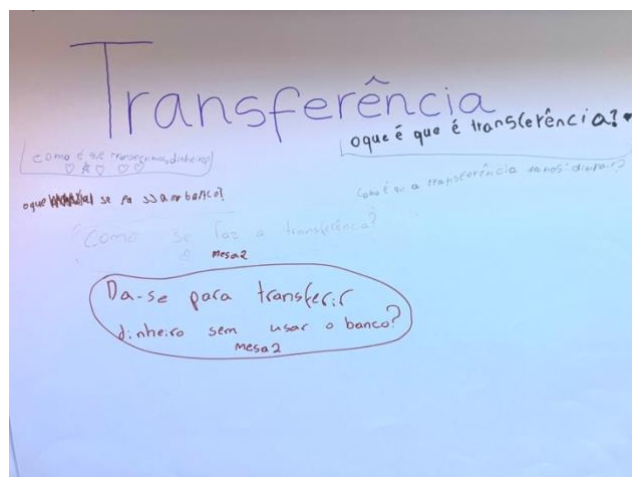


Figura 21 - Perguntas efetuadas pelos alunos no posto com o tópicó “Transferência”



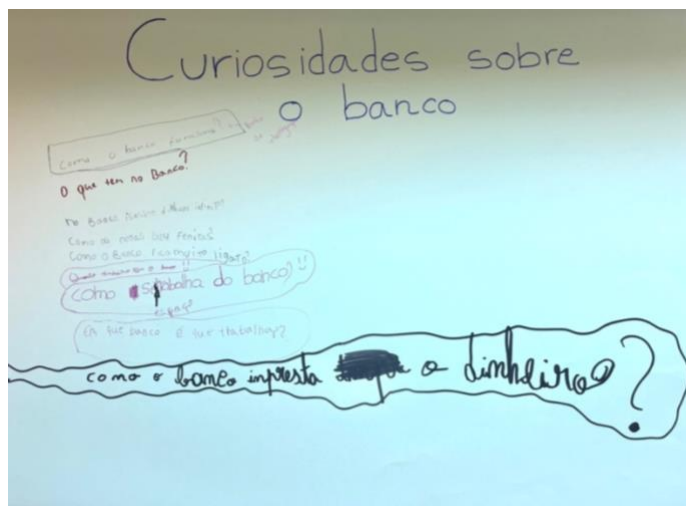
Nota: Fotografias capturadas pela autora

Já no posto representado pela Figura 20, as perguntas variaram mais, no entanto, nada de muito criativo. Neste caso, verificou-se que a maioria dos alunos já tinha alguns conhecimentos prévios em torno deste conceito, como que servia para guardar dinheiro, tal como referiu um aluno: “Se já sabemos que é para pôr dinheiro lá nosso, vamos perguntar como é que podemos criar, pode ser?” (D.B., CF, Aula do dia 22 de maio, 2025). Apesar de se terem verificado várias intervenções deste género, uma pergunta de um dos grupos incidiu em conhecer o conceito em si, demonstrando falta de familiaridade com o mesmo. A pergunta do último grupo a passar pelo posto (“Como o banco dá dinheiro?”), desviou-se do tópicó do mesmo, uma vez que o grupo considerou que tudo o que havia para perguntar em torno daquele conceito já estava escrito: “Já perguntaram tudo, por isso como uma conta bancária é do banco e dá dinheiro, podemos perguntar como é que isso se faz!” (D.B.,GL, Aula do dia 22 de maio, 2025). Estas questões demonstram níveis distintos de familiaridade e compreensão do conceito de conta bancária. A maioria dos alunos revelou já possuir conhecimentos prévios de que uma conta bancária serve para guardar dinheiro, o que evidencia uma apropriação inicial do conceito. No entanto, algumas das questões colocadas, como a que procurava saber “como o banco dá dinheiro?”, mostram confusões comuns nesta faixa etária, nomeadamente a associação direta entre o banco e a geração de dinheiro, sem compreensão das lógicas de funcionamento de intermediação financeira.

Neste cartaz da Figura 21, observa-se diferenças significativas nas perguntas efetuadas. Inicialmente, um grupo, mais uma vez, perguntou em que consistia o conceito, demonstrando falta de conhecimentos e familiaridade com o mesmo. A questão “Como se faz a transferência?”, também assenta essencialmente na procura de informação

funcional. No entanto, os restantes grupos, pelas questões efetuadas, demonstram ter alguns conhecimentos prévios em torno das transferências bancárias um pouco mais desenvolvidos. De realçar que um dos grupos realizou duas perguntas. As questões “Como é que transferimos dinheiro?” e “Como é que a transferência da-nos dinheiro?”, contém implícito o conhecimento de que esta ação mobiliza a movimentação de dinheiro. No entanto, a segunda questão pode também relatar alguma confusão entre o ato de transferir dinheiro e a origem desse dinheiro, sendo importante esclarecer. A pergunta “Dá-se para transferir dinheiro sem usar o banco?”, demonstra que o grupo em questão já sabe que a forma tradicional de transferência bancária é através do banco. Os alunos demonstram, assim, uma curiosidade mais crítica revelando que estão a refletir sobre a existência de alternativas ao sistema bancário tradicional, ou seja, uma tentativa de questionar e problematizar os meios convencionais, o que vai ao encontro do que Skovsmose (2000) defende com a EMC, através da valorização de um pensamento matemático que permita aos alunos interrogar práticas sociais, tecnológicas e económicas. A questão em falta: “O que se passa no banco?” fugiu ao tópico do posto, sendo que foi novamente por o grupo considerar que todas as questões já estavam efetuadas.

Figura 22 - Perguntas efetuadas pelos alunos no posto com o tópico “Curiosidades sobre o banco”



Nota: Fotografia capturada pela autora

Tal como referido anteriormente, um dos postos foi destinado a perguntas em torno de curiosidades sobre o banco e obteve as questões presentes na Figura 22. Quase todos os grupos realizaram mais do que uma questão, o que demonstra interesse e curiosidade em desenvolver os conhecimentos em torno dos sistemas financeiros. As perguntas foram desde curiosidades a nível pessoal, como é o caso da questão “Em que

banco é que trabalhas?”, até concepções alternativas bastante comuns, sendo exemplo a questão “No banco existe dinheiro infinito?” e “Quanto dinheiro tem no banco?”. Também a produção do dinheiro se revelou uma curiosidade de um dos grupos, com a pergunta “Como as notas são feitas?”. Revelou-se também curioso o facto de uma das questões ser em torno dos empréstimos, demonstrando que não souberam mobilizar esses conhecimentos em torno do conceito em si, realizando a questão no posto destinado para tal. As questões em falta foram em torno no funcionamento do banco e dos seus pertences e funcionamento.

No final da *Gallery Walk*, foi realizado um momento conjunto, onde se avaliaram primeiramente todas as questões realizadas, definindo-se as mais pertinentes de mobilizar na entrevista a fim de recolher informação clara e objetiva em torno dos conhecimentos que se pretendiam desenvolver. Neste momento, foi feito então uma ponte com as capacidades da área curricular do Português, através da revisão e reformulação das questões com base nos critérios de clareza, adequação linguística e coerência em relação aos tópicos propostos. Este trabalho resultou nas questões expressas na Figura 23, que por sua vez consiste na folha de registo para a recolha de dados da entrevista.

Figura 23 – Folha de registo para a entrevista

VAMOS APRENDER SOBRE OS BANCOS 

Mesa 1 - Em que banco trabalhas?	
Mesa 1 - Como é trabalhar no banco?	
Mesa 1 - O que existe no banco?	
Mesa 2 - Como é que o banco funciona?	
Mesa 2 - O banco possui dinheiro infinito?	
Mesa 2 - Como é fabricado o dinheiro?	
Mesa 3 - O que é e como funciona uma conta bancária?	
Mesa 3 - Como é que podemos criar uma conta bancária?	
Mesa 3 - O que é e como se faz uma transferência?	
Mesa 4 - Como é que uma transferência nos dá dinheiro?	
Mesa 4 - Dá para transferir dinheiro sem usar o banco?	
Mesa 5 - O que é e como funciona o depósito?	
Mesa 5 - O que é um empréstimo e como funciona?	
Mesa 6 - É preciso pagar o empréstimo ao banco?	
Mesa 6 - Quanto tempo demora a pagar um empréstimo?	



Nota: Imagem do guião elaborado pela autora

A tarefa proposta revelou-se bastante pertinente, uma vez que permitiu avaliar fragilidades, curiosidades e conhecimentos prévios dos alunos, com vista a criar uma oportunidade autêntica (entrevista) para os colmatar. A divergência temática de algumas perguntas evidencia a necessidade de consolidar os tópicos abordados, no entanto é

importante valorizar a curiosidade natural das crianças, que tem um grande potencial pedagógico para a construção de conhecimento crítico e significativo. A diversidade das perguntas também ilustra a eficácia da *Gallery Walk* em promover o diálogo e o pensamento coletivo, incentivando os alunos a mobilizarem e questionarem os seus saberes, através de interação com os colegas. Além disso, ao promover-se o questionamento e a formulação de perguntas, fomenta-se o envolvimento ativo dos alunos na construção do seu conhecimento, conforme defendido por Skovsmose (2008), ao referir as abordagens construtivistas e críticas da educação, de modo a valorizar a aprendizagem com base em contextos significativos e socialmente relevantes.

Esta tarefa permitiu também desenvolver competências de escrita e de comunicação, previstas nas Aprendizagens Essenciais de Português (DGE, 2018), como a produção de diferentes tipos de texto e a adequação da linguagem a contextos comunicativos diversos. Além disso, promoveu a expressão de ideias (um dos objetivos do nosso PI) e a capacidade de argumentação, uma vez que os alunos tiveram de justificar as suas escolhas e negociar, em grande grupo, as perguntas a manter ou a reformular.

4.6. TAREFA 5: Entrevista

A presente tarefa assume-me como uma continuação da anterior, trabalhando os mesmos objetivos do REF (Dias et al., 2013). Assim, consistiu na realização da entrevista estruturada previamente a um gestor bancário que se dirigiu à Escola no dia 27 de maio de 2025. Desta forma, o guião apresentado previamente na Figura 23, demonstra que todas as perguntas já tinham a mesa que devia realizar cada uma, de forma a evitar conflitos. Os alunos deviam escutar as respostas e anotar no espaço destinado a informação que consideravam importante ser recolhida em torno das mesmas. Desta forma, a tarefa articula-se com objetivos das AE de Português (DGE, 2018), mais concretamente no domínio da oralidade, nomeadamente: “Interpretar o essencial de discursos orais sobre temas conhecidos”, “Identificar, organizar e registar informação relevante em função dos objetivos de escuta” e “Gerir adequadamente a tomada de vez na comunicação oral, com respeito pelos princípios da cooperação e da cortesia” (DGE., 2018, p.6).

No que concerne ao contexto da tarefa, segundo Skovsmose (2008), esta insere-se num contexto real, uma vez que os alunos participam numa situação autêntica do quotidiano - a entrevista. Já ao nível da natureza da tarefa, de acordo com Ponte et al.

(2015), esta pode ser classificada como uma tarefa exploratória, pois implicou a recolha de informação e envolveu o levantamento e aprofundamento de questões, através da aplicação das perguntas previamente elaboradas.

Ao longo da entrevista, os alunos por estarem muito entusiasmados e envolvidos, tal como é notório nas fotografias da atividade presentes no Anexo H, foram começando a dispersar o discurso e a colocar questões que iam surgindo, que não estavam planeadas. Posto esta situação, foi reforçado que primeiramente tínhamos de realizar as perguntas “obrigatórias”, isto é, as que constavam no guião e, o tempo disponível no final, seria destinado a perguntas livres e curiosidades que ainda não tivessem sido esclarecidas.

Passando à análise dos dados recolhidos pelos alunos, dado que não existiam definitivamente respostas corretas e erradas, a análise das mesmas vai ser feita de uma forma paralela. Assim, de uma forma geral, é possível afirmar que os alunos conseguiram recolher a informação base desejada para cada questão, ou pelo menos, recolherem conhecimentos em torno de cada pergunta. No entanto, naturalmente existiram algumas exceções de alunos que, ou não conseguiram sequer recolher informação de determinadas perguntas, deixando em branco, ou mesmo casos onde se recolheu uma informação errada.

Figura 24 – Folha de registo do aluno GL

VAMOS APRENDER SOBRE OS BANCOS	
Mesa 1 - Em que banco trabalhas?	BPI
Mesa 1 - Como é trabalhar no banco?	guardar dinheiro das pessoas
Mesa 1 - O que existe no banco?	caixas gigantes, computadores e pessoas
Mesa 2 - Como é que o banco funciona?	o banco funciona para guardar o dinheiro
Mesa 2 - O banco possui dinheiro infinito?	o dinheiro não é infinito
Mesa 2 - Como é fabricado o dinheiro?	o dinheiro foi fabricado por que nos tempos antigos eram moedas de dinheiro e guardado no cofre, e como uma gaveta invisível
Mesa 3 - O que é e como funciona uma conta bancária?	é como uma gaveta invisível
Mesa 3 - Como é que podemos criar uma conta bancária?	temos de ir ao banco criar uma conta
Mesa 3 - O que é e como se faz uma transferência?	Máquinas ou aplicações
Mesa 4 - Como é que uma transferência nos dá dinheiro?	é o dinheiro de alguém
Mesa 4 - Dá para transferir dinheiro sem usar o banco?	Não
Mesa 5 - O que é e como funciona o depósito?	Dinheiro que é guardado no banco
Mesa 5 - O que é um empréstimo e como funciona?	Dívida para comprar algo
Mesa 6 - É preciso pagar o empréstimo ao banco?	Sim
Mesa 6 - Quanto tempo demora a pagar um empréstimo?	Vários

Figura 25 – Folha de registo da aluna MB

VAMOS APRENDER SOBRE OS BANCOS	
Mesa 1 - Em que banco trabalhas?	BPI.
Mesa 1 - Como é trabalhar no banco?	guardar o dinheiro das pessoas.
Mesa 1 - O que existe no banco?	caixas gigantes, pessoas tem um homem ali.
Mesa 2 - Como é que o banco funciona?	o dinheiro é das pessoas.
Mesa 2 - O banco possui dinheiro infinito?	elas fabricam.
Mesa 2 - Como é fabricado o dinheiro?	é o dinheiro das pessoas como se fosse uma gaveta invisível
Mesa 3 - O que é e como funciona uma conta bancária?	temos de ir ao banco e pedir para criar.
Mesa 3 - Como é que podemos criar uma conta bancária?	Através de uma máquina ou sistema. Passar dinheiro para a conta de outra pessoa. São utilizados os números de conta.
Mesa 3 - O que é e como se faz uma transferência?	o banco entrega o dinheiro.
Mesa 4 - Como é que uma transferência nos dá dinheiro?	não dá. tem de se usar o banco.
Mesa 4 - Dá para transferir dinheiro sem usar o banco?	é a prova de como o dinheiro foi guardado no banco.
Mesa 5 - O que é e como funciona o depósito?	é uma dívida ao banco por quis comprar alguma coisa.
Mesa 5 - O que é um empréstimo e como funciona?	Sim.
Mesa 6 - É preciso pagar o empréstimo ao banco?	É muito variável. Depende de quanto se vai pagar.
Mesa 6 - Quanto tempo demora a pagar um empréstimo?	

Nota: Fotografias capturadas pela autora

As Figuras 24 e 25 mostram o exemplo de dois alunos que, de uma forma geral, conseguiram recolher os dados essenciais em torno de todas as perguntas. No entanto,

algumas respostas recolhidas revelaram-se superficiais, como é o caso da aluna MB na resposta à pergunta “Como é que o banco funciona?”, à qual recolheu a resposta “Tem hora de almoço”. De facto, muitos alunos (9) recolheram informação do horário invés do funcionamento do banco em si, o que pode ser justificado por ser uma das primeiras questões, onde ainda se estava a verificar a dispersão relatada anteriormente. Um dado curioso é que, na pergunta “O que é e como funciona uma conta bancária?”, 12 dos 25 alunos na resposta recolhida incluíram o termo “gaveta invisível”, o que demonstra que os alunos realmente atribuem significados a comparações com sentido no seu quotidiano. Ademais, a aluna MB na resposta à questão “O que é e como funciona o depósito?” demonstrou confundir o conceito com o comprovativo do mesmo, sendo importante trabalhar, futuramente, esta diferença.

Figura 26 – Folha de registo do aluno TM

VAMOS APRENDER SOBRE OS BANCOS	
Mesa 1 - Em que banco trabalhas?	no banco Bpi
Mesa 1 - Como é trabalhar no banco?	guardar o dinheiro
Mesa 1 - O que existe no banco?	café gigante, piscina e computadores
Mesa 2 - Como é que o banco funciona?	o horário do banco funciona das 8:00AM às 1:00PM
Mesa 2 - O banco possui dinheiro infinito?	não, por que o dinheiro é das pessoas.
Mesa 2 - Como é fabricado o dinheiro?	
Mesa 3 - O que é e como funciona uma conta bancária?	é onde está guardado o dinheiro das pessoas
Mesa 3 - Como é que podemos criar uma conta bancária?	
Mesa 3 - O que é e como se faz uma transferência?	
Mesa 4 - Como é que uma transferência nos dá dinheiro?	
Mesa 4 - Dá para transferir dinheiro sem usar o banco?	Não
Mesa 5 - O que é e como funciona o depósito?	é a prova de que o dinheiro é nosso
Mesa 5 - O que é um empréstimo e como funciona?	é uma dívida perante ao banco.
Mesa 6 - É preciso pagar o empréstimo ao banco?	
Mesa 6 - Quanto tempo demora a pagar um empréstimo?	é variável

Nota: Fotografia capturada pela autora

Tal como é possível observar na Figura 26, a aluna deixou 5 perguntas em branco, demonstrando que não conseguiu recolher informações em torno das mesas. Sendo que eram 15 questões e 25 alunos, o total de questões na turma era de 375 e aconteceu em 67 casos alunos deixarem espaços em branco, o que é representado por uma percentagem de, aproximadamente, 18%. Este valor revela-se baixo, dado que a quantidade de conceitos com os quais os alunos não tinham familiaridade era elevada e também não estavam habituados a realizar este tipo de atividades onde se pretende escutar um discurso formal, identificar a informação relevante e registá-la com alguma precisão.

Ademais, nas perguntas em torno do depósito e do empréstimo, a aluna também confundiu os conceitos com comportamentos associados aos mesmos, mais concretamente o comprovativo e o pagamento do empréstimo. Este desempenho pode justificar-se por uma compreensão ainda incipiente dos conceitos financeiros, o que é expectável nesta faixa etária, especialmente quando se trata de vocabulário específico e abstrato, que está pouco presente no quotidiano dos alunos. Além disso, o fato de nunca terem realizado uma tarefa semelhante a esta poderá ter constituído um desafio acrescido, exigindo competências que ainda estão em desenvolvimento nesta fase. Como refere Ponte et al. (2015), atividades como esta representam uma oportunidade valiosa de aprendizagem, pois envolvem a interpretação de discursos orais e contribuem para o desenvolvimento das competências mencionadas.

Fazendo uma avaliação geral das 375 respostas, a questão que apresentou uma maior variação nas respostas apontadas foi “Como é que o banco funciona?”, sendo que, apesar de todos os participantes terem respondido, alguns abordaram os horários, outros opinião pessoal tecida pelo gestor bancário, outros funções do banco, sendo exemplo “Guardar o dinheiro das pessoas”, entre outros. As questões mais bem-sucedidas foram: “Em que banco trabalhas?”, sendo que 100% dos participantes respondeu “BPI”; “O que existe no banco”, sendo que também obteve 100% de respostas e variaram entre os elementos cofres, pessoas, computadores e dinheiro; e “O banco possui dinheiro infinito”, pois todos os alunos reconheceram que não, apesar de se ter verificado alguma variação nas justificações. Por outro lado, as respostas onde se verificaram mais fragilidades ou falta de informação foram: “Como é que uma transferência nos dá dinheiro?”, à qual 5 alunos não responderam e 3 associaram ao banco, sendo exemplo “É o dinheiro que recebemos do banco”; “O que é e como funciona o depósito?”, dado que 8 alunos deixaram o espaço destinado à resposta em branco e 5 associaram a comportamentos relacionados com o conceito; e “O que é um empréstimo e como funciona”, pois 6 alunos não responderam e 5 associaram ao pagamento do mesmo ou ao procedimento, sendo exemplo “ir ao banco e dar o dinheiro”.

Em suma, esta tarefa revelou-se bastante enriquecedora do ponto de vista pedagógico, pois permitiu avaliar os conhecimentos apropriados pelos alunos. Através da análise das 375 respostas, constatou-se uma boa capacidade de mobilizar informações relevantes, sobretudo em questões mais concretas e objetivas. No entanto, surgiram dificuldades em perguntas mais complexas e com conceitos muito específicos, como é o caso de depósitos e empréstimos, o que indica a necessidade de continuar a trabalhar esses

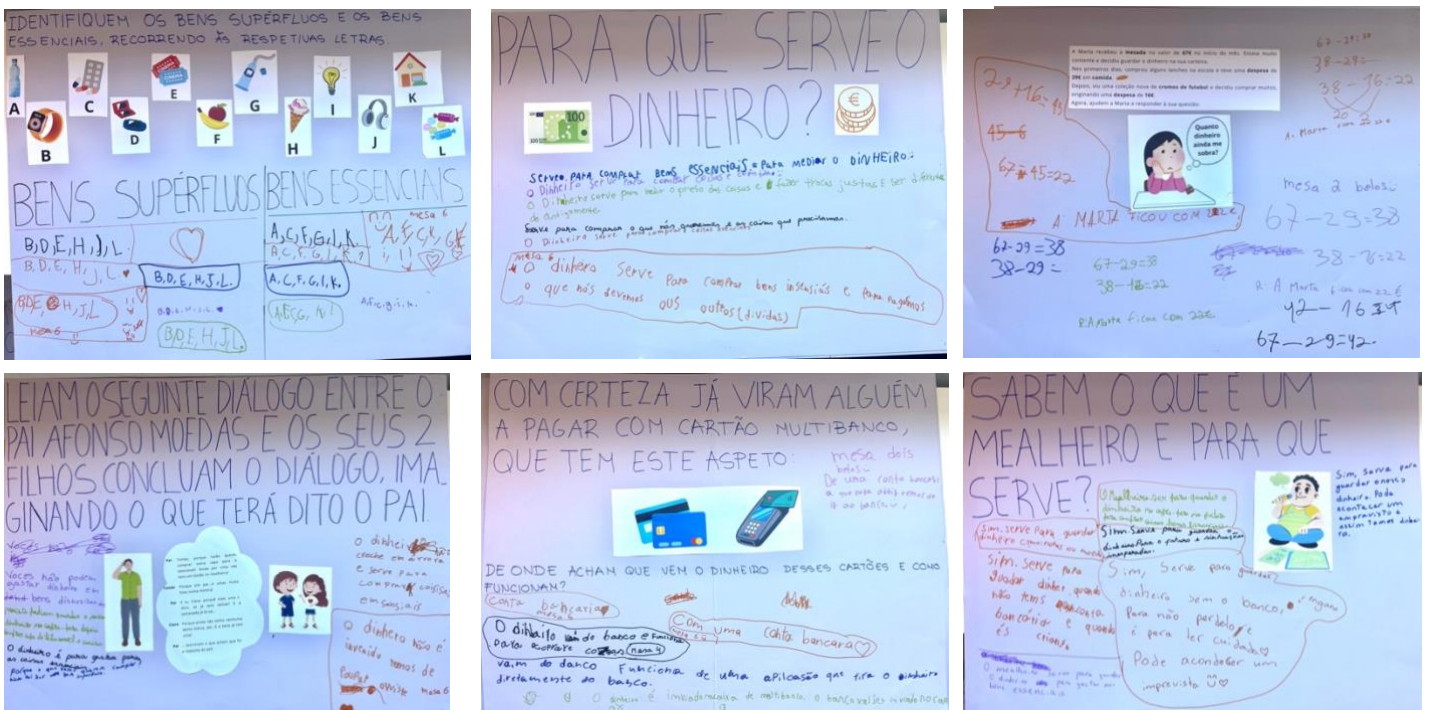
conceitos e o vocabulário, uma vez que foi uma das fragilidades identificadas na turma e sobre o qual incidiu o PI. Apesar destas fragilidades, a tarefa contribuiu significativamente para o desenvolvimento da literacia financeira e de competências de Português, como é o caso da escuta ativa e oralidade, num contexto real de aprendizagem.

4.7. Avaliação Final

Tal como referido anteriormente, a avaliação final aplicada foi exatamente igual à inicial, de forma a permitir uma comparação direta entre os conhecimentos prévios dos alunos, anates da implementação das 5 tarefas e depois da realização das mesmas, no final da trajetória de aprendizagem. Esta abordagem permitiu analisar a progressão das aprendizagens e o impacto das tarefas implementadas no desenvolvimento das competências dos alunos em torno da literacia financeira. Ao utilizar o mesmo instrumento, garantiu-se a fiabilidade da análise e a possibilidade de identificar evoluções ao nível do pensamento crítico, da compreensão de conceitos financeiros e da aplicação prática dos mesmos em contextos reais ou simulados, tal como defende Skovsmose (2008).

As indicações importantes foram relembradas no início da tarefa, reforçando a correspondência entre as imagens e bens/serviços e os grupos utilizados para realizar a atividade foram, novamente, os da sala de aula que são alterados semanalmente ou pontualmente. Dado que a tarefa já foi contextualizada anteriormente, passa-se diretamente à análise das respostas dos alunos nos 6 postos. De realçar que é possível observar os mesmos numa dimensão maior no Anexo I.

Figura 27 – Desempenho dos grupos na avaliação final



A numeração atribuída manteve-se igual à avaliação inicial, permitindo uma comparação direta. Assim, iniciando pelo primeiro, cujo intuito era a identificação dos bens essenciais e supérfluos, verifica-se que este foi 100% bem-sucedido, dado que todos os grupos acertaram na respetiva atribuição, tal como comprova a Figura 27. Este resultado revela uma evolução significativa face à avaliação inicial, na qual dois grupos identificaram incorretamente alguns bens. Esta melhoria evidencia que ao longo da intervenção estes conceitos foram compreendidos e consolidados e acredita-se que os momentos de discussão, reflexão e aplicação prática em contextos próximos do quotidiano dos alunos (semi-reais) contribuíram para essa evolução. A distinção entre o essencial e o supérfluo foi trabalhada de forma crítica, promovendo a construção de um pensamento mais consciente em torno do consumo, tal como preconizado no Referencial de Educação Financeira (Dias et al., 2013) e recorrendo-se à perspetiva de Skovsmose (2008), que defende a aprendizagem da Matemática como ferramenta para interpretar e atuar no mundo, através da realização de tarefas que incluíam a mobilização de conhecimentos e procedimentos matemáticos.

Já no segundo posto, cujo intuito era recolher informação em torno do papel do dinheiro, também se verificou uma evolução significativa nas respostas, como se pode observar na Figura 27. Enquanto na avaliação inicial as respostas se centraram, essencialmente, no ato de comprar, evidenciando uma visão funcional e imediata, na avaliação final, a prestação foi diferente. Para além de serem mobilizados novamente estes conhecimentos, sendo que duas respostas se centraram apenas nos mesmos e todas, à exceção de uma, os mencionaram, houve um acréscimo da referência a duas das funções da moeda mencionadas por Smith (2010), mais concretamente meio de troca (através do ato de compra) e unidade de valor, sendo que este segundo foi através de 2 respostas “Serve para comprar bens essenciais e medir o dinheiro” e “O dinheiro serve para medir o preço das coisas”. Nenhum grupo referiu o papel de reserva de valor, pelo que reforça a importância de continuar a trabalhar esta função. Também nas respostas se observou a mobilização de conhecimentos em torno da evolução histórica da moeda e da necessidade da criação do dinheiro como auxílio para a realização de trocas justas, pela resposta: “O dinheiro serve para medir o preço das coisas e fazer trocas justas. E ser diferente de antigamente”. Por fim, um grupo associou as funções do dinheiro ao pagamento de dívidas, “O dinheiro serve para comprar bens isensíveis e para pagarmos o que nós devemos aos outros (dividas)” e acredita-se que se deve à última tarefa (entrevista) ter englobado a abordagem deste conceito. Desta forma, fica perceptível que os conhecimentos

mencionados pelos alunos neste posto demonstram uma compreensão mais ampla e aprofundada do papel do dinheiro, refletindo não só a sua função prática e imediata (compra/meio de troca), mas também dimensões económicas e sociais mais complexas (como é o caso das dívidas). A diversidade e qualidade das respostas revelam uma evolução conceptual significativa, em linha com a perspetiva de Skovsmose (2008), que defende uma educação crítica e contextualizada, capaz de promover uma leitura mais consciente do mundo, neste caso das funções do dinheiro no quotidiano.

O terceiro posto, que trabalhava a noção de saldo e implicava a realização de cálculos matemáticos, à semelhança dos dois anteriores também conteve prestações melhores sucedidas comparativamente às da avaliação inicial. Na avaliação inicial, nenhum dos grupos chegou ao resultado correto, apesar de terem associado o termo de “despesa” aos movimentos que originam decréscimo no valor, através da subtração ao valor inicial. Nesta última fase, todos os grupos realizaram novamente essa associação e 4 dos 6 grupos de alunos, efetuaram a tarefa de forma correta, chegando ao resultado pretendido (22€). Para o efeito, utilizaram duas estratégias distintas. Os dois grupos que não acertaram, deveu-se a falhas nos cálculos matemáticos, demonstrando uma necessidade de trabalhar as capacidades das operações de subtração ou por deixarem a tarefa incompleta, apesar de estarem no caminho correto. Desta forma, do ponto de vista financeiro todos os grupos foram bem-sucedidos, revelando associar o conceito de “despesa” à saída de dinheiro. Já ao nível da Matemática, também mobilizaram as operações adequadas, apesar de, nem sempre estarem corretas, o que comprometeu o sucesso. A análise dos desempenhos revela não só um progresso ao nível da literacia financeira, mas também ao nível das competências matemáticas, nomeadamente na resolução de problemas em contextos significativos Skovsmose (2008), confirmando a pertinência da abordagem interdisciplinar adotada.

No cartaz 4 representado pelo diálogo entre o pai e dois filhos, as respostas criadas pelos alunos também se centraram em conteúdos trabalhados ao longo da intervenção, ao contrário do que se verificou na avaliação inicial, uma vez que foram em torno da repreensão por desobediência à autoridade. Na avaliação final, todos os grupos na sua resposta mobilizaram, de forma mais ou menos explícita, conhecimentos em torno da importância da poupança ou de uma das funções da moeda: reserva de valor, através do reconhecimento de que era desadequado o pai autorizar a compra dos bens pretendidos pelos filhos. Ademais, 4 grupos associaram o comportamento à necessidade de gastar dinheiro e poupá-lo para bens essenciais, sendo que umas respostas “Porque é que voses

querem comprar? Assim vai ser um bem supérfluo”, identificou corretamente os bens que as crianças queriam comprar como supérfluos. Outro grupo ao referir “Voces podiam guardar o vosso dinheiro no cofre, para depois comprar capa de telemóvel e camisa”, está a fazer referência a um dos materiais existentes no banco, sugerindo depositar o dinheiro lá, dado que, tem essa informação bastante presente por ter sido a última atividade realizada. A análise destes dados permite concluir que, comparativamente aos conhecimentos iniciais dos alunos, estes já revelam uma maior consciência crítica.

A análise das respostas no posto 5 (Figura 27), retrata mais uma vez a evolução dos alunos, apesar de ser a menos significativa em comparação aos restantes postos, por ainda apresentar algumas ideias erradas ou pouco explicativas. Assim, um grupo, à semelhança do que aconteceu recorrentemente na avaliação inicial continua a associar o dinheiro do cartão à caixa multibanco: “O dinheiro é enviado na caixa de multibanco. O banco vai ser enviado no cartão”. Apesar de não reconhecer explicitamente que o dinheiro advém do multibanco, esta resposta revela ainda uma confusão entre o meio de acesso (caixa multibanco) e a origem do dinheiro (conta bancária). Outros 2 grupos responderam que o dinheiro vem do banco, o que é um progresso subtil, pois esta menção indica uma aproximação à compreensão do conceito, ainda que de forma simplificada e sem mencionar o papel da conta bancária como origem do dinheiro. Já os restantes 3 grupos apresentaram respostas plenamente alinhadas com os objetivos da tarefa, reconhecendo que o cartão é apenas um meio de acesso ao dinheiro existente na conta bancária. Um exemplo dessas respostas é: “De uma conta bancária e que para abrir temos de ir ao banco”, sendo que os alunos em questão abordam também o processo de abertura de uma conta bancária. Este desempenho dos alunos demonstrou, de uma forma geral, uma compreensão crescente das relações entre cartão, banco e conta bancária, evidenciando uma evolução positiva nessas competências. As respostas revelaram que os alunos começam a reconhecer o banco como entidade que guarda e gere o dinheiro, ainda que não dominem plenamente os mecanismos associados à utilização de cartões, sendo fulcral continuar a promover oportunidades de aprendizagem que permitam aos alunos clarificar e consolidar estes conceitos. Para além disso, observou-se também, à semelhança, do que acontecera nos outros cartazes, fragilidades ao nível da comunicação escrita.

Por último, as respostas ao posto 6 expostas na Figura 27 clarificam a maior abrangência de conhecimentos mobilizados nesta etapa comparativamente à avaliação inicial, onde a maioria dos grupos atribuiu o dinheiro estritamente à função de guardar dinheiro, o que demonstrava um conhecimento limitado sobre esta ferramenta e modo de

poupança. Na avaliação final, apesar da ideia de guardar dinheiro estar presente em todas as 6 respostas, houve um grupo que continuou apenas a atribuir essa mesma função com a resposta “Sim. Serve para guardar dinheiro como: notas ou moedas”. Outro grupo mencionou novamente o termo “cofre” (o mesmo grupo que já o tinha mencionado), comparando o mealheiro a esse objetivo, incorretamente, no entanto, pode demonstrar que os alunos vêem os dois objetos com a mesma função. Esse mesmo grupo e mais outro referiram a importância de poupar dinheiro no mealheiro para os bens essenciais, demonstrando, mais uma vez, domínio desse conceito e conhecimentos associados. Para além disto, dois grupos refletiram sobre a importância de poupar para situações inesperadas, mobilizando conhecimentos em torno do risco e da incerteza que foram abordadas na entrevista. Uma das respostas foi: “Sim, serve para guardar o nosso dinheiro. Pode acontecer um imprevisto e assim temos dinheiro”. Estas respostas dos alunos revelam uma evolução significativa na compreensão do papel do mealheiro, indo além da simples função de guardar dinheiro e aproximando-se de uma visão mais estratégica de poupança, associada a objetivos concretos (bens essenciais) e à prevenção face a imprevistos e situações inesperadas, que por sua vez são conceitos fundamentais da literacia financeira, como a gestão do risco e o planeamento do futuro, tal como defendido por Dias et al. (2013).

Fazendo uma avaliação global da prestação dos alunos nos seis postos, é possível afirmar que os alunos apresentam as suas ideias sobre a literacia financeira bastante mais amplas, críticas e fundamentadas, demonstradas por uma maior complexidade, profundidade e diversidade de conhecimentos mobilizados nas respostas dos 6 postos. A realização de tarefas contextualizadas e a existência de momentos de debate e de tomada de decisão, permitiram aos alunos desenvolver conhecimento baseados nas suas experiências, mobilizando competências matemáticas e financeiras em simultâneo. Estas estratégias favoreceram a construção de um pensamento mais consciente sobre o consumo, a gestão do dinheiro a poupança, entre outros, tal como é proposto no REF (Dias et al., 2013).

5. CONCLUSÕES

| | " | | | |

O presente estudo, realizado com uma turma do 3.º ano do CEB, teve como objetivo *trabalhar e introduzir as primeiras aprendizagens sobre a educação financeira*, através de 5 tarefas planeadas com a finalidade de trabalhar diversas competências essenciais estabelecidas de acordo com o REF (Dias et al., 2013). Os resultados recolhidos na avaliação inicial e final e ao longo das intervenções demonstraram que o trabalho desenvolvido teve um impacto bastante positivo na construção de conhecimentos e competências em torno do domínio da literacia financeira. Constatou-se, não só uma evolução clara e progressiva na forma como os alunos compreenderam e mobilizaram conceitos fundamentais, como também na capacidade em aplicá-los a contextos próximos do seu quotidiano, refletindo uma aprendizagem significativa.

Após a análise referida e respondendo à primeira questão de investigação: “Quais são as perceções dos alunos do 3.º ano de escolaridade face à educação financeira?”, verificou-se um notável progresso nas ideias, atitudes e conhecimentos dos participantes relativamente a este domínio. Inicialmente, as perceções dos alunos eram marcadas por conceções bastante limitadas, simplistas, imprecisas e superficiais, refletindo um contacto reduzido com os conceitos e práticas associadas à literacia financeira. Estas ideias preliminares serviram como ponto de partida para aprofundar estes conhecimentos. Através da proposta didática implementada, os alunos desenvolveram a capacidade para se posicionarem melhor em situações que abordem bens necessários e supérfluos, necessidades e desejos, funções do dinheiro, importância da poupança, sistemas financeiros, orçamentos, despesas, rendimentos, noção de saldo, despesas previsíveis, imprevisíveis, fixas, variáveis, entre outros.

Em relação à segunda questão de investigação: “Como se caracteriza o desempenho dos alunos na mobilização de conhecimentos e capacidades relacionados com a literacia financeira ao longo das tarefas propostas?”, foram claramente identificadas algumas tendências, como por exemplo a mobilização de conhecimentos adquiridos no quotidiano por vezes pouco adequados. No entanto, os alunos de forma progressiva, conseguiam expressar-se e posicionar-se de forma mais adequada do ponto de vista financeiro, demonstrando assim, um desempenho cada vez mais sólido na compreensão e aplicação de conceitos e práticas fundamentais da literacia financeira. A análise transversal de todas as tarefas, ilustrou, assim, uma melhoria significativa na capacidade dos alunos para interpretar situações, tomar decisões fundamentadas e justificar as suas escolhas com base em critérios financeiros e sociais relevantes.

Em relação à última questão: “De que forma as tarefas desenvolvidas podem contribuir para a apropriação de conhecimentos nessa área e para o desenvolvimento de capacidades, como a expressão de ideias e argumentação por parte dos alunos?”, as tarefas propostas desempenharam um papel fundamental no desenvolvimento de conhecimentos desta temática, uma vez que incidiram em contextos significativos, próximos da realidade dos alunos, obrigando os alunos a ir além da memorização e pensar criticamente sobre o uso do dinheiro e o impacto das suas decisões financeiras. Ademais, todas as tarefas trabalharam a expressão de ideias e argumentação, através de momentos como as discussões coletivas, confronto de ideias, e entrevista, onde os alunos foram motivados a formular perguntas, ouvir e posicionar-se face a opiniões, explicarem as suas escolhas e decisões, tendo sempre por base os conhecimentos adquiridos ao longo da intervenção. Ainda neste contexto, algumas tarefas trabalharam também a comunicação matemática, através da expressão de procedimentos e consequente discussão de ideias, partindo assim da comunicação para desenvolver o pensamento crítico (Mandell & Klein, 2009).

A proposta didática foi baseada em metodologias que promoveram o envolvimento ativo dos alunos, incluindo, desta forma, problemas, explorações e diálogos que proporcionaram oportunidade aos alunos de tomar decisões financeiras e vivenciar as suas consequências, trabalhando o pensamento crítico. Adotou-se também uma abordagem interdisciplinar e centrada no aluno.

Ao longo deste processo surgiram algumas limitações e constrangimentos, como é o caso da limitação de tempo, pois teria sido bastante pertinente trabalhar mais conteúdos e consolidar sempre os conteúdos anteriores, através de, por exemplo, um mini *quizz* inicial em todas as atividades.

Em suma, a presente investigação evidencia a pertinência de trabalhar a educação financeira desde cedo, uma vez que os alunos, futuros consumidores, precisam desde cedo ser preparadas para gerir bem o seu dinheiro. Neste sentido, a escola é uma importante aliada na construção de novos padrões comportamentais, formando cidadãos conscientes e preparados para participarem no desenvolvimento económico e social do país.

6. REFLEXÃO FINAL



Chegando ao fim da UC de PES II e de todas as experiências que a mesma englobou, é importante refletir sobre toda a prática e investigação desenvolvidas ao longo deste período e das aprendizagens que o mesmo englobou, incidido também nas principais dificuldades sentidas e nos aspetos a melhorar. A PES II englobou todo o 2.º semestre do 2.º ano do mestrado de ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB, sendo possível dividi-la em 3 elementos-centrais: (i) prática no 2.º CEB; (ii) prática no 1.º CEB; (iii) desenvolvimento de uma investigação e realização do presente relatório.

Adotar uma postura crítica e reflexiva é essencial na educação, pois promove a construção pessoal do conhecimento e, segundo Júnior (2010), o distanciamento da prática permite uma melhor análise e interpretação do trabalho docente. Desta forma, a reflexão sobre a prática e trabalho desenvolvido foi sempre uma constante ao longo de todo este período da PES II, quer através das reflexões solicitadas em ambos os ciclos, como na própria atitude de ter a iniciativa de, no final de todos os momentos de ensino, pensar em possíveis formas de o melhorar, pois tal como afirma Freire (2002) só “(...) pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática” (p. 43). Neste âmbito, é importante refletir não apenas sobre temas, metodologias, mas também práticas e vivências, importando considerar que esta “(...) não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais” (Nóvoa, 2009, p. 40).

Como tal, a atual reflexão final terá como foco: (i) O contributo da experiência desenvolvida na PES II nos dois ciclos de ensino; (ii) Os contributos da experiência no processo de investigação para o desenvolvimento de competências profissionais e/ou melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e (iii) A identificação de aspetos significativos para o desenvolvimento pessoal e profissional do estudante e das dimensões a melhorar no exercício da profissão docente.

Primeiramente, no que respeita às experiências de ambas as intervenções, tanto no 1.º como no 2.º CEB foi-me possível adquirir competências essenciais ao papel de professora, gerando um desenvolvimento e aperfeiçoamento da minha prática pedagógica. Através da aplicação de diversos métodos e atividades, foi possível avaliar a sua eficácia, tendo sempre em conta as potencialidades, fragilidades e necessidades dos alunos. No entanto, considero que as experiências em si foram bastantes distintas até porque no caso do 2.º CEB foi o primeiro contacto com este ciclo de ensino. Ambas as escolas onde se realizou a intervenção são territórios TEIP, o que me permitiu aprofundar

a compreensão sobre a importância da diferenciação pedagógica, ajustando as atividades às necessidades e vulnerabilidades individuais dos alunos, aspeto essencial para a aprendizagem significativa, tal como referido Lopes (2014). Assim, a intervenção em 1.º CEB, com uma turma do 3.º ano, proporcionou-me a oportunidade de observar e participar na construção dos conhecimentos dos alunos, em torno do ensino baseado nos princípios do MEM. Assim, recorria-se à aplicação de metodologias interativas que colocam as crianças no centro do processo de aprendizagem, de forma a esta ser significativa. A turma já dispunha de diversas rotinas e dinâmicas às quais estava habituada, realizando-as de forma bastante autónoma. O respeito pelas regras e bom comportamento apesar de serem um desafio por a turma apresentar alguns alunos desafiadores da autoridade, acabavam por ser facilitados devido às práticas do Movimento, que auxiliam na gestão de conflitos e na procura de soluções para os mesmos. Deste modo, neste processo de aprendizagem, de acordo com (Arends, 1995), é importante considerar-se a rotina com a gestão da sala de aula pois estas duas componentes revelam-se as mais frágeis e sensíveis nos professores em início de carreira e, para o efeito, foi dada continuidade a todas as rotinas existentes, sendo que algumas foram adaptadas, de modo a dar resposta aos objetivos estabelecidos para o PI.

A prática em 2.º CEB, com duas turmas de 5.º ano, caracterizava-se por um contexto onde os alunos tinham bastante dificuldade em cumprir regras e não estavam habituados a trabalhar em grupo, não tendo as habilidades associadas desenvolvidas. A falta de respeito para com os colegas, pelo espaço e, por vezes, com as docentes eram desafios enfrentados diariamente. Outro desafio enfrentado foi o facto de ambas as PC's se basearem, essencialmente, em práticas tradicionais e expositivas. Perante esta realidade, procurei desenvolver tarefas que envolvessem os alunos, saindo um pouco do ensino expositivo, pois Lourenço e Paiva (2010) destacam a importância de priorizar as tarefas que vão ao encontro dos interesses dos alunos e descartar as tarefas enfadonhas e rotineiras, que não apelam à motivação dos alunos. Para o efeito, recorreu-se à utilização de tecnologias de comunicação e informação, tendo sido muito bem-sucedidas e acolhidas pela turma. Em ambos os casos, sinto que a maior dificuldade se centrou na elaboração das planificações, sendo que estou totalmente de acordo com Serrazina (2017), quando refere que planificar “é uma tarefa necessária, mas não é uma tarefa fácil” (p. 23). Esta tarefa implica prever as dificuldades dos alunos, arranjanho soluções e, no caso do 2.º CEB, o facto de as aulas serem de 50 minutos revelou-se um desafio na medida em que muitas das vezes, essencialmente no início da intervenção não era possível cumprir o

planificado, tanto devido ao contexto em que me encontrava inserida, como à densidade de tarefas que acabava por acumular. Outro desafio que resultou numa aprendizagem relacionado com o fator de imprevisibilidade foi a capacidade de tomada de decisão no momento do decorrer da aula, pois, por vezes, consoante as prestações dos alunos, o seu comportamento e postura, era necessário decidir se continuava com o planeado ou se adotava outro caminho. Este confronto com vários contratempos e a respetiva procura de soluções e alternativas adequadas é algo recorrente em toda a carreira docente e leva ao desenvolvimento profissional, melhorando o seu trabalho e produtividade (Alarcão, 2013).

Adicionalmente, o processo de conduzir uma investigação ao longo da PES II, proporcionou-me igualmente um desenvolvimento significativo enquanto futura docente ao nível de diversas competências profissionais. O facto de ser necessário encontrar uma problemática específica, resultou num aprofundamento dos conhecimentos teóricos em torno desses conteúdos e na adoção de várias técnicas e metodologias de pesquisa. A realização da observação e a análise e tratamento dos dados recolhidos, foram ferramentas valiosas, pois personalizei e adaptei atividades previamente planeadas para atender às necessidades dos alunos, melhorando a eficácia do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, também enfrentei desafios e dificuldades ao longo do processo de investigação, como a gestão e conciliação do tempo e adaptação das práticas. Assim, a investigação contínua por parte de docentes é fundamental, através da adoção de um olhar crítico e reflexivo sobre as suas práticas, procurando sempre melhorar e ampliar os conhecimentos em torno dos processos de ensino e aprendizagem.

Quase a terminar, importa destacar os aspetos significativos para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, assim como as dimensões a melhorar no exercício da profissão docente. Neste sentido, a PES II foi não só uma oportunidade para aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo dos meus anos de formação, assim como me permitiu explorar melhor as práticas metodológicas que considero mais adequadas e eficazes, consoante as necessidades dos alunos. A colaboração com professores cooperantes e a interação com os alunos, permitiram-me desenvolver competências de comunicação com os alunos, de gestão de sala de aula e, tal como já referido anteriormente, de adaptação a situações imprevisíveis. Todas estas habilidades são fundamentais ao exercício da presente profissão, de forma a dar resposta às necessidades afetivas e relacionais dos alunos e a motivá-los, o que vai facilitar o alcance dos objetivos escolares.

Em relação às melhorias, as críticas recebidas incidiram, sobretudo, na postura adotada durante momentos de correção de comportamentos e atitudes dos alunos. Assim, procurei melhorar esse aspecto, pois reconheço a importância de uma abordagem mais assertiva, mas simultaneamente empática e promotora de um clima positivo em sala de aula. Posto isto, procurei ajustar a minha intervenção pedagógica adotando estratégias mais eficazes na gestão comportamental, assentes no diálogo, na coerência e na valorização de comportamentos adequados. Ademais, a gestão do tempo, que foi umas das dificuldades mais recorrentes, anteriormente já relatada, também foi alvo da minha atenção com uma intenção de melhoria. Procurei desenvolver planificações com tempos mais alargados que os iniciais, pensando especificamente e individualmente em cada momento da aula.

Concluindo, toda a PES II, revelou-se como uma prática bastante enriquecedora para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, na medida em que, através das intervenções e respetivas observações, foi possível aumentar a minha experiência com metodologias e práticas de ensino. O processo de investigação foi também um elemento central, pois permitiu-me desenvolver uma abordagem crítica e reflexiva que se deve manter durante todo o meu percurso docente.

7. REFERÊNCIAS

| | " | | "

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. <https://repositorioaberto.uab.pt/entities/publication/faee6bef-9ad8-427c-866c-e19a0b117dc3>
- Allevato, N. S. G., & Onuchic, L. R. (2009). Ensinando matemática na sala de aula através da resolução de problemas. *Boletim GEPEM*33,55, 133-156.
- Alrø, H., Ravn, O., & Valero, P. (2010). *Critical mathematics education: Past, present and future: Festschrift for Ole Skovsmose*. Sense Publishers.
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3.^a ed.). Universidade de Coimbra.
- Andrade, F. G., Carneiro, R. S., Carneiro, R. D. S., & Silva, K. F. (2019). Educação financeira no ensino fundamental: Uma revisão bibliográfica e proposta de ensino. *Em Teia: Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana*, 8(18), 1-17.
- Associação Portuguesa de Bancos (APB) (2016). *Educação financeira*. APB. https://www.apb.pt/content/files/revista_educacao_financeira.pdf
- Banco de Portugal (2010). *Inquérito à literacia financeira da população portuguesa*.
- Banco de Portugal (2015). *Inquérito à literacia financeira da população portuguesa*.
- Barbosa, A. M. S. F. V. A. (2012). *A relação e a comunicação interpessoais entre o supervisor pedagógico e o aluno estagiário – um estudo de caso* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/login>
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Benneman, M., & Allevato, N. S. G. (2012). Educação matemática crítica. *Revista Produção Discente em Educação Matemática*, 1 (1), 103-112. <https://revistas.pucsp.br/pdemat/article/view/9226>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Bradbury, H. (2015). *Introduction to the handbook of action research* (3.^a ed.). Sage Publications.

- Campos, J., Silva, T., & Albuquerque, U. (2021). Observação Participante e Diário de Campo: quando utilizar e como analisar. *Métodos de Pesquisa Qualitativa para Etnobiologia*, 95-112. https://www.researchgate.net/profile/JulianaCampos-7/publication/351492815_Observacao_Participante_e_Diario_de_Campo_quando_utilizar_e_como_analisar/links/609a9c1d299bf1ad8d937f5c/Observacao-Participante-e-Diario-de-Campo-quando-utilizar-e-como-analisar.pdf
- Canavarro, A. P. (2011). *Ensino exploratório da Matemática: Práticas e desafios. Educação e Matemática*, 115, 11-17.
- Canavarro, A. P., Menezes, L., Ribeiro, M., Rocha, H., & Oliveira, H. (2021). *Aprendizagens Essenciais – Matemática – Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Ministério da Educação: Direção-Geral da Educação. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Cardoso, A., Moura, A., Arêa, É., Silva, L., & Silva, M. (2019). A educação financeira como instrumento para redução das desigualdades socioeconómicas: um estudo com docentes. *In Congresso Internacional das Licenciaturas COINTER PDVL*. Consultado em: <https://pp.one/en/articles>
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para auto- aprendizagem* (2.ª Ed.). Universidade Aberta.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1998). Personal experience methods. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*, 150- 178. Sage Publications.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6.ª ed.). Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Routledge.
- Costa, A. P., Moreira, A., & Sá, P. (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: Análise de dados*. Universidade de Aveiro.
- Denzin, N. K. (2002). The interpretative process. In M. Huberman, & M. B. Miles (Ed.), *The Qualitative Researcher's Companion*, 349-366. Sage Publications.

- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D.C. Heath and Company.
- 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.
- Duarte, A. (2023). *Educação financeira no 1.º ciclo do ensino básico: Um estudo com alunos do 4.º ano de escolaridade* [Relatório Final de Mestrado - Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC Lisboa)]. Repositório do ISEC Lisboa. [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/49587/1/Ana Rita Duarte.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/49587/1/Ana_Rita_Duarte.pdf)
- Ferreira, A. (2015). *Educação financeira e matemática* [Relatório Final de Mestrado - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria]. Repositório do IPLeiria. <https://www.proquest.com/openview/7b4c4f53e873a96217fd8cd68346c74b/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>
- Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos: Aplicaciones a la investigación educativa*. Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A.
- Gomes, M. H. (2014). *Os modelos pedagógicos HighScope e do Movimento da Escola Moderna: Propostas de pedagogia diferenciada*. Edições ECOPI.
- Hamido, G., & César, M. (2009). Surviving within complexity: A meta-systemic approach to research on social interactions in formal educational scenarios. In K. Kumpulainen, C. Hmelo-Silver, & M. César (Ed.), *Investigating classroom interactions: Methodologies in action*(229-262). Sense Publishers.
- INFE (2012). *Infe High-Level Principles For The Evaluation Of Financial Education Programmes*. OCDE Publishing.
- Junior, E., Oliveira, G., Santos, A. C., & Schnekenberg, G. F. (2021). Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. *Cadernos da Fucamp*, 20(44), 36-51.

- Krugman, P. R., & Wells, R. (2006). *Introducción a la economía. Microeconomía*. Reverté
- Lüdke, M., & André, M. (2005). Métodos de coleta de dados: Observação, entrevista e análise de documental. In M. Lüdke, & M. André (Eds.), *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas* 25-44. Editora Pedagógica e Universitária.
- Lusardi, A., & Mitchell, O. S. (2014). The economic importance of financial literacy: Theory and evidence. *Journal of Economic Literature*, 52(1), 5-44. [10.1257/jel.52.1.5](https://doi.org/10.1257/jel.52.1.5)
- Machado, R. (2014). *Trabalho colaborativo e matemática: Um estudo de caso sobre o instrumento de avaliação de capacidades e competências do projeto interação e conhecimento*. Lisboa: APM. [Tese de doutoramento apresentada na FCT-UNL]
- Mandell, L., & Klein, L. S. (2009). The impact of financial literacy education on subsequent financial behavior. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 20(1), 15-24. <https://ssrn.com/abstract=2224231>
- 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/ Direção-Geral da Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2006). *Action research: All you need to know about*. London: Sage Publications.
- Ministério da Educação (ME) (2018). *Aprendizagens Essenciais – Português – Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Ministério da Educação: Direção-Geral da Educação. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Ministério da Educação (ME) (2021). *Cadernos de Educação Financeira*. Consultado a 23 de junho de 2025 em https://www.emec.gov.pt/fotos/editor2/newsletter_9_outubro_2021.pdf
- Moreira, A., Sá, P., & Costa, A. P. (2009). *Metodologias de Investigação*. Universidade de Aveiro. <https://www.researchgate.net/profile/Ana>

[Traqueia/publication/350314320_REFLEXAO_CRITICA_SOBRE_METODOS_E_TECNICAS_DE_RECOLHA_DE_DADOS_INVESTIGACAO-ACAO/links/6059c190a6fdccbfeafd0897/REFLEXAO-CRITICA-SOBRE-METODOS-E-TECNICAS-DE-RECOLHA-DE-DADOS-INVESTIGACAO-ACAO.pdf](https://www.fincap.org.uk/publication/350314320_REFLEXAO_CRITICA_SOBRE_METODOS_E_TECNICAS_DE_RECOLHA_DE_DADOS_INVESTIGACAO-ACAO/links/6059c190a6fdccbfeafd0897/REFLEXAO-CRITICA-SOBRE-METODOS-E-TECNICAS-DE-RECOLHA-DE-DADOS-INVESTIGACAO-ACAO.pdf)

Nóvoa, A. (1999). *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote.

OECD (2006). *Policy brief: The importance of financial education*. OECD.

<https://www.fincap.org.uk/en/reviews/the-importance-of-financial-education-oecd-policy-brief>

OECD (2020). *PISA 2018 Results (Volume IV): Are students smart about money?*. OECD Publishing Paris.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. (2006). *The importance of financial education: OECD policy brief*. Financial Capability.

<https://www.fincap.org.uk/en/reviews/the-importance-of-financial-education-oecd-policy-brief>

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage Publications.

Patton, M. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3.^a ed.). Sage Publications.

Patton, M. (2015) *Qualitative Research and Evaluation Methods* (4.^a ed). Sage Publications.

Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. ARTMED Editora.

Perrenoud, P. (2001). *A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica*. Artmed.

Piaget, J., & Inhelder, B. (2008). *The psychology of the child*. Basic Books.

Ponte, J. P., & Quaresma, M. (2012). O papel do contexto das tarefas matemáticas. *Interações*, 22, 196-216. <https://doi.org/10.25755/int.1542>

- Ponte, J. P., Quaresma, M., Pereira, J. M., & Baptista, M. (2015). Exercícios, problemas e explorações: Perspetivas de professores num estudo de sala. *Quadrante*, 24 (2), 111-134. [https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/22628/1/Ponte, MQ, JMP, MB Quadrante 24\(2\) 2015.pdf](https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/22628/1/Ponte, MQ, JMP, MB Quadrante 24(2) 2015.pdf)
- Projeto Educativo do Agrupamento. (2021-2025). Consultado a 15 de abril de 2025.
- Projeto Educativo do Agrupamento. (2022-2025). Consultado a de 21 de janeiro 2025.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais* (2.^a ed.). Gradiva.
- Rosa, V. (2021). O PISA e a literacia financeira: Os resultados de Portugal. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 21, 1-20. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2021.9726>
- Santiago, A., Domingos, A. & Teixeira, P. (2017). Educação Financeira e a aula de Matemática. *Educação e Matemática*, 142, 10-12.
- Santos, M., & Vale, I. (2024). A Gallery Walk como estratégia de aprendizagem ativa: Uma experiência no ensino secundário. *Educação e Matemática*, 170, 70–74. <https://em.apm.pt/index.php/em/article/view/2939>
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna*, 35(5), 5-51.
- Skemp, R. R. (1978). Relational understanding and instrumental understanding. *Arithmetic Teacher*, November, 9-15. <https://doi.org/10.5951/MTMS.12.2.0088>
- Skovsmose, O. (2000). Cenários para investigação. *Bolema*, 14, 66-91.
- Skovsmose, O. (2001). *Educação matemática crítica: A questão da democracia* (A. Lins., & J. L. Araújo, Trads.). Papyrus.
- Skovsmose, O. (2006). Challenges for mathematics education research. In J. Maasz, & W. Schloeglmann (Ed.), *New mathematics education research and practice* (pp.33-50). Sense Publishers.

- Skovsmose, O. (2007). *Educação crítica: Incerteza, matemática, responsabilidade*. Cortez.
- Skovsmose, O. (2008). *Desafios da reflexão em educação matemática crítica* (O. A. F. Jonei, Trad.). Papirus Editora.
- Skovsmose, O. (2019). Inclusions, meetings and landscapes. In D. Kollosche, R. Marcone, M. Knigge, M. G. Pentead, & O. Skovsmose (Eds.), *Inclusive mathematics education: State-of-the-art research from Brazil and Germany* (pp. 71-86). Springer.
- Skovsmose, O. (2023). *Critical mathematics education*. Springer.
- Smith, A. (2010). *Riqueza das Nações* 7.^a ed., Vol. 1) (L. C. de Aguiar, & T. Cardoso, Trad.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (2020). *Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. <https://www.spce.org.pt/assets/files/CARTA-TICA2.EDICAOFINAL-2020-COMPACTADO.pdf>
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios – Segundo Bolonha*. PACTOR.
- Souza, D. P. (2012). *A importância da educação financeira infantil*. Centro Universitário Newton Paiva.
- Stephani, M. (2005). *Educação Financeira: uma perspectiva interdisciplinar na construção da autonomia do aluno*. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Suárez-Pazos, M. (2002). Algunas Reflexiones sobre la Investigación-acción colaboradora en la Educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(1), 40-56.
- Teixeira, J. (2015). *Um estudo diagnóstico sobre a percepção da relação entre educação financeira e matemática financeira*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- The World Bank. (2014). *Financial education programs and strategies: Approaches and available resources*. Washington <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents->

reports/documentdetail/901211472719528753/financial-education-programs-and-strategies-approaches-and-available-resources

Vale, I., & Barbosa, A. (2020). Gallery walk: Uma estratégia ativa para resolver problemas com múltiplas soluções. *Revista de Educação Matemática*, 17, 2-19. [10.37001/remat25269062v17id260](https://doi.org/10.37001/remat25269062v17id260)

Vicente, M. C., Ribeiro, J. M., Santos, F., & Olim, J. (2016). *Caderno de Educação Financeira* – 2. Trinta Por Uma Linha.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage Publications.

8. ANEXOS

| | " | | "

ANEXO A -
FRAGILIDADES E
POTENCIALIDADES DOS
ALUNOS

| | " | | | "

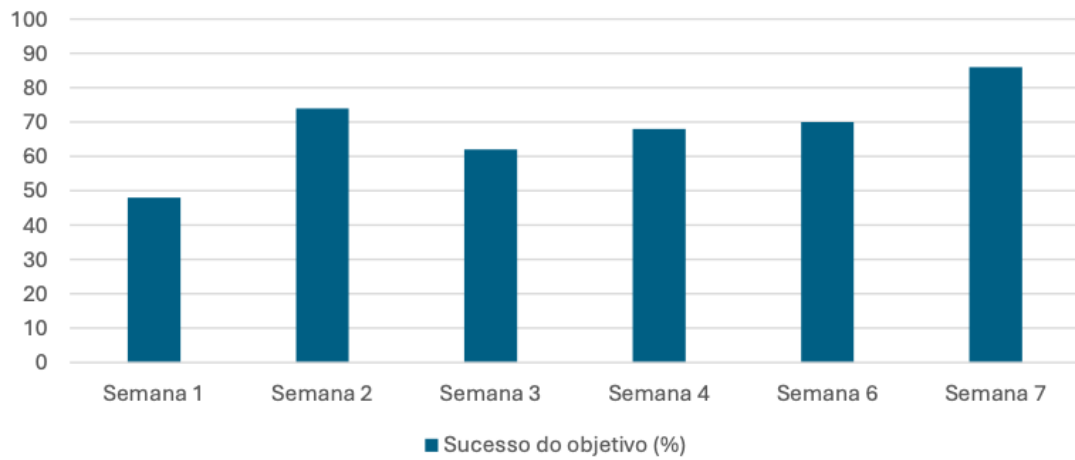
	Potencialidades	Fragilidades
Competências Gerais	<ul style="list-style-type: none"> - Autonomia da realização de rotinas; - Argumentação/contra-argumentação; - Curiosidade - Interesse pela aprendizagem - Capacidade de entreatajuda; - Espírito de grupo; - Capacidade de cooperação; - Capacidade de aceitar diferentes pontos de vista e a opinião dos colegas; 	<ul style="list-style-type: none"> - Projeção de voz e postura durante os momentos de apresentação oral; - Explicitação de raciocínio; - Desrespeito pelas regras de sala de aula; - Comportamento; - Heterogeneidade nos ritmos de aprendizagem; - Desafiadores da autoridade.
Português	<ul style="list-style-type: none"> - Interesse pela escrita de histórias - Gosto pela leitura; - Domínio da diferença entre facto e opinião; - Criatividade; 	<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulário; - Reconhecimento do significado das palavras; - Escrita com bastantes erros ortográficos; - Omissão de verbos nas frases orais e escritas; - Utilização recorrente dos mesmos verbos; - Escrita de textos; - Dificuldade na transferência de pensamentos para papel em forma de texto; - Dificuldade na diferenciação e inclusão das etapas da escrita de textos (introdução, desenvolvimento e conclusão); - Compreensão de textos; - Dificuldade em identificar informação na comunicação oral.

Matemática		<ul style="list-style-type: none"> - Cálculo mental; - Multiplicação e divisão por 10,100 e 1000; - Frações; - Decomposição numeral; - Tabuadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade na apropriação dos termos matemáticos; - Dificuldade na explicação do raciocínio matemático; - Estabelecer uma relação entre a matemática e o cotidiano; - Compreensão de problemas.
Estudo do Meio		<ul style="list-style-type: none"> - Gosto pela realização de projetos e bastante envolvimento nos mesmos; 	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretação e retenção de informação;
EAEF	Artes Visuais	<ul style="list-style-type: none"> - Gosto; 	<ul style="list-style-type: none"> - Motricidade fina; - Rigor; - Criatividade;
	Música	<ul style="list-style-type: none"> - Não observado 	<ul style="list-style-type: none"> - Não observado
	Teatro	<ul style="list-style-type: none"> - Não observado 	<ul style="list-style-type: none"> - Não observado
	Educação Física	<ul style="list-style-type: none"> - Não observado 	<ul style="list-style-type: none"> - Não observado

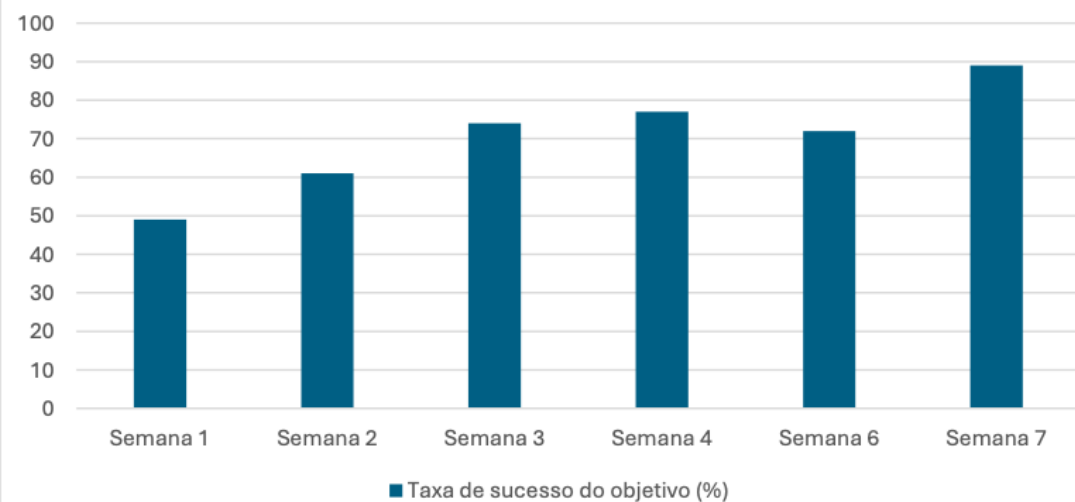
ANEXO B - GRÁFICOS
DOS OBJETIVOS DOS
PI'S DO 1.º E 2º CEB

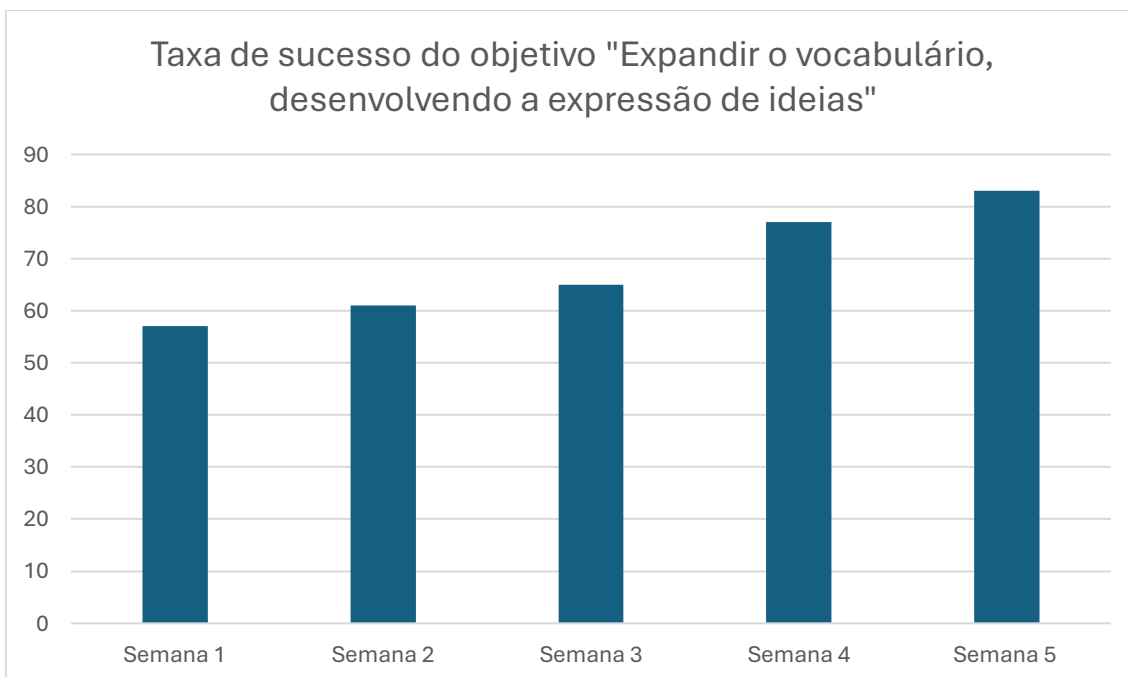
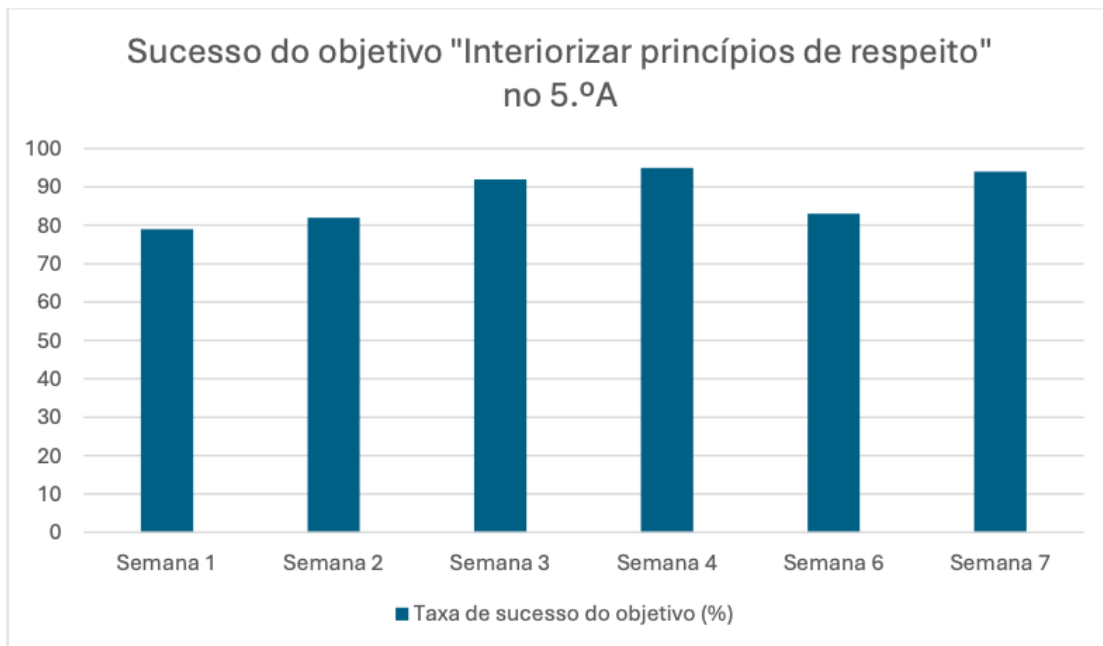
| | " | | " | | "

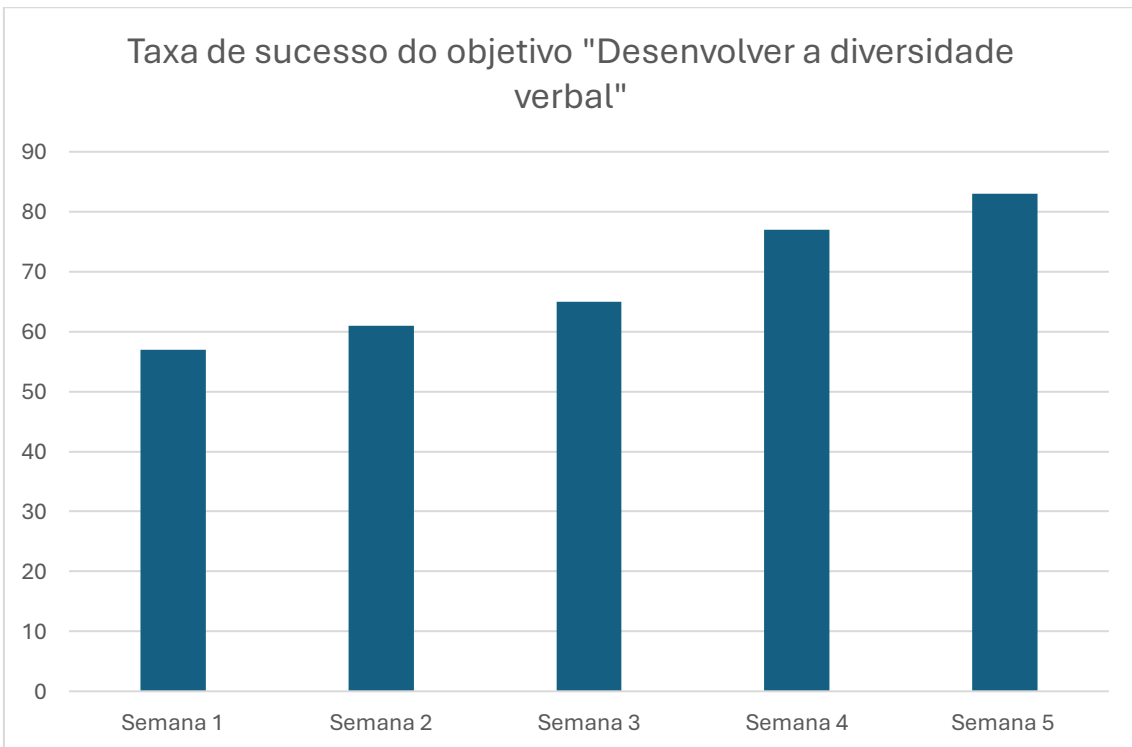
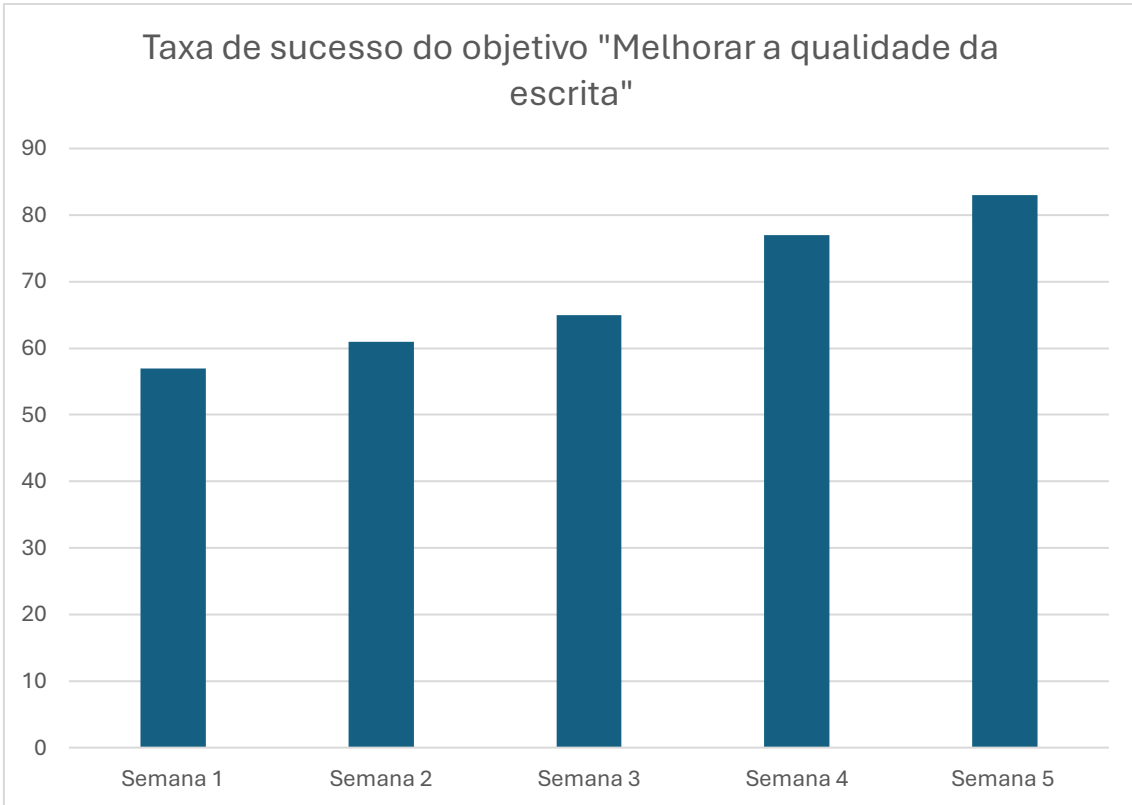
Sucesso do objetivo "Desenvolver a apropriação de conhecimentos matemáticos e científicos e a comunicação de raciocínio" no 5.ºA



Sucesso do objetivo "Potencializar as competências sociais de cooperação" no 5.ºA







ANEXO C - DIÁRIO DE
BORDO

| | " | | " |

Data: terça-feira, dia 29 de abril – Avaliação inicial

Relatos/Situações

- Os alunos entram na sala e demonstram-se muito curiosos perante os placares nas paredes. As professoras explicam a atividade e os alunos começam a levantar-se entusiasmados. A docente dá indicação para iniciar e um aluno questiona “O que são supérfluos?” e o colega responde “Devem ser eletrônicos”. No mesmo posto, um aluno comenta “Acho que isto é uma necessidade, porque precisamos mesmo disto para viver para ver as horas”, relativamente ao *smartwatch*, enquanto outro contrapõe: “Mas não é bem assim!”. Este tipo de discussão revela o início de uma reflexão mais aprofundada sobre os temas propostos. Outro grupo encontra-se a discutir quem escreve, tendo as professoras de intervir, decidindo que escrevem à vez.
- A docente dá indicação para mudarem de posto à medida que os alunos terminam de escrever as suas respostas e verifica-se que os alunos demonstram bastantes dificuldades e dúvidas em torno do que devem responder, à exceção do posto destinado à função do mealheiro, pois todos os grupos respondem sem hesitar. Um aluno no posto 3 afirma que deviam copiar a resposta e cálculos do grupo anterior para não perderem tempo. Outro aluno questiona noutro posto “Isto é só para dizermos que já vimos um cartão na vida” e o resto do grupo contesta, referindo que não é esse o objetivo. Quando a docente dá indicação para rodarem, um grupo contesta referindo que ainda não terminou e a turma reage dizendo que é porque estavam desatentos.
- No final da atividade, as docentes solicitam à turma para retomar os seus lugares e muitos alunos pedem esclarecimentos adicionais e mostram curiosidade sobre os conteúdos trabalhados. Uma aluna comenta: “Nunca pensei que fosse importante saber isto, mas faz mesmo sentido.”

Data: terça-feira, dia 6 de maio – Tarefa 1

Relatos/Situações

- A professora indica que, tal como na terça-feira passada, vão realizar uma atividade sobre a educação financeira e os alunos demonstram entusiasmo.
- A professora explica a atividade e distribui os materiais aos grupos. Os alunos iniciam o seu trabalho e estão bastante envolvidos na tarefa. Um grupo começa uma discussão sobre o conceito de “troca direta”, pois um aluno defende que “É as pessoas a comprar coisas normalmente” e os restantes não concordam. Num outro grupo, o aluno GL sugere alterarem o lugar das moedas de metal, pois “têm de ser mais antigas que os bancos” e o grupo concorda.

- Quando todos os grupos terminam, inicia-se o debate coletivo sobre a ordem cronológica dos conceitos e a professora constrói numa cartolina grande, uma reta de grande dimensão. Neste momento, os alunos participam bastante e é solicitado, grupo a grupo, que venham colar o conceito à cartolina. Dois grupos discordam da posição do banco e a docente aproveita este momento para realçar que o seu lugar depende do conceito tido em consideração. Após a reta estar finalizada, são introduzidas as funções da moeda e inicia-se uma conversa em torno dos mesmos, com o intuito de também ficarem registados na cartolina. Um aluno refere que a função de “reserva de valor”, deve ser a última na reta, pois as pessoas antigamente não poupavam e essa ideia à explorada. Já a aluna CF defende que a função “unidade de valor” deve estar presente desde sempre, pois “as coisas sempre tiveram valor mesmo que não sejam moedas e notas. Por isso, é que as pessoas trocavam galinhas por cavalos, porque para eles tinham um valor que era justo”.
- No final da atividade, a docente recolhe as mini-retas e coloca a cartolina exposta na sala.

Data: terça-feira, dia 13 de maio – Tarefa 2

Relatos/Situações

- A professora indica que, tal como habitualmente às terças-feiras, vão trabalhar a literacia financeira. Para o efeito, distribui a história pelos alunos e efetua-se a leitura, em conjunto. Os alunos participam bastante na leitura, colocando o braço no ar para ler. Terminado este momento, efetua-se uma discussão conjunta sobre os conceitos abordados no texto e os alunos parecem compreender os conceitos base. Um aluno refere “Ah! Então A Bola de futebol é um bem supérfluo, mesmo que seja muito importante para mim” e, parte-se deste comentário, para abordar a classificação dos bens tendo em conta o contexto e a finalidade.
- Terminado o debate, parte para a segunda parte da tarefa e, para isso, distribuem-se as fichas e respectivos recursos aos alunos. A professora explica a atividade e os alunos dão início à mesma, em grupos. Um grupo, inicia uma discussão devido ao lançamento dos dados e a professora para o momento indica a turma toda todos os alunos devem lançar o dado, à vez. Outro grupo inicia uma discussão por não concordar na compra do bem no posto do deserto, uma das professoras dirige-se ao mesmo para acalmar a situação. Um aluno refere que “As alfomadas decorativas podem ser um bem essencial se a casa ainda não tiver almofadas!” e, imediatamente um colega responde “Olha a palavra decorativas! É para decorar não é para dormir tótó”. Quando termina o tempo da atividade, a professora recolhe os materiais



Data: terça-feira, dia 20 de maio – Tarefa 3

Relatos/Situações

- De seguida, parte-se para a realização da atividade do relatório final da Marta e os alunos reagem imediatamente: “Como é terça, vamos trabalhar o dinheiro!”. A atividade com a distribuição de história e elabora se novamente uma leitura conjunta. Após este momento, distribui a ficha para os grupos elaborarem os orçamentos e inicia-se o trabalho! Um aluno refere “Se isto é o dinheiro para a turma toda, temos de fazer de todos os alunos” e a docente tenta aprofundar este conhecimento, não dando a resposta direta. Pelo contrário, os outros grupos demonstram não chegar a esta conclusão. Uma aluna refere “Só temos dinheiro para a opção 1, por isso tem mesmo de ser a mais económica!”. Quando todos os grupos terminam, a docente recolhe as fichas e discutem-se as opções dos alunos, chegando à conclusão que todos reconheceram que a opção 1 era a mais económica e o único grupo que reconheceu a necessidade de multiplicar as despesas por 25 explica à restante turma.
- De seguida, a professora distribui uma ficha para o seu relatório final sobre conceitos e lê uma história que contém diversas questões em torno da literacia financeira, que

os alunos devem ir respondendo. Os alunos demonstram-se muito participativos e celebram sempre que obtêm uma resposta certa. Um aluno refere “Com estas atividades também estamos a aprender muitas palavras novas...tipo supérfluos, necessários, duradouros e isso.”. No final, a professora solicita que arrumem as mesas e manda sair para intervalo.

Data: quinta-feira, dia 22 de maio – Tarefa 4

Relatos/Situações

- A professora indica que, à semelhança do que já aconteceu vão realizar uma atividade onde vão ter de circular entre 5 postos entre simples e ela agora aos grupos. Explica ainda que em cada posto encontra-se um conceito e que devem fazer perguntas sobre o mesmo, tendo em conta que serão as perguntas aplicadas a uma entrevista que se irá realizar a um gestor bancário. A professora dá indicação para começarem a circular e um aluno questiona “Como é que podemos perguntar coisas sobre depósitos Se Eu nem sei o que é isso?”, e um colega responde-lhe “Então vamos perguntar isso mesmo”. A aluna CF pergunta “Podemos perguntar o que quisermos depois na entrevista, sem ser sobre estas coisas escritas?” e a professora responde que caso exista tempo, o que depende do comportamento da turma, irá existir oportunidade para questionarem curiosidades. A turma toda houve esta troca de ideias e demonstrase muito entusiasmada. Um aluno refere “Empréstimo vem de emprestar, por isso acho que deve ser emprestar dinheiro ao Banco!”.
- Os alunos vão circulando até já terem passado por todos os postos. No final, a docente solicita que retomem os seus lugares e elabora se uma discussão coletiva para selecionar as perguntas a realizar na entrevista, elaborando uma espécie de guião. Os alunos reconhecem que por vezes as perguntas estão repetidas e que houve curiosidades importantes que não foram questionadas, realizando, então, novas questões em conjunto, partindo sempre das ideias dos alunos.

Data: terça-feira, dia 27 de maio – Tarefa 5

Relatos/Situações

- O pai da Marta chega à sala para ser entrevistado pelos alunos e é muito bem recebido pelos mesmos. Estes cumprimentam-no entusiasmados e fazem logo imensas perguntas. A professora recorda as regras de participação, referindo que têm de colocar o dedo no ar e aguardar que o entrevistado lhes dê a palavra. Ademais, relembra também que as curiosidades são no final, depois primeiramente é muito importante realizar as perguntas efetuadas no guião.

- Os alunos mantêm-se silenciosos enquanto ouvem as respostas do entrevistado. Mostraram-se interessados e participativos. No momento de responder à questão em torno da existência de dinheiro infinito no banco, os alunos demonstram se muito chocados com o facto de isso não se verificar. Um aluno questiona “Como assim? Tem de haver dinheiro infinito no banco para as pessoas poderem pedir o dinheiro que quiserem”, e o entrevistador explica que o dinheiro mobilizado é o dinheiro das pessoas. No momento de abordar os empréstimos, os alunos demonstram se confusos, não entendendo como é que se processa o pagamento desses empréstimos ao Banco.

Data: quarta-feira, dia 4 de junho – Avaliação final

Relatos/Situações

- Quando os alunos regressam do intervalo, a professora questiona que momento ficou em falta no dia anterior e os alunos respondem “A atividade do dinheiro”, “Nós perguntámos ontem pela atividade do dinheiro”, entre outros. A professora explica que como é a última semana, a atividade que vão realizar é exatamente a mesma da primeira semana para ter conhecimento do que os alunos aprenderam, através da comparação das respostas da primeira semana com a última. Os alunos dizem “Ah agora já sabemos responder a tudo”.
- Desta forma, os alunos iniciam o seu trabalho, circulando pela sala. Um aluno refere “Ah isto dos supérfluos e essenciais é o mais fácil”. No posto em torno do saldo, verifica-se uma grande diferença, pois todos os grupos efetuam os cálculos de forma autónoma, não copiando respostas. Um aluno no posto em torno das funções do dinheiro refere “Ah...nós falámos disto, por causa de antigamente que era injusto!”. Já no posto do diálogo entre pais e filhos, um aluno refere que quer escrever que o pai devia dizer para pararem de ser egoísta e os colegas discordam.
- Depois de todos os grupos passarem por todos os postos, a professora indica para retomarem os seus lugares.

ANEXO D -
PLANIFICAÇÕES DAS 5
TAREFAS APLICADAS

| | " | | | "

Tarefa 1: atividade Relatório final Marta – terça-feira das 11h30 às 13h00

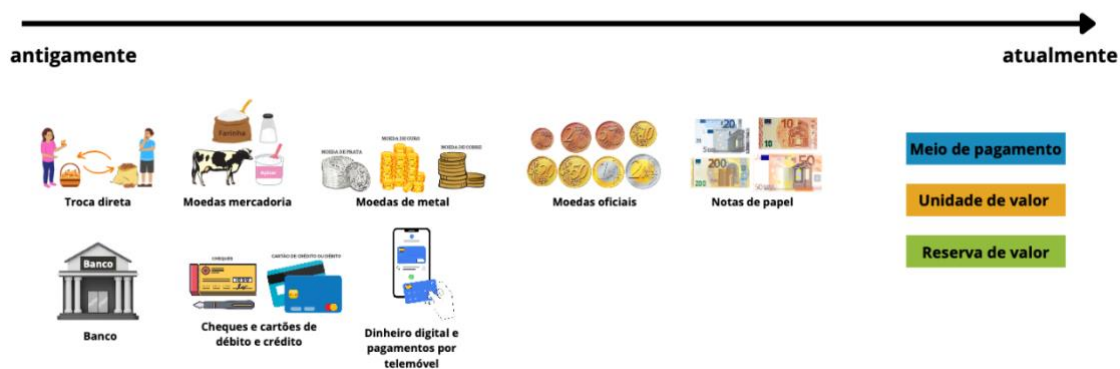
Conteúdos

- Evolução histórica do Dinheiro
- Meio de pagamento
- Unidade de valor
- Reserva de valor

Objetivos	Atividade	Indicadores de avaliação	Tempo	Recursos
<p>1. Conhecer a evolução histórica do dinheiro;</p> <p>2. Compreender as funções do dinheiro;</p>	<p>- Será distribuído aos alunos uma reta em branco com imagens (Anexo E) que devem colocar pela ordem que consideram correta, em grupo. Os alunos devem elaborar esta tarefa em grupo de mesa e a professora irá solicitar que colemb as imagens à reta, de forma a não existir alterações. Serão fornecidos 25 minutos para os alunos discutirem em grupo e realizarem a tarefa. No final deste momento, é feita uma discussão coletiva sobre a ordem correta, sendo explicada a história e evolução do dinheiro, assim como todos os momentos e conceitos relacionados. Aquando disto, será utilizada uma reta de grande dimensão colocada no quadro e imagens proporcionais que serão coladas pelos vários grupos. O intuito é que os grupos se envolvam na tarefa e discussão. Nesta etapa será clarificado que o “Banco” pode estar em duas posições diferentes dependendo do conceito que é tido em consideração (se o conceito atual ou o antigo que servia exclusivamente para o depósito de dinheiro). Quando a ordem se encontrar correta, a professora inicia uma discussão sobre os 3 conceitos e funções da moeda (meio de pagamento, unidade de valor e reserva de valor), questionando à turma onde devem ser posicionados na reta e, novamente, realizando uma discussão até chegar</p>	<p>1.1. Reconhece que nem sempre existiu dinheiro;</p> <p>1.2. Compreende as várias etapas da evolução história do dinheiro;</p> <p>2.1. Compreende o dinheiro enquanto meio de pagamento</p>	<p>90 minutos</p>	<p>- Linha do tempo com imagens (Anexo E);</p>

	<p>aos conhecimentos pretendidos. Quase a terminar, expõe a reta elaborada em conjunto com a turma na sala de aula e recolhe as diversas “mini retas” elaboradas pelos grupos.</p>	<p>2.2. Compreende o dinheiro enquanto unidade de valor;</p> <p>2.2. Compreende o dinheiro enquanto reserva de valor;</p>		
--	--	---	--	--

Anexo E: Linha do tempo com imagens da evolução do dinheiro



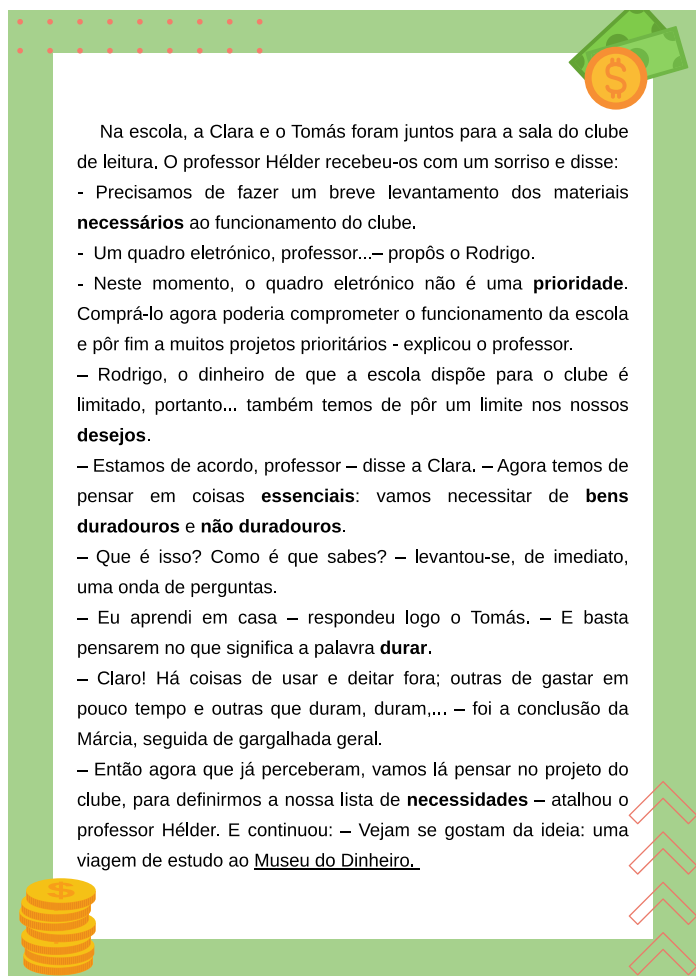
Tarefa 2: atividade Relatório final Marta – terça-feira das 11h30 às 13h00

Conteúdos

- Bens supérfluos;
- Bens essenciais;
- Bens duradouros;

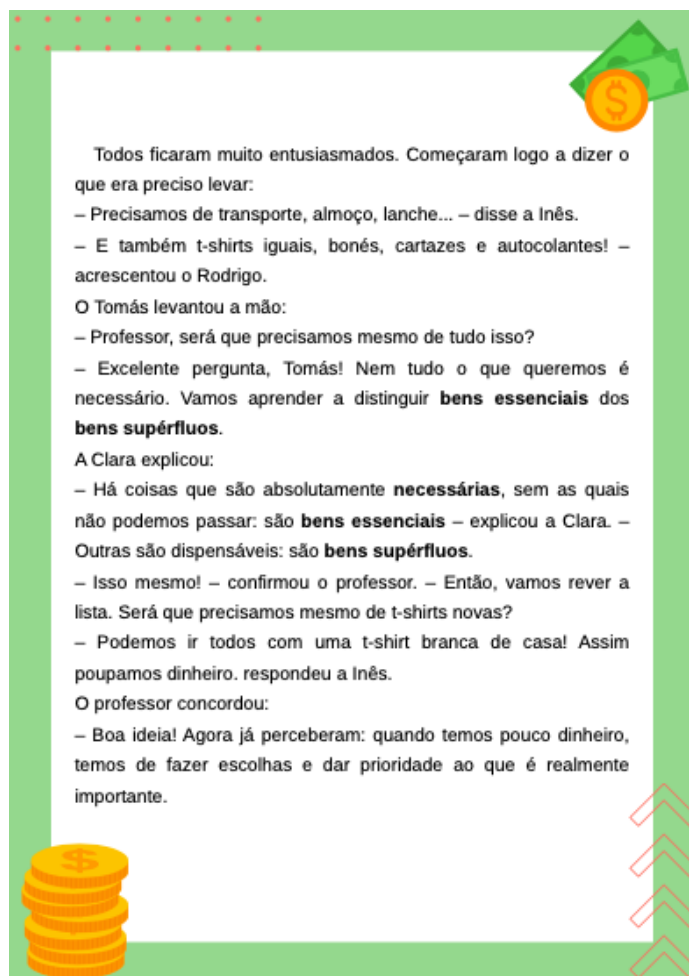
<p>- Bens não duradouros;</p> <p>- Necessidades;</p> <p>- Desejos;</p>				
Objetivos	Atividade	Indicadores de avaliação	Tempo	Recursos
<p>1. Distinguir bens essenciais e supérfluos, associando às necessidades e desejos;</p> <p>2. Distinguir bens duradouros e não duradouros;</p> <p>3. Tomar decisões de consumo/compra conscientes.</p> <p>4. Gerir um orçamento;</p>	<p>- A professora distribui a cada aluno uma história (Anexo) e indica que vão ler a mesma em conjunto. Neste sentido, projeta a mesma e vai solicitando a diversos alunos que leiam. Ao longo da história existem diversos conceitos destacados (necessários, prioridade, desejos, bens duradouros, bens não duradouros, durar, necessidade, bens supérfluos, bens essenciais) que ao longo da história são explorados, fazendo uma recolha dos conhecimentos prévios em tornos dos mesmos e aprofundando-os. No final, a professora pergunta aos alunos sobre o conteúdo da história e aproveita-se as participações para fazer uma síntese da história e focar a discussão nos bens essenciais e supérfluos, relacionando com a despesa consciente e necessidade de poupança para bens essenciais e sempre relacionando com a história trabalhada e com os seus exemplos. Neste momento, é realizada no quadro uma tabela escrevendo de um lado bens supérfluos e do outro bens essenciais, pedindo exemplos aos alunos. Mais uma vez, através dos exemplos dos mesmos, será explorada a forma como um determinado bem pode ser supérfluo ou essencial, dependendo do seu intuito, por exemplo o telemóvel.</p> <p>- Terminado o momento de discussão coletiva, a professora indica que vão realizar um jogo em grupos de mesas e explica-o: cada grupo vai supor</p>	<p>1.1. Distingue bens essenciais e supérfluos;</p> <p>1.2. Associa bens essenciais a necessidades;</p> <p>1.3. Associa bens supérfluos a desejos;</p> <p>2.1. Distingue bens duradouros de bens não duradouros;</p> <p>3. Compra o bem essencial ao local onde se encontra no jogo.</p> <p>4.1. Toma uma decisão com base no</p>	<p>60 minutos</p>	<p>- História (Anexo);</p> <p>- Quadro;</p> <p>- Cartões com imagens (Anexo);</p> <p>- Grelha de registo (Anexo);</p> <p>- Dados;</p>

	<p>que tem 60€ de orçamento. Cada grupo tem dois dados e 12 imagens de diferentes locais com bens no verso com os respetivos preços. Os alunos devem lançar o dado e o número que sair corresponde a um local. O grupo deve ver o verso e selecionar qual dos bens é que é necessário e que compra, tendo em conta o local. O valor desse bem desconta no valor disponível, sendo que é como se o pagasse. Caso saia um número repetido, repete o lançamento. Cada aluno terá uma tabela (Anexo) para registar as suas escolhas e ir anotando os seus gastos e consecutivo saldo.</p> <p>- No final são recolhidos os materiais.</p>	<p>orçamento disponível;</p>		
--	--	------------------------------	--	--



Na escola, a Clara e o Tomás foram juntos para a sala do clube de leitura. O professor Hélder recebeu-os com um sorriso e disse:

- Precisamos de fazer um breve levantamento dos materiais **necessários** ao funcionamento do clube.
- Um quadro eletrónico, professor...- propôs o Rodrigo.
- Neste momento, o quadro eletrónico não é uma **prioridade**. Comprá-lo agora poderia comprometer o funcionamento da escola e pôr fim a muitos projetos prioritários - explicou o professor.
- Rodrigo, o dinheiro de que a escola dispõe para o clube é limitado, portanto... também temos de pôr um limite nos nossos **desejos**.
- Estamos de acordo, professor - disse a Clara. - Agora temos de pensar em coisas **essenciais**: vamos necessitar de **bens duradouros** e **não duradouros**.
- Que é isso? Como é que sabes? - levantou-se, de imediato, uma onda de perguntas.
- Eu aprendi em casa - respondeu logo o Tomás. - E basta pensarem no que significa a palavra **durar**.
- Claro! Há coisas de usar e deitar fora; outras de gastar um pouco de tempo e outras que duram, duram,... - foi a conclusão da Márcia, seguida de gargalhada geral.
- Então agora que já perceberam, vamos lá pensar no projeto do clube, para definirmos a nossa lista de **necessidades** - atalhou o professor Hélder. E continuou: - Vejam se gostam da ideia: uma viagem de estudo ao Museu do Dinheiro.



Todos ficaram muito entusiasmados. Começaram logo a dizer o que era preciso levar:

- Precisamos de transporte, almoço, lanche... - disse a Inês.
- E também t-shirts iguais, bonés, cartazes e autocolantes! - acrescentou o Rodrigo.

O Tomás levantou a mão:

- Professor, será que precisamos mesmo de tudo isso?
- Excelente pergunta, Tomás! Nem tudo o que queremos é necessário. Vamos aprender a distinguir **bens essenciais** dos **bens supérfluos**.

A Clara explicou:

- Há coisas que são absolutamente **necessárias**, sem as quais não podemos passar: são **bens essenciais** - explicou a Clara. - Outras são dispensáveis: são **bens supérfluos**.
- Isso mesmo! - confirmou o professor. - Então, vamos rever a lista. Será que precisamos mesmo de t-shirts novas?
- Podemos ir todos com uma t-shirt branca de casa! Assim poupamos dinheiro. respondeu a Inês.

O professor concordou:

- Boa ideia! Agora já perceberam: quando temos pouco dinheiro, temos de fazer escolhas e dar prioridade ao que é realmente importante.

1



2



3 - Férias na neve



4- Deserto



5- Acampamento



6- Escola



7- Talho



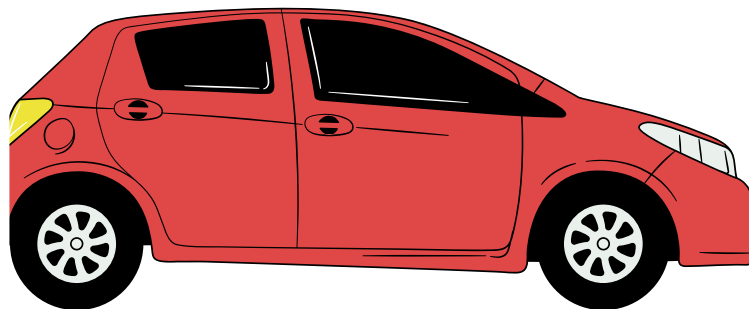
8 - Loja



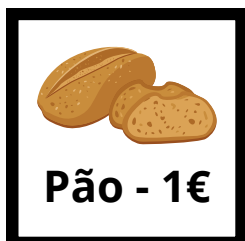
9 - Casa



10 - Carro



11 - Padaria



12 - Refeitório



Nome: _____

Data: _____

	N.º que saiu no dado	Onde estou	Bem que comprei	Quanto gastei	Saldo
1.ª jogada					
2.ª jogada					
3.ª jogada					
4.ª jogada					
5.ª jogada					
6.ª jogada					
7.ª jogada					
Total gasto					

Tarefa 3: atividade Relatório final Marta – terça-feira das 10h30 às 11h00

Conteúdos

- Orçamento;
- Receita;
- Rendimento;
- Despesas;
- Bens supérfluos e necessários;
- Despesas fixas e variáveis;
- Despesas previsíveis e imprevisíveis;

Objetivos	Atividade	Indicadores de avaliação	Tempo	Recursos
1- Elaborar um orçamento;	- A professora distribui a cada aluno uma história da mesma família da história já lida anteriormente (Anexo) e indica que vão ler a	1.1. Estabelece a relação entre rendimento e	60 minutos	- História (Anexo);

<p>2- Relacionar despesas e rendimentos;</p> <p>3. Tomar decisões de consumo/compra conscientes.</p> <p>4. Distinguir despesas essenciais e supérfluas, associando às necessidades e desejos;</p> <p>5. Distinguir despesas previsíveis de despesas imprevisíveis;</p> <p>6. Distinguir despesas fixas de despesas variáveis;</p>	<p>mesma em conjunto. Neste sentido, projeta a mesma e vai solicitando a diversos alunos que leiam. Ao longo da história existem diversos conceitos destacados (orçamento, receita, rendimento, despesas, necessárias e inesperadas) que ao longo da história são explorados, fazendo uma recolha dos conhecimentos prévios em tornos dos mesmos e aprofundando-os. No final, a professora aproveita o final da história para a elaboração de um orçamento, por parte dos alunos em grupos já estabelecidos de mesa. Para o efeito, distribui uma ficha por grupo (Anexo) e explica a tarefa oralmente. À medida que os grupos vão terminando, a docente recolhe as fichas.</p> <p>- Na segunda parte da aula, é novamente distribuído aos alunos uma segunda ficha (Anexo) e os mesmos ouvem uma história contada oralmente pela professora e têm de assinalar na ficha o respetivo tipo de despesa. Para tornar este momento mais dinâmico, foi elaborado um Canva com as questões e respetivas respostas, que apenas serão mostradas após todos os alunos terem preenchido. À medida que as respostas vão sendo mostradas, existe sempre uma minidiscussão coletiva em torno de cada resposta, de forma a perceber se a turma consolidou os conhecimentos pretendidos. Para evitar correções, será solicitado que os discentes realizem a tarefa a caneta esferográfica. No final da mesma, a docente tem uma conversa com a turma com o intuito de resumir os tipos de despesa, realçando com a importância da</p>	<p>despesas, evidenciando a noção de saldo;</p> <p>1.2. Elaborar um orçamento, identificando rendimentos e despesas e apurando o respetivo saldo.</p> <p>1.3. Tomar decisões tendo em conta que o orçamento é limitado;</p> <p>2.1. Compreende a noção de rendimento;</p> <p>2.2. Enuncia fontes de rendimento;</p> <p>2.3. Distinguir e exemplificar despesas realizadas com o rendimento familiar e com a mesada/semanada;</p> <p>3.1. Toma uma decisão com base</p>		<p>- Ficha de orçamento;</p> <p>- Quadro;</p> <p>- Projetor;</p> <p>- Ficha de tipo de bens;</p>
---	--	--	--	--

	<p>poupança nestas ocasiões e dando exemplos concretos.</p> <p>- No final são recolhidos os materiais.</p>	<p>no orçamento disponível;</p> <p>3.2. Reconhece a opção mais económica;</p> <p>4.1. Distingue despesas essenciais e supérfluas;</p> <p>4.2. Associa despesas essenciais a necessidades;</p> <p>4.3. Associa despesas supérfluas a desejos;</p> <p>5.1. Distingue despesas previsíveis de despesas imprevisíveis</p> <p>6.1. Distingue despesas fixas de despesas variáveis;</p> <p>6.2. Identifica possíveis situações inesperadas que</p>		
--	--	--	--	--

		podem afetar o rendimento familiar;		
--	--	-------------------------------------	--	--

Anexos

Tomás: – Coisas...Chegaram umas canetas novas à papelaria, brutais...

Pai: – Estou a ver – respondeu o pai, enquanto pegava num caderno e numa esferográfica, – Vou ensinar-te a fazer um orçamento para te ajudar a gerir a semanada.

Tomás: – Boa, pai! Assim até pareço o dono de uma empresa!

Pai: – Um orçamento é feito de receitas e despesas...

Tomás: – Receitas?! De culinária?... Receitas médicas?...

Pai:– Disparate! Receita ou rendimento é o dinheiro que recebemos, na maioria dos casos, periodicamente. Tu recibes a semanada ou seja um valor para usares durante a semana e eu recebo um ordenado para usar durante um mês. As despesas são o dinheiro que gastamos.

O pai escreveu no caderno.

Pai: – Tens de ter em conta o valor da semanada e o preço das coisas que consomes. O importante é que nunca podes gastar mais do que aquilo que recibes.

Clara:– Mas pode gastar menos... – observou a Beatriz, atenta à conversa.

Pai: – Pode e deve. Primeiro é assim que se consegue poupar e é assim que não gastamos mais do que os nossos rendimentos; segundo, depois de pagarmos as despesas necessárias, que não podemos dispensar, pomos sempre de parte uma quantia destinada a despesas inesperadas, motivadas por qualquer situação imprevista – obras de emergência na casa, uma doença etc.

Por exemplo, ainda agora recebi um email da tua professora a dizer que vão a uma visita de estudo e que amanhã vão fazer um orçamento para ver quanto dinheiro vão gastar.

Nesse dia, a Clara e o Tomás regressaram a casa preocupados em conseguir o dinheiro que necessitavam para a visita de estudo. Entraram na cozinha, onde estava a mãe e o Tomás diz:

Tomás: – Mãe, tens de me dar dinheiro que a minha semanada acabou. Ah! E mais algum dinheiro para comprar um gelado na visita de estudo que vamos ter ao Museu do Dinheiro.

Entretanto, a Clara enquanto dava um beijo à mãe, diz:

Clara: – E eu preciso de um vestido novo para a festa de aniversário da Marta que vai ser no mesmo dia, depois da visita. A mãe indignada diz:

Mãe: – Mas isto é um assalto ou é a chegada dos filhos a casa depois de um dia de escola?!

A Clara a medo ainda refere:

Clara: - Eu tenho dinheiro no mealheiro, mãe, mas é pouco!

Mãe: – Bom bom bom a menina começa por ir ao armário ver os vestidos que tem... e são muitos!

De repente ouve-se o bater da porta e passos no corredor que anunciaram a chegada do pai.

Pai: – Onde estão os filhos mais lindos do planeta?

Clara e Tomás: – Aqui!– gritaram os filhos, já no corredor.

Mãe: - Este teu "lindo" filho precisa dos teus conselhos – disse a mãe. – É quarta-feira e já gastou a semanada! O pai num tom irónico diz:

Pai: – Era bonito se eu entrasse em casa a dizer que o dinheiro do mês tinha acabado e que se governassem com o que resta no frigorífico e tomassem banho de água fria e que fizessem os trabalhos de casa às escuras... Explica-me lá meu menino então o que é que compraste para fazeres desaparecer a semanada?

Regista aqui as tuas opiniões!

1 - Antes de irem para a Visita de estudo ao Museu do Dinheiro, vamos escolher as opções que ficam mais baratas, tendo em conta que a turma dispõem de uma receita de 350€.

Opção 1

- Escolhemos a entrada de 4€ por pessoa, que não inclui almoço.
- Escolhemos o almoço simples que custa 5,50€ por pessoa.
- Escolhemos a visita guiada feita por áudio que custa 3€ por pessoa.

Opção 2

- Escolhemos a entrada de 12€ por pessoa, que inclui almoço completo.
- Escolhemos a visita guiada feita por um guia que custa 6€ por pessoa.

Opção 3

- Escolhemos a entrada de 4€ por pessoa, que não inclui almoço.
- Escolhemos o almoço *premium* que custa 9€ por pessoa.
- Escolhemos a visita guiada feita por áudio que custa 3€ por pessoa.

2 - Tendo em conta as opções acima, faz um orçamento para cada uma.

	Opção 1	Opção 2	Opção 3
Entrada			
Almoço			
Visita guiada			
Despesas extra			
Total da despesa prevista			
Total da receita	350€	350€	350€
Saldo			



3- Qual consideram ser a opção mais económica?

Compras de supermercado para refeições. Consiste numa despesa previsível ou imprevisível?

Previsível

Imprevisível

A renda da casa. Será uma despesa previsível ou imprevisível?

Previsível

Imprevisível

A renda da casa. Será uma despesa fixa ou variável? E consiste numa despesa previsível ou imprevisível?

Previsível

Imprevisível

Reparação da máquina de lavar. Consiste numa despesa previsível ou imprevisível?

Previsível

Imprevisível

Reparação da máquina de lavar. Consiste numa despesa necessária ou supérflua?

Necessária

Supérflua

Compra de manuais escolares. Será uma despesa previsível ou imprevisível?

Previsível

Imprevisível

Compra de manuais escolares. Consiste numa despesa fixa ou variável?

Necessária

Supérflua

Despesas com vestuário. Será numa despesa fixa ou variável?

Fixa

Variável

Férias no estrangeiro. Consiste numa despesa necessária ou supérflua?

Necessária

Supérflua

Férias no estrangeiro. Consiste numa despesa fixa ou variável?

Fixa

Variável

A família da Clara e do Tomás é muito organizada e não gasta dinheiro desnecessariamente. antes de gastarem os seus euros costumam analisar muito bem os seus gastos. Semanalmente vão ao supermercado efetuar compras para as refeições. Compras de supermercado para refeições. Consiste numa despesa previsível ou imprevisível?

Para além disso, mensalmente têm de pagar a renda da casa. Será uma despesa previsível ou imprevisível? E para além disso, será fixa ou variável?

No outro dia, quando estavam a jantar, a cozinha inundou-se e rapidamente perceberam que era uma rotura da canalização devido à máquina de lavar a roupa e que a teriam de reparar. Sendo assim, a reparação da canalização consiste numa despesa previsível ou imprevisível? E será despesa necessária ou supérflua?

Nessa mesma noite, a mãe recebeu um email da escola para se realizarem as encomendas dos manuais para o próximo ano escolar.. Sendo assim, a compra de manuais escolares será uma despesa previsível ou imprevisível? E será necessária ou supérflua?

No dia seguinte, quando a Clara acordou fez uma birra referindo que já não gostava de nenhuma das suas roupas e que precisava de comprar meias novas. Aham que as despesas com vestuário consistem numa despesa fixa ou variável?

Quando foram comprar as meias para a Clara ao shopping, a família aproveitou e reservou, através de uma agência de viagens, as suas férias para o Verão seguinte com destino ao Brasil. Aham que as férias no estrangeiro, consistem numa despesa necessária ou supérflua? E será fixa ou variável?

Link para Canva

https://www.canva.com/design/DAGnpX 3 xY/9kiRE7laEGMmWDgb1M8Ddw/edit?utm_content=DAGnpX 3 xY&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Tarefa 4: atividade Relatório final Marta – quinta-feira das 16h30 às 17h10**Conteúdos**

- Banco;
- Empréstimo;
- Conta bancária;
- Depósito;
- Transferência;

Objetivos	Atividade	Indicadores de avaliação	Tempo	Recursos
1- Elaborar questões para uma entrevista;	- A professora indica que para a semana virá um gestor bancário à sala, ao qual poderão realizar questões sobre os conhecimentos e curiosidades que têm em torno das funções e características dos bancos. Para o efeito, explica que vão realizar o guião de uma entrevista e que a sala se encontra dividida em 5 postos, cada um identificado com uma cartolina que contém um conceito (curiosidades sobre o banco, transferência, depósito, empréstimo e depósito). Desta forma, divide a turma em 5 grupos, recorrendo aos grupos de mesas e juntando dois (os que têm menos elementos). Cada grupo inicia num posto e deve fazer questões sobre o conceito respetivo, realçando que devem sempre pensar em grupo. Quando a professora indica para rodarem parte para o posto seguinte pela ordem dos ponteiros do relógio. Este processo repete-se até todos os grupos terem passado por todos os postos. No final, faz-me, em grande grupo, o balanço de todas as	1.1. Participa com o grupo na elaboração de questões, em torno dos conceitos destacados.	40 minutos	- Cartolinas com palavras;

	perguntas efetuadas e selecionam-se as mais pertinentes para a entrevista da próxima semana.			
--	--	--	--	--

Tarefa 5: atividade de relatório final da Marta Reis – terça-feira das 10h às 11h

Conteúdos

- Banco;
- Empréstimo;
- Conta bancária;
- Depósito;
- Transferência;

Objetivos	Atividade	Indicadores de avaliação	Tempo	Recursos
<p>1. Realizar uma entrevista;</p> <p>2. Conhecer o funcionamento do cartão de débito/crédito e do multibanco;</p> <p>3. Identificar operações que se podem fazer no multibanco;</p> <p>4. Saber o que é uma conta bancária;</p> <p>5. Enunciar razões para ter</p>	<p>- Quando os alunos regressam do intervalo, encontra-se um gestor bancário na sala juntamente com as professoras e questiona-se à turma quem julgam ser. Quando chegarem à conclusão que é a entidade com quem ficou combinado realizarem uma entrevista, inicia-se a mesma e para o efeito são distribuídas folhas com as diversas questões pré-definidas e elaboradas pelos alunos. Estes devem preenchê-las de acordo com a informação que recolherem em torno de cada questão. As questões têm também registado a mesa que vai realizar a questão. No final, se sobrar tempo, os alunos podem realizar questões livres.</p>	<p>1.1. Realiza as questões destinadas ao seu grupo;</p> <p>2.1. Compreende o funcionamento do cartão de débito e do multibanco;</p> <p>3.1. Aponta exemplos de operações a realizar no multibanco;</p>	<p>40 minutos</p>	<p>- Folhas para registar informação;</p>

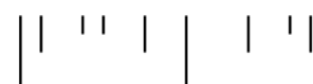
<p>uma conta bancária;</p> <p>6. Saber o que é um empréstimo bancário;</p> <p>7. Exemplificar razões para pedir um empréstimo;</p> <p>8. Saber o que é um banco;</p> <p>9. Dar exemplos de funções dos bancos (captar depósitos, conceder empréstimos, facilitar pagamentos através de meios eletrônicos ou por transferência bancária, etc.).</p>		<p>4.1. Consegue explicar o que é uma conta bancária;</p> <p>5.1. Enumera razões que justifiquem a posse de uma conta bancária;</p> <p>6.1. Explica em que consiste um empréstimo bancário;</p> <p>7.1. Enuncia razões para solicitar um empréstimo bancário;</p> <p>8.1. Consegue explicar o que é um banco;</p> <p>9.1. Enuncia as funções dos bancos.</p>		
--	--	--	--	--

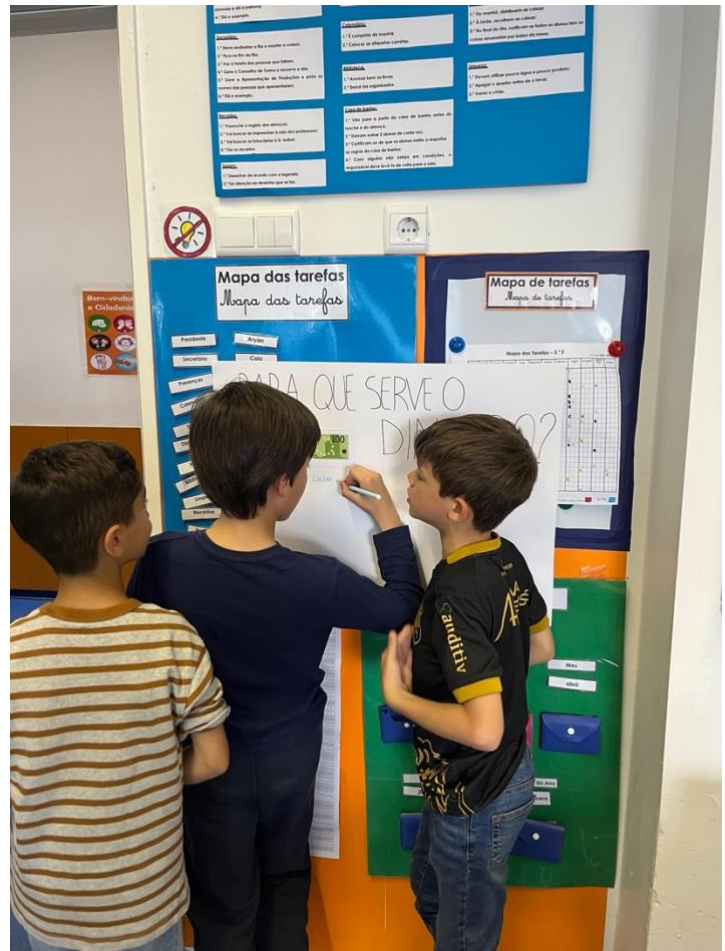
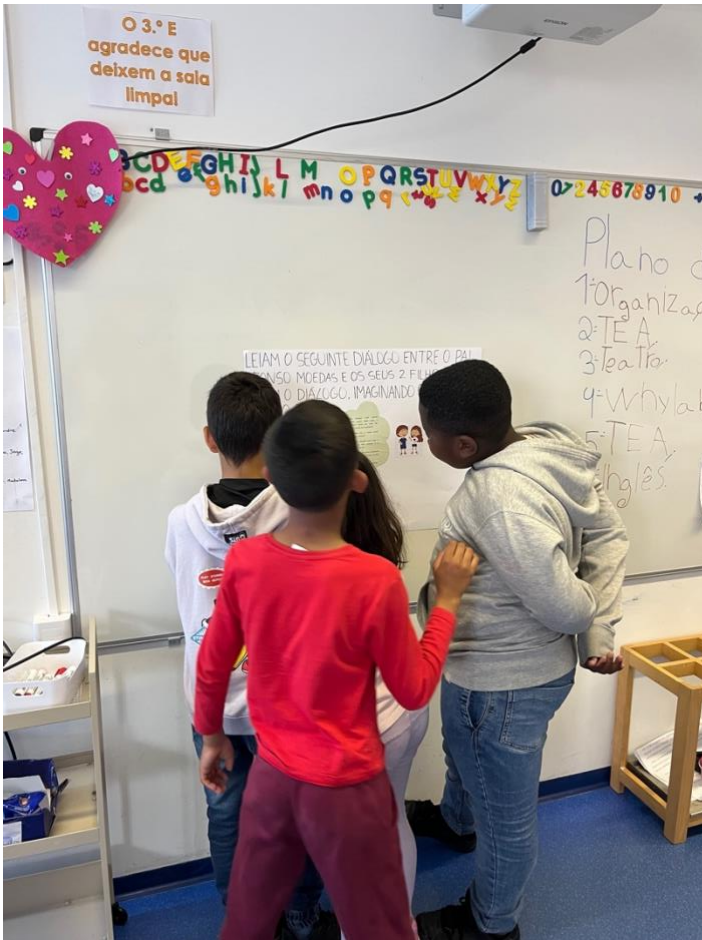
--	--	--	--	--

VAMOS APRENDER SOBRE OS BANCOS

Mesa 1 - Em que banco trabalhas?	
Mesa 1 - Como é trabalhar no banco?	
Mesa 1 - O que existe no banco?	
Mesa 2 - Como é que o banco funciona?	
Mesa 2 - O banco possui dinheiro infinito?	
Mesa 2 - Como é fabricado o dinheiro?	
Mesa 3 - O que é e como funciona uma conta bancária?	
Mesa 3 - Como é que podemos criar uma conta bancária?	
Mesa 3 - O que é e como se faz uma transferência?	
Mesa 4 - Como é que uma transferência nos dá dinheiro?	
Mesa 4 - Dá para transferir dinheiro sem usar o banco?	
Mesa 5 - O que é e como funciona o depósito?	
Mesa 5 - O que é um empréstimo e como funciona?	
Mesa 6 - É preciso pagar o empréstimo ao banco?	
Mesa 6 - Quanto tempo demora a pagar um empréstimo?	

ANEXO E - FOTOGRAFIAS
DOS ALUNOS A REALIZAR
A AVALIAÇÃO INICIAL





ANEXO F - FOTOGRAFIAS
DAS RESPOSTAS DOS
ALUNOS NA AVALIAÇÃO
FINAL

| | " | | | "

IDENTIFIQUEM OS BENS SUPÉRFLUOS E OS BENS ESSENCIAIS, RECORRENDO ÀS RESPECTIVAS LETRAS.



A



C



E



G



I



K



B



D



F



H



J



L

BENS SUPÉRFLUOS

B, D, E, H, J, L
 B, D, E, H, J, L.
 B, D, E, H, J, L.
 B, D, E, H, J, L.
 B, D, E, H, J, L
~~B, D, E, H, J, L~~
 D, H, J, L.

BENS ESSENCIAIS

A, K, F, G, I
 A, C, F, G, I, K,
 A, C, F, G, K
 A, C, F, G, I, K.
 A, C, F, G, I, K,
 C, F, K, G, I, B, E

PARA QUE SERVE O DINHEIRO?



- dinheiro serve para coisas importantes.
- dinheiro serve para pagar.
- dinheiro serve para comprar coisas essenciais para a saúde.
- dinheiro serve para pagar as coisas do dia a dia.
- dinheiro serve para pagar as coisas essenciais.

A Marta recebeu a **mesada** no valor de **67€** no início do mês. Estava muito contente e decidiu guardar o dinheiro na sua carteira.
 Nos primeiros dias, comprou alguns lanches na escola e teve uma **despesa de 29€ em comida**.
 Depois, viu uma coleção nova de **chromos de futebol** e decidiu comprar muitos, originando uma **despesa de 16€**.
 Agora, ajudem a Marta a responder à sua questão:



$$41 \quad 41€$$

$$38€$$

$$41€$$

$$\begin{array}{r} \square\square\square\square\square\square\square\square \\ \square\square\square\square\square\square\square\square \\ \hline 41€ \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 67 \\ - 29 \\ \hline 16 \\ \hline 41 \\ = 41 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 67 \\ - 29 \\ \hline 16 \\ \hline 41 \end{array} \quad \begin{array}{r} 67 \\ - 29 \\ \hline 16 \\ \hline 41€ \\ = 41€ \end{array}$$

LEIAM O SEGUINTE DIALOGO ENTRE O PAI AFONSO MOEDAS E OS SEUS 2 FILHOS. CONCLUAM O DIALOGO, IMAGINANDO O QUE TERÁ DITO O PAI.

Tu não és igual aos outros, Clara.
 Se a Chana tivesse 1 sapato de um lado e outro na gamba da outra?
 porque querias uma t-shirt nova?



Pai Tomás, porque razão queres comprar outra capa para o telemóvel? Ainda por cima não tens um tostão no mealheiro!

Tomás Porque sim pai...vi umas muito fixes numa montral.

Pai E tu, Clara, porque mais uma t-shirt, se já tens tantas? E a semana já lá vai...

Clara Porque ainda não tenho nenhuma desta marca, pai...E a Xana já tem uma!

Pai ... (escrevam o que acham que foi a resposta do pai)



Tu não és igual aos outros, clara.

Se eu digo não é não.

Tu não és como os outros

se ela pulasse de um pégo também pulavas?

COM CERTEZA JÁ VIRAM ALGUÉM A PAGAR COM CARTÃO MULTIBANCO, QUE TEM ESTE ASPETO:



DE ONDE ACHAM QUE VEM O DINHEIRO DESSES CARTÕES E COMO FUNCIONAM?

Através da aplicação do banco.

do Multibanco e funcionam com a aplicação do multibanco.

Vem do banco e funciona, as pessoas do banco transmitem o dinheiro para o cartão.

Vem da caixa multibanco as pessoas do banco transmitem para o cartão.

Vem do banco e funciona, as pessoas do banco transmitem o dinheiro para o cartão.

Vem do banco e funciona, na caixa do banco.

SABEM O QUE É UM MEALHEIRO E PARA QUE SERVE?

○ MEALHEIRO

SERVE para guardar dinheiro. * * * * *

○ MEALHEIRO serve para guardar dinheiro.

○ mealheiro serve para por o dinheiro para usar no futuro.

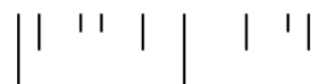
Para guardar dinheiro e não ter no bolso os mesmos dinheiro.

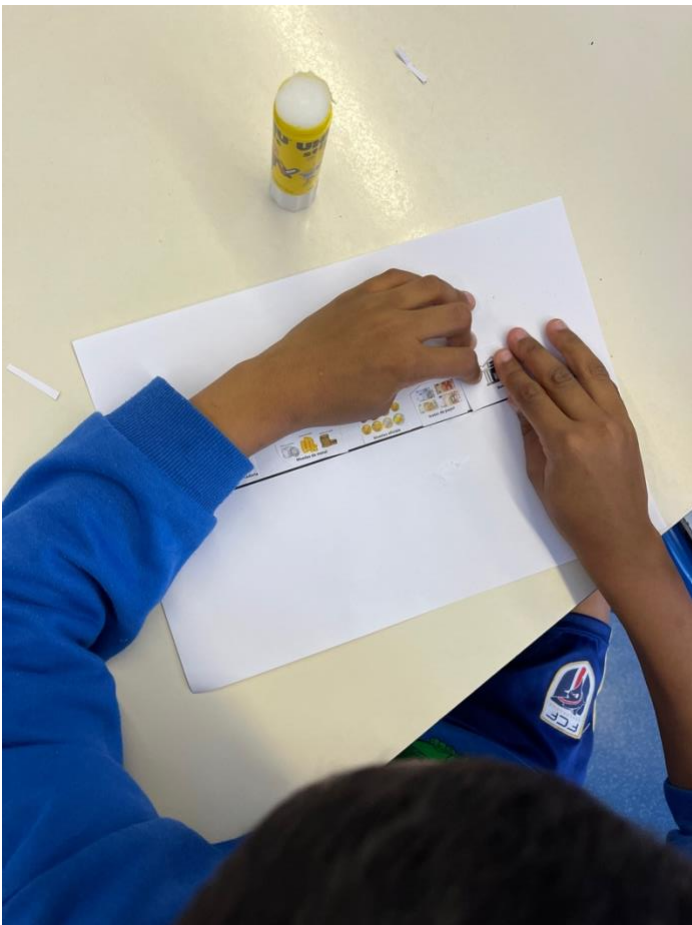
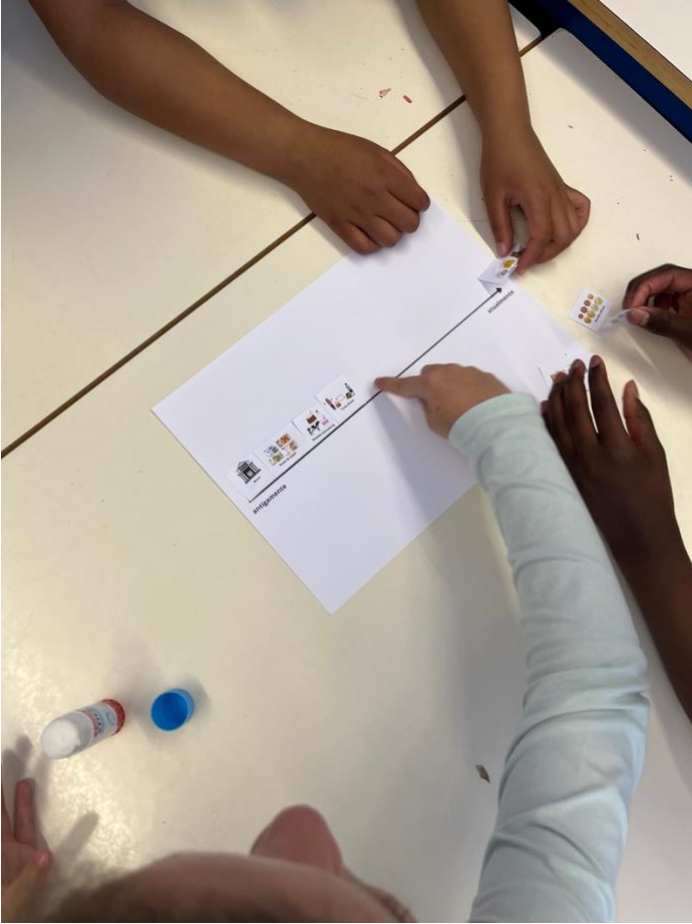
○ mealheiro serve para guardar dinheiro e para no futuro conseguir as coisas.

○ mealheiro serve para guardar dinheiro.



ANEXO G - FOTOGRAFIAS
DOS ALUNOS A REALIZAR
A TAREFA 1



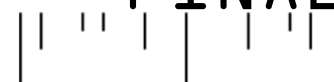


ANEXO H - FOTOGRAFIAS
DOS ALUNOS A REALIZAR
A TAREFA 5





ANEXO I - FOTOGRAFIAS
DAS RESPOSTAS DOS
ALUNOS NA AVALIAÇÃO
FINAL



IDENTIFIQUEM OS BENS SUPÉRFLUOS E OS BENS ESSENCIAIS, RECORRENDO ÀS RESPECTIVAS LETRAS.



BENS SUPÉRFLUOS | BENS ESSENCIAIS

<p>B, D, E, H, J, L</p> <p>B, D, E, H, J, L</p> <p>B, D, E, H, J, L</p> <p>B, D, E, H, J, L</p> <p>B, D, E, H, J, L</p>	<p>A, C, F, G, I, K</p> <p>A, C, F, G, I, K</p> <p>A, C, F, G, I, K</p> <p>A, C, F, G, I, K</p> <p>A, C, F, G, I, K</p>
---	---

PARA QUE SERVE O DINHEIRO?

SERVE PARA COMPRAR BENS ESSENCIAIS e PARA MEDIAR O DINHEIRO:

- O Dinheiro serve para comprar coisas e coisas.
- O Dinheiro serve para medir o preço das coisas e fazer trocas justas e ser diferente de antigamente.
- Serve para comprar o que nós queremos e as coisas que precisamos.
- O Dinheiro serve para comprar coisas essenciais.

Mesa 6

O dinheiro serve para comprar bens essenciais e para pagarmos as coisas que nós devemos aos outros (dívidas).

A Marta recebeu a mesada no valor de 67€ no início do mês. Estava muito contente e decidiu guardar o dinheiro na sua carteira. Nos primeiros dias, comprou alguns lanches na escola e teve uma despesa de 29€ em comida. Depois, na outra metade do mês de compras de futebol e decidiu comprar muitos, aumentando uma despesa de 16€.

Agora, ajudem a Marta a responder à sua questão:



$$29 + 16 = 45$$

$$45 - 6$$

$$67 - 45 = 22$$

A MARTA FICOU COM 22€

$$67 - 29 = 38$$

$$38 - 29 =$$

$$67 - 29 = 38$$

$$38 - 16 = 22$$

A Marta ficou com 22€

$$67 - 29 = 38$$

$$38 - 29 =$$

$$38 - 16 = 22$$

A. Marta

mesa a beleza

$$67 - 29 = 38$$

~~$$67 - 29 = 38$$~~

$$38 - 16 = 22$$

R: A Marta ficou com 22€

$$42 - 16 = 26$$

$$67 - 29 = 42$$

LEIAM O SEGUINTE DIALOGO ENTRE O PAI AFONSO MOEDAS E OS SEUS 2 FILHOS CONCLUAM O DIALOGO, IMAGINANDO O QUE TERÁ DITO O PAI.

Vocês não podem gastar dinheiro em coisas boas, dispendiosas, vocês falam quando o pai pergunta no almoço, tem depois de comer e de beber e o pai.



PAI: Vocês não podem gastar dinheiro em coisas boas, dispendiosas, vocês falam quando o pai pergunta no almoço, tem depois de comer e de beber e o pai.

FILHO: Porque não, pai, o pai sempre fala muito tempo.

PAI: É a mãe, porque ela não é a mãe, é a mãe, é a mãe, é a mãe.

FILHO: Porque ela não é a mãe, é a mãe, é a mãe, é a mãe.

PAI: Vocês não podem gastar dinheiro em coisas boas, dispendiosas, vocês falam quando o pai pergunta no almoço, tem depois de comer e de beber e o pai.



O dinheiro não é criado em árvore e serve para comprar coisas em família.

O dinheiro não é inventado, somos de Portugal, o dinheiro não é inventado, somos de Portugal.

O dinheiro é para gastar para as coisas boas, porque o pai sempre pergunta no almoço, tem depois de comer e de beber e o pai.

COM CERTEZA JÁ VIRAM ALGUÉM
A PAGAR COM CARTÃO MULTIBANCO,
QUE TEM ESTE ASPETO:



mesa dois
bolsas
De uma conta bancária
a que não está relacionada
it do cartão.

DE ONDE ACHAM QUE VEM O DINHEIRO DESSES CARTÕES E COMO
FUNCIONAM?

Conta bancária
mesa 6

~~conta~~

~~conta~~

O dinheiro vem do banco e funciona
para comprar coisas. (mesa 4)

Com uma conta bancária

vem do banco funciona de uma aplicação que tira o dinheiro
diretamente do banco.

O dinheiro é enviado para o multibanco. O banco vai ler o código.

SABEM O QUE É UM
MEALHEIRO E PARA QUE
SERVE?



Sim, serve para
guardar o nosso
dinheiro. Pode
acontecer um
imprevisto e
assim temos de
pagar.

O Mealheiro serve para guardar o
dinheiro no caso de se perder
ou se não quiser usar o dinheiro
para o futuro e situações
imprevistas.

Sim, serve para guardar
dinheiro com segurança.

Sim, serve para
guardar dinheiro quando
não tems conta
bancária e quando
é criança.

Sim, serve para guardar
dinheiro sem o banco,
para não perder e
é para ter cuidado.
Pode acontecer um
imprevisto.

O mealheiro serve para guardar
o dinheiro para gastar nos
luz essenciais.