

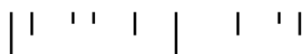


A IMPORTÂNCIA DA LITERACIA FINANCEIRA: UM ESTUDO COM ALUNOS DO 3.º ANO DE ESCOLARIDADE

Irina Pacheco da Costa

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

2024-2025



A IMPORTÂNCIA DA LITERACIA FINANCEIRA: UM ESTUDO COM ALUNOS DO 3.º ANO DE ESCOLARIDADE

Irina Pacheco da Costa

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

Orientador: Professor Doutor Ricardo Machado

Júri

Presidente: Professora Doutora Bianor Valente
Arguente: Professora Doutora Margarida Rodrigues
Orientador: Professor Doutor Ricardo Machado

2024-2025

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

| ' ' | ' ' |

Dou início a este capítulo agradecendo-me a mim mesma: pela coragem de enfrentar as minhas próprias sombras e não desistir. Por erguer o olhar quando os monstros invisíveis tentavam puxar-me para o chão. Por permitir que os outros me amparassem e por reconhecer os momentos em que já não conseguia sozinha. Por saber parar quando o corpo e a mente precisavam de silêncio.

Até chegar aqui, não foi fácil, a vida pôs-me à prova e desafiou a minha capacidade de resiliência. E só foi possível chegar aqui, porque nenhum caminho se faz sozinho. Este relatório é fruto de todas as mãos, gestos e palavras que me acompanharam pelo caminho. Sou eternamente grata por cada uma das pessoas que irei enunciar serem parte de mim.

À minha mãe, devo a força que me sustenta e a sensibilidade que me orienta. Foi contigo que aprendi que ser forte não significa calar emoções, mas reconhecê-las, acolhê-las e não ter medo delas. Nos momentos em que a ansiedade e os medos pareciam ser maiores que eu, foi sempre a tua voz que eu quis ouvir e que me trouxe de volta à realidade. Contigo aprendi que amar não é apenas o gesto suave que conforta, mas também o abraço que segura as frustrações, o colo que recebe os medos e a coragem de nos enfrentar quando nos perdemos de nós próprios. A tua força interior, enorme e silenciosa, moldou a minha. Cresci a vê-la nos teus gestos e nas tuas batalhas, e é graças a ti que hoje carrego uma força que, mesmo quando vacila, nunca se quebra. Obrigada por seres a raiz de tudo o que sou e de tudo o que ainda serei. Em segredo, um dia, quando crescer, quero MESMO ser como tu.

Ao meu pai agradeço por ser, para mim, o exemplo do que significa fazer bem, com brio e honestidade. Foste tu que me ensinaste que o rigor não é dureza, mas uma forma de acreditar, porque só quem nos vê maiores do que nós próprios se atreve a exigir mais. Obrigada, por todas as vezes em que me destes na cabeça, não por impaciência, mas por reconhecer quando não estava a ir pelo caminho certo. Agradeço o amor que me dás, da tua forma discreta, quase camuflada, de quem guarda as emoções como se fossem o tesouro mais precioso do mundo. Contigo aprendi que o amor nem sempre se diz, mas revela-se através de gestos, nas presenças silenciosas, na firmeza na voz. Obrigada por me mostrares, à tua maneira, que o amor também se constrói com ações e que, no fim, são elas que ficam.

À minha irmã, agradeço a calma que sempre trouxe aos meus dias e a paciência infinita com que me soube acompanhar. Obrigada por nunca me deixares desistir, por me chamares à razão quando o meu mundo parecia correr demasiado depressa, e por me mostrares que tudo na vida se faz por fases. Contigo aprendi a importância de estabelecer metas alcançáveis e de respeitar o ritmo do próprio caminho, porque correr contra o tempo apenas atrasa o processo. Foste tu quem me ensinou que, como fogo, resiliência e força, chegamos sempre onde precisamos de estar. Obrigada por seres o meu equilíbrio e a minha âncora serena.

À minha Cátinha, minha companheira de vida, obrigada por seres a minha casa todos os dias, o colo para onde quero sempre voltar. Obrigada por teres aparecido na minha vida no início desta caminhada e por teres tido a paciência de permanecerdes até hoje. Agradecer-te por teres embarcado na aventura que é a nossa história, por nunca me deixares cair e por acreditares em mim mais do que eu alguma vez consegui acreditar em mim própria. És quem sabe acalmar-me, quem conhece os meus silêncios e, mesmo nos dias em que não se pode falar comigo, escolhes ficar com uma paciência que só o amor consegue. Contigo aprendi que a força nasce dentro de nós, mas que é permitido pedir uma mão quando as pernas tremem. És a pessoa mais forte que conheço e isso deu-me força para chegar aqui.

À Joana, à minha madri e futura madri de casamento, obrigada por me teres acolhido desde o primeiro dia e cumprires a promessa “Debaixo da minha capa, sempre”. Foste a pessoa a quem recorri sempre que quis desistir, e estiveste sempre lá, para me dar forças e lembrar-me do caminho. A ESELx juntou-nos, mas foi a escolha de permanecermos próximas que tornou esta amizade o meu porto seguro.

À Placas, por seres o sol que ilumina a minha vida. Na fase cinzenta da escrita do relatório, foste sempre luz, com a palavra certa, o abraço sincero e o sorriso contagiante. Contigo aprendi que a vida se enfrenta com um sorriso na cara, a cabeça erguida e uma j*** na mão. Obrigada por seres essa amiga especial e a família que escolhi. Que continues a ser na minha vida o sinónimo de luz, força e alegria.

À minha Riti, por ter sido a melhor pessoa que se podia ter cruzado nesta caminhada. Por ter sido uma verdadeira surpresa que me fez ver o mundo de uma forma mais bonita e leve. Obrigada por nunca me teres largado a mão e por me teres dado sempre

a força que tu tens dentro de ti. Aprendi contigo que o mundo também tem pessoas realmente boas, e que podemos sempre abrir o nosso coração para que essas pessoas possam entrar.

À Dory e à Campino por serem amigas de todas as horas. Por me terem visto crescer e por terem escolhido sempre ficar ao meu lado ao longo destes anos. Sei que a nossa amizade vai muito para além das paredes da ESELx e que será daquelas que fazem jus à frase “Os amigos para a vida são aqueles que encontramos na faculdade”. Aprendi com vocês o poder que a palavra amiga tem. Transporta-se e vira abraço nas horas de desespero.

Às minhas estrelocas, Inês e Nicky, obrigada por terem sempre acreditado em mim e por terem tornado a ESELx casa. Obrigada por me deixarem entrar na vossa vida e ficar, sei que vos vou levar para sempre no meu coração. Obrigada por cada abraço e risada dada em momentos menos bons (queria que fossem eternos).

Ao meu padrinho Tigui, por ter sido sempre o pai da faculdade. Obrigada por cada asneira dita nos momentos de descompressão, obrigada por cada abraço dado, obrigada por cada brincadeira criada, e o obrigado nunca vai chegar. Contigo aprendi que a vida tem de ser levada de forma leve, com um café na mão e com um cigarro na outra. Que sejam eternos os momentos no telheiro do P3 que tantas vezes nos ouviu a reclamar da vida.

À minha Nandes, por ter sido a minha companheira de silêncios e de escritas aceleradas de partes deste relatório que pareciam não ter fim. Obrigada pelos sorrisos partilhados, pelos abraços dados e pelos medos revelados. Uma irmã que a vida me deu e que vou levar para sempre.

Agradecer ao Professor Ricardo Machado, meu orientador, a empatia com que sempre me guiou, a paciência nos dias em que o meu ritmo precisava de abrandar e o respeito genuíno pelo meu tempo e pelo meu processo. Obrigada por ter sido uma presença serena, que soube orientar sem pressionar e acompanhar sem invadir, permitindo-me crescer com segurança, confiança e autenticidade.

A todos os meus amigos, cujo nome não está mencionado, mas que sabem que fazem parte daquilo que sou e que fazer parte daquilo que foi meu percurso. Os amigos

que estiveram sempre nos bons e nos maus momentos e que não me largaram a mão, nunca.

Quero também agradecer a todos os professores que cruzaram o meu percurso, pelo conhecimento partilhado, pelo exemplo e pela inspiração.

Por fim, quero agradecer à ESELx por ter sido mais do que um espaço de aprendizagem: por ter sido casa, lugar de construção do meu saber e da minha personalidade enquanto futura docente.

ESELx, foste o palco de uma das etapas mais felizes da minha vida. O meu sincero agradecimento.

ESELx, até sempre.

RESUMO

| " | | | " |

O presente Relatório Final foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, lecionada no 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e de Ciência Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Lisboa.

A primeira parte deste relatório apresenta a descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º Ciclo do Ensino Básico, em contexto de uma turma do 3.º ano e em 2.º Ciclo do Ensino Básico com duas turmas de 5.º ano, enquanto que a segunda parte aborda a investigação realizada neste contexto com foco na literacia financeira.

O estudo foi implementado numa turma do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo como problemática: “Como pode a introdução da literacia financeira no 3.º ano de escolaridade do 1.º CEB contribuir para o desenvolvimento de competências de gestão responsável do dinheiro?”. Partindo desta problemática, definiram-se dois objetivos específicos: (1) Identificar quais os conhecimentos e atitudes dos alunos do 3.º ano de escolaridade face ao dinheiro, à poupança e ao consumo; e (2) Analisar o impacto de práticas pedagógicas que integram conteúdos de literacia financeira no desenvolvimento de comportamentos financeiros conscientes nos alunos.

Para este estudo, considerou-se adequada a utilização de uma abordagem metodológica qualitativa, adotando um *design* que se aproxima de uma investigação-ação. Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram: a observação direta e indireta, o diário de bordo, as produções dos alunos, e a recolha documental.

Relativamente aos resultados, observou-se que a implementação das tarefas de educação financeira promoveu uma evolução positiva nas competências dos alunos. Os alunos mostraram maior capacidade de distinguir entre necessidades e desejos, de realizar escolhas conscientes perante recursos limitados, de gerir dinheiro de forma responsável e de compreender diferentes formas de pagamento. Observou-se, também, um progresso no desenvolvimento de atitudes de poupança, planeamento e responsabilidade financeira, evidenciando que a aprendizagem colaborativa e as atividades contextualizadas contribuíram para a consolidação das aprendizagens e para o desenvolvimento das competências sociais e cognitivas dos alunos.

Palavras-chave: Matemática; Educação Financeira; 3.º ano de escolaridade.

ABSTRACT

| ' ' | | ' ' |

The present Final Report was prepared within the scope of the Supervised Teaching Practice II course, taught in the 2nd year of the Master's Degree in Teaching for the 1st Cycle of Basic Education and in Mathematics and Natural Sciences for the 2nd Cycle of Basic Education, at the Lisbon School of Education.

The first part of this report presents a concise description of the pedagogical practice developed in the 1st Cycle of Basic Education, in the context of a 3rd grade class and the 2nd Cycle of Basic Education with two 5th grades, while the second part addresses the research conducted in this context, focusing on financial literacy.

The study was implemented in a 3rd grade class of the 1st Cycle of Basic Education, with the guiding research question: "How can the introduction of financial literacy in the 3rd grade of the 1st Cycle of Basic Education contribute to the development of responsible money management competencies?"

From this research question, two specific goals were defined: (1) To identify the knowledge and attitudes of 3rd-grade students regarding money, savings, and consumption; (2) To analyse the impact of pedagogical practices that integrate financial literacy content on the development of conscious financial behaviors in students.

For this study, a qualitative methodological approach was considered appropriate, and it is akin to action research design. The data collection instruments was: direct and indirect observation, researcher's diary, student's productions and documents.

Regarding the results, it was observed that the implementation of financial education activities promoted a positive evolution in students' competencies. Students demonstrated a greater ability to distinguish between needs and wants, to make conscious choices when facing limited resources, to manage money responsibly, and to understand different forms of payment. Progress was also noted in the development of savings, planning, and financial responsibility attitudes, evidence that collaborative learning and contextualized activities contributed to the consolidation of learning and the development of students' social and cognitive competencies.

Keywords: Mathematics; Financial Education; 3rd grade of schooling.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I.....	4
1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB	5
1.1. Caracterização do contexto socioeducativo.....	6
1.2. Caracterização da Turma	7
1.2.1. Ação pedagógica da docente cooperante.....	9
1.3. Problematização dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção.....	10
1.3.1. Identificação da problemática e dos objetivos gerais	10
1.3.2. Estratégias globais de intervenção.....	11
1.3.3. Processos de avaliação e regulação	14
2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB	17
2.1. Caracterização do contexto socioeducativo.....	18
2.2. Caracterização das turmas	19
2.2.1. Ação pedagógica da docente cooperante.....	20
2.3. Problematização dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção.....	21
2.3.1. Identificação da problemática e dos objetivos gerais	21
2.3.2. Estratégias globais de intervenção.....	22
2.3.3. Processos de avaliação e regulação	22
3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS	24
3.1. Desenvolvimento e respetivas competências esperadas dos alunos	25
3.2. Métodos de ensino-aprendizagem: processos de organização e desenvolvimento do currículo	27
3.3. Relação pedagógica	28

3.4. Processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.....	30
PARTE II.....	32
1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO.....	33
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	36
2.1. Literacia e Educação financeira: Conceito e importância	37
2.1.1. Conceito de Literacia e Educação financeira	37
2.1.2. Relevância da literacia financeira na infância	38
2.2. Ensino exploratório em Matemática.....	40
2.3. Educação Financeira no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	41
2.3.1. Relevância da literacia financeira na infância	41
2.3.2. Atitudes financeiras dos alunos	43
2.3.3. Matemática e Educação Financeira	44
3. METODOLOGIA	46
3.1. Opções metodológicas.....	47
3.1.1. Natureza do estudo	47
3.1.2. Caracterização do contexto.....	49
3.1.3. Instrumentos de recolha de dados.....	49
3.1.4. Procedimentos de recolha de dados.....	52
3.1.5. Procedimentos de recolha de dados.....	53
3.2. Proposta de intervenção.....	54
3.3. Alusão aos princípios éticos do processo de investigação	55
4. RESULTADOS.....	57
4.1. Questionário Inicial.....	58
4.2. Tarefa 1 – <i>Missão compras: O que precisamos realmente?</i>	77
4.3. Tarefa 2 – <i>O meu cofre semanal</i>	82
4.4. Tarefa 3 – <i>Dado das surpresas: Estão preparados para tudo?</i>	89
4.5. Tarefa 4 – <i>Que forma usarias para pagar?</i>	92
4.6. Questionário Final.....	96

5. CONCLUSÕES.....	118
REFLEXÃO FINAL.....	122
REFERÊNCIAS	126
ANEXOS	134
ANEXO A. Entrevista à professora cooperante do 1.º CEB	135
ANEXO B. Grelha de observação do 1.º CEB.....	141
ANEXO C. Planificações das tarefas implementadas e respetivos recursos.....	143
ANEXO D. Consentimento informado	169
ANEXO E. Questionário aplicado aos alunos.....	171

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Exemplo de escolhas feitas pelos alunos das necessidades e dos desejos	78
Figura 2 - Exemplo de escolhas feitas pelos alunos dos bens duradouros e dos bens não duradouros	79
Figura 3 - Exemplo de registo feito pelos alunos	83
Figura 4 - Exemplo dos <i>post-it</i> escritos pelos alunos	86
Figura 5 - Tabela preenchida no final dos 7 lançamentos	90

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Estratégias globais e específicas de intervenção	12
Tabela 2: Indicadores de avaliação	15
Tabela 3: Classificação dos objetivos do projeto de intervenção	16
Tabela 4: Estratégias utilizada em cada área curricular	22
Tabela 5: Fases da investigação-ação	48
Tabela 6: Utilização dos instrumentos de recolha de dados	53
Tabela 7: Calendarização da proposta de intervenção	55
Tabela 8: Análise da Pergunta 1 do questionário inicial	58
Tabela 9: Análise da Pergunta 2 do questionário inicial	59
Tabela 10: Análise da Pergunta 3 do questionário inicial	61
Tabela 11 - Análise da Pergunta 4 do questionário inicial	62
Tabela 12: Análise da Pergunta 5 do questionário inicial	63
Tabela 13: Análise da resposta 6 do questionário inicial	64
Tabela 14: Análise da Pergunta 7 do questionário inicial	66
Tabela 15: Análise da Pergunta 8 do questionário inicial	67
Tabela 16: Análise da Pergunta 10 do questionário inicial	70
Tabela 17: Análise da Pergunta 11 do questionário inicial	71
Tabela 18: Análise da Pergunta 12 do questionário inicial	72
Tabela 19 - Análise da Pergunta 13 do questionário inicial	74
Tabela 20: Análise da Pergunta 14 do questionário inicial	75
Tabela 21: Análise da Pergunta 15 do questionário inicial	76
Tabela 22: Dicas de poupança dadas pelos alunos	87
Tabela 23: Análise da Pergunta 1 do questionário inicial e final	97
Tabela 24: Análise da Pergunta 2 do questionário inicial e final	98
Tabela 25: Análise da Pergunta 3 do questionário inicial e final	100
Tabela 26: Análise da Pergunta 4 do questionário inicial e final	101
Tabela 27: Análise da Pergunta 5 do questionário inicial e final	102
Tabela 28: Análise da Pergunta 6 do questionário inicial e final	103
Tabela 29: Análise da Pergunta 7 do questionário inicial e final	105

Tabela 30: Análise da Pergunta 8 do questionário inicial e final	106
Tabela 31: Análise da Pergunta 10 do questionário inicial e final	108
Tabela 32: Análise da Pergunta 11 do questionário inicial e final	109
Tabela 33: Análise da Pergunta 12 do questionário inicial e final	110
Tabela 34: Análise da Pergunta 13 do questionário inicial e final	113
Tabela 35: Análise da Pergunta 14 do questionário inicial e final	115
Tabela 36: Análise da Pergunta 15 do questionário inicial e final	116

LISTA DE ABREVIATURAS

AE - Agrupamento de Escolas

APFIPP - Associação Portuguesa de Fundos de Investimento, Pensões e Patrimónios

CEB - Ciclo do Ensino Básico

CPCJ - Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

CRI - Centro de Recursos para a Inclusão

DB - Diário de Bordo

DGE - Direção-Geral da Educação

ELI - Equipa Local de Intervenção

EMAEI - Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

IAVE - Instituto de Avaliação Educativa

NEE - Necessidades Educativas Específicas

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

REF - Referencial de Educação Financeira

UC - Unidade Curricular

INTRODUÇÃO

| " | | " |

O presente Relatório Final foi realizado no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES) II, lecionada no 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB, na Escola Superior de Educação de Lisboa.

Por acreditar nas potencialidades da abordagem da literacia financeira no Ensino Básico, e por acreditar que o grupo de alunos beneficiaria da implementação de tarefas relacionadas com esta temática, optei por desenvolver a minha investigação na temática acima referida.

Desta forma, surgiu o trabalho aqui apresentado, com a problemática “Como pode a introdução da literacia financeira no 3.º ano de escolaridade do 1.º CEB contribuir para o desenvolvimento de competências de gestão responsável do dinheiro?” e com os objetivos específicos: (1) Identificar quais os conhecimentos e atitudes dos alunos do 3.º ano de escolaridade face ao dinheiro, à poupança e ao consumo; e (2) Analisar o impacto de práticas pedagógicas que integram conteúdos de literacia financeira no desenvolvimentos de comportamentos financeiros conscientes nos alunos.

O relatório está dividido em duas partes, sendo a primeira dedicada às experiências em contexto de estágio. Ao longo da mesma é apresentada uma descrição sintética das práticas pedagógicas desenvolvidas no 1.º e no 2.º CEB, bem como uma análise crítica da prática em ambos os ciclos de ensino. As descrições seguem ambas a mesma estrutura, apresentando para cada um dos ciclos: (i) caracterização do contexto socioeducativo; (ii) caracterização da turma; (ii.i) ação pedagógica da docente cooperante; (iii) problematização dos dados recolhidos e identificação da problemática; (iii.i) identificação da problemática e dos objetivos gerais; (iii.ii) estratégias globais de intervenção; (iii.iii) processos de avaliação e regulação. Relativamente à análise crítica, a mesma está dividida em quatro pontos, sendo eles: (i) desenvolvimento e respectivas competências esperadas dos alunos; (ii) métodos de ensino/ aprendizagem: processos de organização e desenvolvimento do currículo; (iii) relação pedagógica; (iv) processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

A segunda parte do estudo inicia-se com a apresentação do estudo onde é dito o tema do relatório, a problemática, os objetivos da investigação e as questões que guiam a

investigação. A apresentação do estudo é seguida pela fundamentação teórica onde é feita uma revisão da literatura, com o objetivo de esclarecer o leitor sobre os conceitos fundamentais que orientam o desenvolvimento da presente investigação. Em seguida, é apresentado o capítulo da metodologia, onde é caracterizado o contexto onde foi desenvolvida a investigação, as opções metodológicas, o plano de ação, os instrumentos de recolha de dados, os procedimentos de recolha e análise de dados e os princípios éticos do processo de investigação. Posteriormente, são apresentados os resultados dos estudos, assim como a sua análise. Para terminar são apresentadas as conclusões dos estudos, tendo por base os objetivos e as questões da investigação.

Para além do que foi referido anteriormente, ainda é apresentada uma reflexão final sobre: (i) Contributo da experiência desenvolvida na PES II nos dois ciclos de ensino; (ii) Contributo da experiência desenvolvida na PES II nos dois ciclos de ensino; (iii) Contributos da experiência no processo de investigação para o desenvolvimento de competências profissionais e/ou melhoria dos processos de ensino e aprendizagem; (iv) Identificação de aspetos significativos para o desenvolvimento pessoal e profissional do estudante e das dimensões a melhorar no exercício da profissão docente.

Para terminar o relatório são, ainda, apresentadas as referências bibliográficas que sustentaram este trabalho e os anexos referidos ao longo do mesmo.

PARTE I

| ' ' | ' ' |

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

| | | | |

No âmbito do presente relatório final é importante que haja uma breve caracterização da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB. Este capítulo tem como objetivo a promoção de uma visão ampla do contexto educativo através da caracterização do mesmo, assim como a identificação de potencialidades e fragilidades, a identificação da problemática de intervenção, assim como os objetivos e o plano de ação.

Para análise realizada foram utilizados os seguintes documentos: *website* da instituição, projeto educativo, projeto curricular, plano de trabalho de turma, notas de campo e entrevista à professora cooperante.

1.1. Caracterização do contexto socioeducativo

A prática pedagógica do 1.º CEB decorreu numa instituição de ensino público, num Agrupamento de Escolas que contém três estabelecimentos de ensino distintos: duas escolas do 1.º CEB com Jardim de Infância e uma escola de 2.º e 3.º CEB (Website da Instituição, 2025).

A missão do agrupamento tem como objetivos: (i) promover a eficiência e qualidade dos percursos, estimulando a autonomia dos alunos; (ii) favorecer a inclusão, o respeito mútuo e a participação de toda a comunidade escolar; (iii) relacionar-se de forma aberta com a comunidade local (Projeto Educativo, 2021). O Projeto Educativo (2021) indica como visão do agrupamento a continuação do desenvolvimento de práticas educativas inovadoras e da qualidade na formação dos jovens empreendedores e responsáveis para se tornar numa organização educativa de referência e de excelência.

O mesmo documento destaca como principais valores do agrupamento, “concretizar as suas metas valorizando a competência, profissionalismo, empenho, participação, satisfação, curiosidade, reflexão, inovação, cidadania, equidade, exigência, cooperação, responsabilidade, integridade e partilha” (PE, 2021, p. 2).

O agrupamento de escolas em que o estabelecimento de ensino está inserido, caracteriza-se pela existência de um número significativo de crianças com necessidades educativas específicas, mais concretamente 16,9%, dos quais 47,1% são alunos surdos. Os restantes alunos demonstram problemas graves de comunicação e problemas do domínio cognitivo e/ou emocional (PE, 2021).

De forma a apoiar estas especificidades, o agrupamento disponibiliza recursos de apoio à aprendizagem e inclusão, tais como: Centro de Recursos para a Inclusão (CRI) e Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI). Para que estes recursos funcionem da melhor forma, o agrupamento dispõe de técnicos especializados: docentes de Educação Especial, Psicólogos, Terapeutas da Fala e Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa (Projeto Educativo, 2021). A comunidade envolvente disponibiliza também recursos específicos de apoio à aprendizagem e inclusão: Equipa Local de Intervenção (ELI), Agrupamento dos Centros de Saúde Lisboa Norte (ACES Lisboa Norte), Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) E Centro de Recursos para a Inclusão (CRI) (Projeto Curricular, 2022).

O estabelecimento de ensino situa-se no concelho de Lisboa na freguesia de Benfica. O mesmo é composto por quatro edifícios: Bloco A, Bloco B, Cantina Cândido Duarte e o Laboratório de Ciências. A escola contém uma sala de Professores, uma sala de Coordenação, um Gabinete de Assistentes Operacionais, uma arrecadação, um ginásio, treze salas de 1.º CEB, seis salas de Jardim de Infância, quatro gabinetes, uma biblioteca, uma sala de Apoios Educativos e uma sala Polivalente (Projeto Educativo, 2021).

1.2. Caracterização da Turma

A intervenção realizou-se numa turma do 3.º ano de escolaridade, com vinte alunos: doze do sexo masculino e oito do sexo feminino. Na turma estavam incluídos três alunos com Necessidades Educativas Específicas com Medidas de Apoio à Aprendizagem e à Inclusão, beneficiando de medidas universais e seletivas. Para além dos alunos referidos anteriormente, a turma contava também com cinco alunos que beneficiavam de medidas universais (Plano de Trabalho de Turma, 2023).

O desempenho da turma nas diferentes áreas curriculares tinha sido, de uma forma geral, positivo, de acordo com as avaliações da docente cooperante. A maioria dos alunos tinham obtido classificações de Bom e Muito Bom nas diferentes áreas disciplinares, à exceção de alguns Suficientes.

Relativamente ao Português, durante o período de observação, foi possível constatar que alunos tinham desenvolvido uma evolução positiva na leitura, no entanto,

demonstravam bastantes dificuldades no uso da vírgula e na colocação de acentos na redação de textos. Além disso, a professora cooperante tinha apontado que os alunos demonstravam como fragilidade a falta de revisão e o incumprimento da planificação dos textos. Esta questão foi apontada devido ao facto dos alunos colocarem no texto elementos que não tinham colocado na planificação do mesmo e, por muitas vezes, o texto não corresponder de forma alguma ao que tinha sido escrito pelos alunos na planificação.

Em relação à Matemática, os alunos demonstravam facilidade em explicar a sua forma de pensar, utilizando exemplos ilustrativos e partilhando as suas estratégias de cálculo. Os alunos demonstravam sempre autonomia para explicar e esclarecer as dúvidas dos colegas em relação às tarefas propostas.

No que diz respeito à área do Estudo do Meio, durante o período de observação não se verificou um momento dedicado à área pelo que não se identificaram potencialidades, nem fragilidades através de observação direta. Para além disso, as classificações a que tivemos acesso eram apenas sumativas, não permitindo o diagnóstico das potencialidades e fragilidades. Contudo, a professora cooperante referiu que os conteúdos de Estudo Meio eram os que mais despertavam o interesse do grupo de alunos.

Na área de Educação Artística não foram observadas aulas de Teatro não podendo diagnosticar potencialidades e fragilidades. Relativamente às Artes Visuais, os alunos demonstraram ter sensibilidade estética, para uma intenção expressiva. Na Música, os alunos eram capazes de identificar semelhanças rítmicas, melódicas e harmónicas, bem como a intenção dos ritmos e melodias utilizadas. No entanto, os alunos demonstraram dificuldades em reproduzir ritmos acompanhando-se uns aos outros.

Na área de Educação Física, os alunos estavam inseridos em dois programas de desporto, sendo eles o judo e a natação, não havendo mais tempos letivos para disponibilizar à prática desta área, não tendo sido possível identificar potencialidades e fragilidades.

Ao nível das competências sociais, o grupo era muito comunicativo, interessado e motivado para a realização das tarefas propostas. O grupo de alunos cumpria as regras de sala de aula, no entanto, em momentos como o de Conselho de Turma, nem sempre respeitavam a vez de falar dos outros. A docente cooperante referiu ainda que os alunos demonstraram dificuldades ao nível da concentração.

É importante referir que as tarefas desenvolvidas tinham como ponto de partida os interesses dos alunos e as experiências do quotidiano dos mesmos. A docente cooperante partia desses interesses e dessas experiências e articulava com os conteúdos do currículo e com as diferentes disciplinas. Esta abordagem tornava as aprendizagens dos alunos mais significativas pois os mesmos estavam sempre motivados para as tarefas propostas.

A avaliação dos alunos era feita a partir de fichas de avaliação sumativa, de grelhas de observação e grelhas de verificação.

1.2.1. Ação pedagógica da docente cooperante

A professora cooperante abordava todos os conteúdos programáticos através de temas emergentes do dia a dia dos alunos. Desta forma, iniciava a semana com uma conversa com os alunos sobre acontecimentos da semana anterior ou de temas que tivessem surgido durante o fim de semana e a partir da mesma preparava tarefas que relacionassem esses temas. Para além disso, a professora cooperante permitia que os alunos, durante a Assembleia de Turma, propusessem atividades para realizar na semana seguinte e questionava sobre os interesses temáticos dos mesmos, de modo a preparar tarefas também nesse âmbito que se relacionassem com as Aprendizagens Essenciais das diferentes áreas curriculares.

Ao longo da semana eram realizadas diferentes rotinas, sendo elas: contar os acontecimentos do fim de semana (2.^a feira), hora da leitura (4.^a feira) e Assembleia de Turma (6.^a feira). A rotina realizada à 2.^a feira, consistia numa conversa entre todos, onde tanto os alunos como a professora cooperante contavam o que tinham feito durante o fim de semana. A hora da leitura era realizada à 4.^a feira antes de irem para a natação, onde cada aluno levava um livro e lia para a turma duas páginas do mesmo. A Assembleia de Turma era moderada pela professora cooperante, sendo que os alunos partilhavam coisas que tinham gostado e coisas que não tinham gostado durante a semana e sugestões para a semana seguinte. Para além destas rotinas, era realizado pelo menos um texto por semana e a respetiva revisão em conjunto. Os alunos também eram responsáveis pela alimentação e manutenção do espaço das mascotes de sala (dois peixes).

Relativamente à avaliação, a docente cooperante preenchia grelhas de observação diárias, tendo em conta algumas tarefas desenvolvidas, preenchia semanalmente grelhas de verificação das aprendizagens dos alunos e realizava avaliações sumativas, duas vezes por semestre.

1.3. Problematização dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção

1.3.1. Identificação da problemática e dos objetivos gerais

A problemática definida para a realização do projeto de intervenção teve como ponto de partida os dados recolhidos ao longo das 3 semanas de observação, através de: uma entrevista à professora cooperante (Anexo A), a análise do Projeto de Trabalho de Turma, análise dos documentos orientadores do agrupamento, as avaliações intercalares dos alunos e análise das notas de campo.

Era notável que a turma tinha um aproveitamento, transversal a todas as áreas disciplinares, positivo. No entanto, todas as fragilidades apontadas já tinham rotinas desenvolvidas pela docente cooperante para as colmatar. Assim, optámos por dar continuidade às estratégias desenvolvidas pela docente cooperante e incidir o projeto de intervenção noutros aspetos observados.

Através de conversas informais com a professora cooperante, constatou-se, que a mesma, já tinha acabado de lecionar a maioria dos conteúdos previstos para o ano letivo em vigor, à exceção de duas temáticas de Matemática e de Estudo do Meio. Desta forma, foi possível entender que a professora trabalhava com os alunos através de acontecimentos do quotidiano das mesmas e através daquilo que mencionam em Conselho de Turma. Não obstante e apesar da docente abordar todas as áreas disciplinares através desses acontecimentos, as aulas eram lecionadas por blocos disciplinares, isto é, não era realizada uma articulação curricular significativa.

Assim sendo, foi possível observar que os alunos ficavam bastante motivados para as tarefas desenvolvidas, sendo as mesmas dinamizadas a partir de situações do seu quotidiano, assinalando isso como uma grande potencialidade. Todavia, o trabalho desenvolvido em sala de aula era feito de forma pluridisciplinar, ou seja, embora os conteúdos das diferentes áreas curriculares se relacionassem entre si, as áreas eram

trabalhadas de forma individualizada, como era possível observar através dos Planos do Dia. Deste modo, foi identificada como fragilidade essa forma de trabalhar, por considerarmos que uma abordagem interdisciplinar poderia ser mais benéfica para a aprendizagem significativa dos alunos e partir, à semelhança da metodologia utilizada pela docente cooperante, das experiências do dia a dia dos alunos.

Tendo em conta o que foi mencionado anteriormente, foi definida a seguinte problemática: “Como estabelecer conexões entre conhecimentos através de temas emergentes no dia a dia?”. Para a problemática enunciada, foram definidos os seguintes objetivos:

1. Mobilizar saberes de áreas disciplinares distintas;
2. Articular as novas aprendizagens com conhecimentos prévios da área disciplinar;
3. Identificar conexões de situações do dia a dia com os conteúdos programáticos.

1.3.2. Estratégias globais de intervenção

Para alcançar os objetivos definidos e desenvolver a problemática foi traçado um plano de ação, recorrendo a estratégias transversais a todas as áreas disciplinares e a estratégias específicas para cada área.

A Tabela 1, apresenta as estratégias globais e específicas de acordo com o objetivo e com as áreas disciplinares.

Tabela 1: Estratégias globais e específicas de intervenção

Objetivo	Estratégias
1. Mobilizar saberes de áreas disciplinares distintas	1. Utilizar recursos interdisciplinares Português: Interpretar textos que abordam conteúdos de outras áreas disciplinares Matemática: Utilizar materiais de exploração que se articulem com outros saberes Estudo do Meio: Realizar atividades experimentais que implique a exploração de materiais de outras áreas curriculares; Educação Artística: Recorrer a materiais explorados nas restantes áreas disciplinares para a produção artística. 2. Realizar atividades que promovem articulação curricular Português: Trabalhar géneros textuais (notícia e cartaz) com base em temas interdisciplinares; Matemática: Resolver problemas emergentes de temáticas desenvolvidas noutras disciplinas; Estudo do Meio: Explorar problemas ambientais e sociais através da literatura; Educação Artística: Refletir nas produções artísticas temas interdisciplinares; Abordar autores de obras artísticas relacionadas com temas trabalhados noutras áreas; Competências Sociais: Comunicar semelhanças identificadas entre os conhecimentos e situações do dia a dia.

<p>2. Articular as novas aprendizagens com conhecimentos prévios da área disciplinar</p>	<p>3. Utilizar recursos trabalhados anteriormente como ponto de partida para a aquisição de novos conhecimentos</p> <p>Português: Comparar géneros textuais diferentes;</p> <p>Matemática: Elaborar novos problemas matemáticos a partir dos anteriores;</p> <p>Estudo do Meio: Relacionar conceitos científicos através de estratégias de organização do pensamento (ex: mapa mental);</p> <p>Educação Artística: Melhorar produções artísticas envolvendo uma nova técnica artística.</p>
<p>3. Identificar correlações de situações do dia a dia com os conteúdos programáticos</p>	<p>4. Realizar conexões com o meio envolvente</p> <p>Português: Relatar oralmente vivências do quotidiano que contribuam para o trabalho de aula;</p> <p>Matemática: Organizar e tratar dados recolhidos no meio envolvente;</p> <p>Estudo do Meio: Reconhecer ações do quotidiano que influenciam o meio ambiente;</p> <p>Educação Artística: Explorar os contributos de materiais do dia a dia para a produção artística;</p> <p>Competências Sociais: Estimular em Conselho de Turma atitudes adequadas a uma boa convivência em sociedade.</p>

Nota. Tabela de autoria própria.

Relativamente à área de Educação Física, uma vez que a mesma não foi lecionada por nós, não foram delineadas estratégias para a mesma. As estratégias delineadas para Educação Artística foram transversais às diferentes áreas, pois não era possível saber de antemão quais seriam as áreas que iriam ser lecionadas por nós, uma vez que a docente cooperante trabalha por projetos.

1.3.3. Processos de avaliação e regulação

Em relação à aprendizagem dos alunos, a avaliação foi feita através da análise cuidada das produções dos alunos em sala de aula, de questões-aula e de grelhas de observação. A avaliação das produções dos alunos foi feita periodicamente conforme a planificação, tendo permitindo o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos, funcionando como avaliação formativa. As grelhas de observação foram preenchidas periodicamente de acordo com as planificações, permitindo acompanhar o desenvolvimento dos alunos funcionando, também, como avaliação formativa. Por último, as questões-aula foram feitas após a consolidação dos conteúdos, exercendo a função de avaliação sumativa.

Relativamente à avaliação do projeto, foi feita através de grelhas de observação, que foram preenchidas em momentos de discussão de acordo com a participação dos alunos. O preenchimento das grelhas de observação decorreu quando foram realizadas atividades interdisciplinares com temas do dia a dia, tendo em conta uma escala de 1 a 3. Cada valor corresponde a um grau de desempenho, sendo 1 “não atingiu”, o 2 “atingiu demonstrando algumas dificuldades” e 3 “atingiu sem dificuldades”.

Deste modo, a avaliação do Projeto de Intervenção foi feita tendo por base oito indicadores de avaliação definidos a partir dos objetivos gerais (Tabela 2).

Tabela 2: Indicadores de avaliação

Objetivo geral	Indicadores de avaliação
1. Mobilizar saberes de áreas disciplinares distintas	1.1. Mobiliza conceitos de uma área disciplinar diferente; 1.2. Relaciona atividades de diferentes áreas.
2. Articular as novas aprendizagens com conhecimentos prévios da área disciplinar	2.1. Recorre a conhecimentos prévios na sua exposição oral; 2.2. Identifica semelhanças entre conteúdos prévios e novos; 2.3. Identifica diferenças entre conteúdos prévios e novos.
3. Identificar correlações de situações do dia a dia com os conteúdos programáticos	3.1. Explica o seu raciocínio com recurso a exemplos do quotidiano; 3.2. Indica uma situação real que reflete os conteúdos abordados.

Nota. Tabela de autoria própria.

Assim, foram construídas grelhas de observação que foram preenchidas de acordo com as atividades que eram desenvolvidas através de observação direta. Cada aluno foi classificado de acordo com uma escala de 1 (Não cumpriu) a 3 (Cumpriu), para cada indicador de avaliação. Para a análise realizada, foi construída uma grelha com os indicadores e com a pontuação que cada aluno obteve em média (Anexo B). Após a construção dessa grelha, foi feita uma média para cada indicador de modo a perceber se o Projeto de Intervenção tinha sido cumprido ou não.

Para melhor entendimento dos resultados obtidos, foi construída a Tabela 3, onde foi calculada a taxa de sucesso por cada indicador de avaliação para ter uma perceção geral do cumprimento dos objetivos propostos.

Tabela 3: Classificação dos objetivos do projeto de intervenção

Objetivos	Indicadores	Taxa de sucesso por indicador	Taxa de sucesso por objetivo
1. Mobilizar saberes de áreas disciplinares distintas	1.1. Mobiliza conceitos de uma área disciplinar diferente	100%	100%
	1.2. Relaciona atividades de diferentes áreas	100%	
2. Articular as novas aprendizagens com conhecimentos prévios da área disciplinar	2.1. Recorre a conhecimentos prévios na sua exposição oral	70%	70%
	2.2. Identifica semelhanças entre conteúdos prévios e novos	70%	
	2.3. Identifica diferenças entre conteúdos prévios e novos	70%	
3. Identificar correlações de situações do dia a dia com os conteúdos programáticos	3.1. Explica o seu raciocínio com recurso a exemplos do quotidiano	88,3%	80%
	3.2. Indica uma situação real que reflete os conteúdos abordados	71,6%	

Nota. Tabela de autoria própria.

Com os resultados obtidos, foi feito um balanço positivo do projeto desenvolvido, acreditando que o mesmo teve impacto nas fragilidades apontadas.

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

| | ' ' | | ' ' |

No âmbito do presente relatório final é também importante que haja uma breve caracterização da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB. Assim, ao longo deste capítulo irá ser apresentada uma visão ampla do contexto educativo através da sua caracterização, assim como a identificação das potencialidades e fragilidades das turmas, a identificação da problemática de intervenção, assim como os objetivos, o plano de ação e os processos de avaliação e regulação.

Para a análise realizada foram utilizados os seguintes documentos: projeto educativo e notas de campo.

2.1. Caracterização do contexto socioeducativo

A Escola onde decorreu a prática de ensino supervisionada faz parte de um Agrupamento de Escolas (AE) que conta com outros nove estabelecimentos, desde a Educação Pré-Escolar ao Ensino Secundário. Devido à sua localização geográfica, o AE recebe muitos alunos estrangeiros, tendo registado um aumento progressivo nos últimos anos. As nacionalidades dos alunos são muito variadas, estando registadas 34 nacionalidades diferentes, sendo as mais prevalentes a brasileira, a angolana e a indiana (Projeto Educativo, 2022).

O Agrupamento dispunha de várias estruturas técnico-pedagógicas que contribuíam para o sucesso escolar dos alunos, entre elas: i) apoio tutorial específico; ii) bibliotecas escolares; iii) serviço de psicologia e orientação; iv) gabinete de apoio ao aluno e à família; v) equipa de apoio multidisciplinar de apoio à educação inclusiva e vi) gabinete de gestão de conflitos (PE, 2022).

A missão do Agrupamento é “Dinamizar ambientes educativos inclusivos, seguros e potenciadores de uma comunidade educativa que, por meio de processos participativos otimizadores de excelência, objetivem um ensino e aprendizagem de qualidade que minimize as desigualdades e promova o sucesso educativo” (PE, 2022, p.31). Para isto, rege-se pelos seguintes valores orientadores: “inclusão, equidade, tolerância, responsabilidade, disciplina, ética, valorização profissional, cooperação e bem-estar” (PE, 2022, p.31).

No que diz respeito às finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica, é esperado que os alunos inscritos no Agrupamento, no fim da escolaridade

obrigatória que sejam indivíduos autónomos, responsáveis e respeitadores de si e do outro, tenham aprendido e se tenham desenvolvido num ambiente educacional centrado em si, com constantes oportunidades de estimular o seu potencial e tenham tido a oportunidade de desenvolver relações de proximidade com todos os intervenientes da ação educativa (Projeto Educativo, 2022).

A avaliação dos alunos era feita através de avaliação formativa e sumativa, utilizando instrumentos como portefólios, testes, mini-testes, relatórios de atividades práticas e listas de verificação/monitorização.

2.2. Caracterização das turmas

As turmas onde foi aplicado o projeto de intervenção eram ambas do 5.º ano de escolaridade. De forma a manter o anonimato das turmas, irei denominar como Turma 1 e Turma 2.

A Turma 1 era constituída por 19 alunos, 13 rapazes e 6 raparigas. Era uma turma com uma diversidade cultural significativa, existindo cinco nacionalidades distintas: portuguesa (9 alunos), indiana (4 alunos), paquistanesa (2 alunos), santomense (3 alunos) e brasileira (1 aluno). Existindo esta diversidade cultural, 14 alunos estavam matriculados como alunos de Português Língua Não Materna. As idades dos alunos variavam entre os 9 e os 13 anos a 15 de setembro de 2024, sendo que a grande maioria dos alunos tinha 10 anos de idade. Apenas um dos alunos tinha Necessidades Educativas Específicas, com medidas seletivas aplicadas.

A Turma 2 era constituída por 20 alunos, 12 do sexo masculino e 8 do sexo feminino. A maioria dos alunos tinha nacionalidade portuguesa, havendo apenas 4 alunos de outras nacionalidades, entre elas: brasileira (2 alunos), cabo-verdiana (1 aluno) e angolana (1 aluno). As idades dos alunos estavam compreendidas entre os 10 e os 12 anos, tendo a maioria 10 anos de idade. A turma tinha quatro alunos com Necessidades Educativas Específicas, sendo que todas elas beneficiam de Medidas de Suporte à Aprendizagem.

A Turma 1 era globalmente agitada, pouco interessada para a aprendizagem, pouco autónoma, realizando todas as tarefas em grande grupo. Em quase todas as aulas havia alunos a chegar atrasados ou a faltar. Apesar da descrição feita anteriormente, os alunos respeitavam a autoridade e na sua maioria não perturbavam o bom funcionamento das

aulas. Em tempos não letivos eram alunos que não se dedicavam às atividades escolares, demonstrando pouco cuidado com os materiais, não realizando os trabalhos propostos pela docente e não estudando os conteúdos lecionados. Associámos que o desinteresse dos alunos poderia estar relacionado com a baixa escolaridade dos pais e/ou encarregados de educação. Relativamente à Matemática, os alunos revelavam um bom cálculo mental, no entanto tinham um fraco raciocínio matemático. Na área de Ciências Naturais os alunos revelavam interesse naquilo que lhes era familiar, não revelando domínio sobre os saberes mais específicos. Apenas 4 alunos da Turma 1, dispunham de computador, o que dificultava o recurso à tecnologia para o processo ensino e aprendizagem.

A Turma 2 era sossegada, revelando interesse pelas aprendizagens, no entanto demonstravam falta de autonomia. Fora do ambiente escolar eram alunos que se preocupavam com os trabalhos propostos pela docente, cumprindo a realização dos mesmos na grande maioria. Em Matemática, demonstravam dificuldades no cálculo mental, no entanto tinham um bom raciocínio matemático. Relativamente a Ciências Naturais, eram alunos bastante curiosos e capazes de realizar conexões entre os conteúdos e o ambiente que os rodeia. Do total de alunos da Turma 2, apenas 7 tinham computador, dificultando de igual forma a dinâmica digital da professora para com os alunos.

Ambas as turmas trabalhavam de forma cooperativa, não tendo sido evidente para a professora cooperante que o mesmo acontecia. Esta afirmação surgiu do facto de quando era proposto aos alunos a realização de uma tarefa, mesmo que não lhes fosse dito que era para a realizar a pares, os alunos recorriam sempre à ajuda do colega do lado. Foi possível observar que os alunos realizavam as tarefas de forma mais eficaz quando recorriam ao trabalho a pares.

2.2.1. Ação pedagógica da docente cooperante

A docente cooperante era a mesma em ambas as turmas e em ambas as áreas curriculares e abordava todos os conteúdos através dos manuais escolares, quer em Matemática, quer em Ciências Naturais.

Em Matemática, iniciava os novos conteúdos realizando as questões de exploração de início de unidade, do manual, utilizando-as como revisão de conteúdos e ponto de partida para o que iriam realizar posteriormente. Em seguida, explicava os novos

conteúdos através do primeiro exercício referente aos mesmos e, em seguida, realizada em grande grupo todos os exercícios propostos no manual.

Nas aulas de Ciências Naturais, a professora cooperante iniciava a sua abordagem a novos conteúdos através da visualização de um vídeo da plataforma *Escola Virtual*. Posteriormente, lia, em conjunto com os alunos, as páginas do manual referentes a esses conteúdos e realizava os exercícios propostos no mesmo, em grande grupo.

Relativamente à avaliação de ambas as áreas curriculares, a mesma era feita através da avaliação do caderno dos alunos, do portfólio, da realização dos trabalhos de casa, da participação oral, de questões aula e de testes sumativos.

2.3. Problematização dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção

2.3.1. Identificação da problemática e dos objetivos gerais

Após a identificação das fragilidades e potencialidades de ambas as turmas nas áreas de Matemática e Ciências Naturais, chegou-se à seguinte problemática: “O contributo do trabalho a pares no desenvolvimento da autonomia na sala de aula”.

A problemática apresentada baseou-se na observação realizada, onde foi clara a entreajuda entre pares na realização de tarefas, quando as mesmas não eram resolvidas em grande grupo. A partir desta potencialidade, considerámos que o trabalho a pares poderia auxiliar no desenvolvimento da autonomia dos alunos. O que acontecia muitas das vezes era que os alunos não tomavam a iniciativa de iniciar as tarefas, pois estavam sempre à espera da resolução em grande grupo. Assim, o intuito era dar oportunidade aos alunos de compreenderem que todos podiam aprender melhor quando realizavam tarefas de forma colaborativa, ao invés de esperar pela resolução da professora.

Desta forma, e tendo em conta a problemática enunciada acima, foram definidos os seguintes objetivos:

1. Reconhecer o trabalho a pares como potenciador da aprendizagem;
2. Apropriar-se de estratégias de regulação do estudo.

2.3.2. Estratégias globais de intervenção

Para alcançar os objetivos definidos e desenvolver a problemática foi desenvolvido um plano de ação com estratégias adequadas para as áreas de Matemática e Ciências Naturais.

Tendo em conta que os objetivos se relacionam entre si, as estratégias utilizadas nas duas áreas são semelhantes. Assim, a Tabela 4 apresenta as estratégias utilizadas em cada área curricular.

Tabela 4: Estratégias utilizadas em cada área curricular

Matemática	Ciências Naturais
<ol style="list-style-type: none">1. Tarefas de exploração dos novos conteúdos a lecionar, a pares;2. Resolução de exercícios e problemas de consolidação, a pares;3. Implementação de Plano Individual de Trabalho, nas aulas de 45 minutos;4. Utilização de parcerias de estudo, nas aulas de 45 minutos;	<ol style="list-style-type: none">1. Atividades práticas, realizadas a pares ou em pequenos grupos;2. Discussão dos resultados obtidos nas atividades práticas, inicialmente em pequenos grupos e posteriormente em grande grupo;

Nota. Tabela de autoria própria.

É importante referir que os alunos foram incentivados a participar nas aulas, de forma ordeira e respeitando os turnos de fala, sendo esta estratégia necessária pelos Relatórios Técnico Pedagógicos.

2.3.3. Processos de avaliação e regulação

Relativamente à avaliação das aprendizagens dos alunos, a pedido da professora cooperante, foram realizadas através de uma ficha de avaliação sumativa a cada disciplina, dando continuidade à avaliação realizada no 1.º semestre.

Para além da avaliação solicitada pela professora cooperante, considerámos pertinente a aplicação de questões-aula no final de cada conteúdo lecionado, em ambas

as disciplinas. Esta avaliação funcionou como avaliação formativa, dando oportunidade de perceber os conteúdos que deviam ser trabalhados novamente. Na área de Matemática, a avaliação também foi feita através das fichas de trabalho propostas pelo Plano Individual de Trabalho. Na área de Ciências Naturais, a avaliação foi feita através dos relatórios das atividades práticas que os alunos realizaram ao longo da intervenção. Também foi utilizada a participação oral como avaliação das aprendizagens dos alunos através de uma grelha de observação.

Relativamente à avaliação do projeto de intervenção, foi avaliado através da apreciação dos Planos Individuais de Trabalho, semanalmente. A avaliação dos Planos Individuais de Trabalho permitiu avaliar não só o desenvolvimento da consolidação dos conteúdos, assim como o trabalho que é feito em parceria. Também foram avaliados os relatórios das atividades práticas e a dinâmica dos grupos durante a sua realização. Foram desenvolvidas grelhas de observação que eram preenchidas durante as tarefas realizadas a pares ou em pequenos grupos.

3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS

|' '' | | ''

O presente capítulo tem como objetivo realizar uma comparação crítica, reflexiva e fundamentada das vivências tidas em ambas as práticas, salientando as semelhanças e as diferenças dos dois ciclos de ensino. Desta forma, estará dividido em quatro subcapítulos: (i) desenvolvimento e respectivas competências esperadas dos alunos; (ii) métodos de ensino/aprendizagem: Processo de organização e desenvolvimento do currículo; (iii) relação pedagógica; e (iv) processos de regulação e avaliação de aprendizagens e dos comportamentos sociais.

3.1. Desenvolvimento e respectivas competências esperadas dos alunos

A presente análise entre os contextos de estágio no 1.º CEB e no 2.º CEB permite a identificação de diferenças significativas no desenvolvimento dos alunos e nas competências esperadas, refletindo as especificidades de cada um dos ciclos de escolaridade.

No 1.º CEB, os alunos do 3.º ano mobilizavam competências básicas, como a leitura, a escrita e o cálculo, embora ainda manifestassem dificuldades pontuais, nomeadamente no uso correto da vírgula, na colocação de acentos e na produção escrita. As competências matemáticas revelaram-se mais consolidadas, sendo os alunos capazes de explicar o raciocínio utilizado e partilhar estratégias de resolução com os colegas, demonstrando autonomia na resolução de problemas simples.

No 2.º CEB, os alunos do 5.º ano apresentavam um desenvolvimento cognitivo mais organizado, embora tenham surgido diferentes desafios consoante a turma. A Turma 1, por exemplo, apresentava dificuldades no raciocínio matemático, apesar de apresentar um cálculo mental adequado, enquanto a Turma 2 demonstrava um raciocínio matemático mais desenvolvido, mas com algumas dificuldades no cálculo mental. Nas Ciências Naturais, verificava-se que a compreensão dos conteúdos dependia do seu contexto familiar, evidenciando que a abstração e a generalização do conhecimento ainda se encontravam em desenvolvimento. Segundo Piaget (citado por Xavier & Nunes, 2015), é entre os sete e os doze anos que os alunos começam a desenvolver a capacidade de operar mentalmente com maior lógica, transitando de um pensamento egocêntrico para uma compreensão mais ampla de diferentes pontos de vista. Neste contexto, em ambas as turmas, a autonomia e a disciplina tornavam-se competências centrais a serem

promovidas, dado que os alunos ainda necessitavam de orientação e supervisão constante da docente cooperante.

Relativamente às competências socioemocionais e sociais, os alunos do 1.º CEB eram muito comunicativos, motivados e interessados nas tarefas propostas, embora apresentassem algumas dificuldades na gestão da concentração e na participação ordenada em momentos coletivos, como os Conselhos de Turma. Estas competências foram trabalhadas de forma natural no quotidiano, através de atividades que promoveram a expressão e reflexão coletiva. No 2.º CEB, a diversidade comportamental era mais evidente. A Turma 1 apresentava agitação, desinteresse e menor autonomia, refletindo as influências do contexto familiar e da dinâmica do grupo. A Turma 2, apesar de ter apresentado um comportamento mais calmo e interessado, também apresentava fragilidades ao nível da autonomia. As estratégias utilizadas por nós, foram eficazes para a promoção de competências sociais, incentivando a entreajuda e a autonomia, permitindo aos alunos perceberem que a aprendizagem é mais eficaz quando realizada de forma colaborativa. Neste sentido, Mestre (2022) destaca que as atividades em grupo são fundamentais para o desenvolvimento das competências sociais e emocionais, uma vez que favorecem a partilha, o respeito pelas diferenças e a construção conjunta do conhecimento.

Acerca das competências disciplinares e transversais, no 1.º CEB, a docente cooperante trabalhava com base nos interesses e nas experiências do quotidiano dos alunos, promovendo competências transversais, como a capacidade de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas e de relacionar aprendizagens com situações concretas. A avaliação era predominantemente formativa e contínua, permitindo ajustes pedagógicos às necessidades individuais dos alunos. No 2.º CEB, a abordagem era mais estruturada e centrada nos manuais escolares, tornando a aprendizagem menos motivante. De acordo com Martins et al. (2017), as competências devem ser entendidas como uma combinação entre conhecimentos, capacidades e atitudes, que se manifestam na forma como o aluno mobiliza os saberes para agir em diferentes contextos. Assim, práticas centradas apenas na transmissão de conteúdos podem limitar o desenvolvimento das dimensões metacognitivas e sociais do aprender.

A comparação entre os dois ciclos de ensino evidencia que, enquanto no 1.º CEB a prioridade foi a consolidação das aprendizagens básicas e o desenvolvimento de competências comunicativas sociais, no 2.º CEB existiu uma exigência maior em termos de autonomia, pensamento crítico e estratégias de estudo estruturadas. Além disso, a motivação e o interesse pelos conteúdos variaram significativamente entre os ciclos entre as turmas, sendo no 1.º CEB mais facilmente motivados através da ligação das aprendizagens ao quotidiano dos alunos, enquanto no 2.º CEB dependeram fortemente de estratégias que incentivassem a participação ativa e colaborativa, como o trabalho a pares. Como refere Dias (2010), a competência é a capacidade de o aluno mobilizar os seus recursos cognitivos, sociais e emocionais para responder de forma eficaz a situações educativas, o que reforça a importância de promover práticas diversificadas e contextualizadas.

Em síntese, os contextos analisados permitiram concluir que, embora as competências cognitivas e sociais se desenvolvam progressivamente de acordo com o ciclo de escolaridade, é essencial que as práticas pedagógicas adotem estratégias diferenciadas e adaptadas às necessidades específicas dos alunos, de modo a promover aprendizagens significativas, autónomas e transversais.

3.2. Métodos de ensino-aprendizagem: processos de organização e desenvolvimento do currículo

A comparação entre os métodos de ensino e aprendizagem utilizados no 1.º e no 2.º CEB evidencia abordagens pedagógicas diferentes, adaptadas às especificidades dos alunos e aos objetivos de cada ciclo.

No 1.º CEB, a prática pedagógica foi orientada por uma abordagem centrada no aluno, desenvolvida através da exploração do quotidiano e dos interesses dos alunos. A docente cooperante utilizava acontecimentos da semana e os interesses emergentes como ponto de partida para a construção de atividades interdisciplinares, promovendo a articulação entre diferentes áreas curriculares. Segundo Barbosa (2019), a diferenciação pedagógica permite que os alunos se envolvam ativamente nas atividades, consolidando conhecimentos de forma significativa e promovendo o desenvolvimento de competências transversais, o que reforça a eficácia das metodologias centradas no aluno. A metodologia

apresentada permitiu que os alunos mobilizassem conhecimentos prévios, estabelecendo conexões com novas aprendizagens e desenvolvessem competências transversais de forma significativa. As rotinas estruturadas, como a Assembleia de Turma, a hora da leitura e a revisão de textos, contribuíram para a organização do currículo de forma flexível, mantendo uma progressão das aprendizagens e permitindo uma avaliação contínua e formativa.

No 2.º CEB, os métodos de ensino foram centrados nos manuais escolares, refletindo uma maior exigência disciplinar. A docente cooperante iniciava os conteúdos de Matemática e Ciências Naturais com exercícios exploratórios ou vídeos. Posteriormente, explicava teoricamente o conteúdo terminando com a resolução conjunta de exercícios, na maioria das vezes em grande grupo. De acordo com Barbosa (2019), em contextos de maior exigência disciplinar, a diferenciação pedagógica torna-se essencial para atender às necessidades individuais dos alunos, garantindo que todos consigam acompanhar o progresso da turma. A organização do currículo é mais sequencial, seguindo a ordem dos conteúdos do manual, não sendo possível integrar atividades interdisciplinares, contrastando com o 1.º CEB.

A análise comparativa revela que, enquanto o 1.º CEB privilegiava metodologias ativas, interdisciplinares e centradas no quotidiano do aluno, o 2.º CEB apresentou um ensino mais estruturado, focado na consolidação dos conteúdos disciplinares. Barbosa (2019) reforça que a utilização de metodologias diversificadas, incluindo atividades lúdicas e tecnológicas, pode aumentar o envolvimento e a motivação dos alunos, independentemente do ciclo de ensino, sendo uma estratégia positiva tanto em contextos de ensino mais centrados no aluno como em contextos mais estruturados.

3.3. Relação pedagógica

Relativamente à relação pedagógica observada no 1.º e no 2.º CEB, esta demonstrou diferenças significativas, sobretudo pela diferença das faixas etárias e das características das turmas.

No 1.º CEB, a relação pedagógica foi marcada pela proximidade, afetividade e comunicação entre o professor e os alunos. A professora cooperante estabelecia uma relação próxima com a turma, baseando a sua prática na partilha de experiências do

quotidiano, nas conversas iniciais da semana e na Assembleia de Turma, permitindo que os alunos se sentissem valorizados e motivados a participar. Lisio et al. (2025) realçam que estabelecer um vínculo afetivo com os alunos contribui positivamente para o desenvolvimento das aprendizagens e para o sucesso escolar, reforçando a importância da proximidade e da confiança entre professor e aluno. A relação de afeto e confiança criada contribuiu para a construção de um ambiente seguro e inclusivo, facilitando o desenvolvimento das competências sociais, a expressão de opiniões e a construção coletiva do conhecimento. Segundo o mesmo autor, uma relação positiva entre professor e aluno melhora as suas competências sociais, como a capacidade de trabalhar em grupo e de compreender o outro, o que se evidencia nas atividades de participação coletiva e mediação de conflitos. A interação entre a professora e os alunos não se limitava à transmissão de conteúdos, sendo também um espaço de mediação de conflitos, incentivo à autonomia e valorização da participação ativa de cada estudante.

No 2.º CEB, a relação pedagógica apresentou-se mais formal, refletindo a maior autonomia esperada dos alunos e a necessidade de foco na consolidação dos conteúdos disciplinares. Apesar disso, a docente cooperante mantinha uma comunicação aberta com os alunos, apoiando-os na realização das atividades, promovendo a regulação das aprendizagens. Em contextos de maior formalidade e exigência, acolher os alunos de forma respeitosa, criando empatia, aumenta a motivação, a concentração e o envolvimento nas atividades, favorecendo resultados positivos (Lisio et al., 2025). A professora cooperante realizava um equilíbrio entre a autoridade e a proximidade, sendo a intervenção da docente com foco na clarificação dos conteúdos e no acompanhamento do desempenho individual.

A análise crítica revela que, enquanto no 1.º CEB a relação pedagógica se centrou na afetividade, motivação e envolvimento emocional, no 2.º CEB assumiu um carácter mais funcional, orientado para a autonomia e o desempenho escolar.

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

A observação das práticas nos dois ciclos de ensino revelou diferenças significativas nos processos de avaliação e regulação, refletindo a evolução das competências dos alunos e a complexidade dos conteúdos lecionados.

No 1.º CEB, a avaliação tinha, predominantemente, carácter formativo, baseado em grelhas de observação, questões-aula e análise das produções dos alunos, permitindo um acompanhamento próximo e contínuo do desenvolvimento individual. Casanova (2015) destaca que a avaliação formativa é essencial para o desenvolvimento das competências dos alunos, permitindo-lhes compreender as suas dificuldades e orientar a sua aprendizagem, promovendo uma reflexão constante sobre o próprio progresso. Estas estratégias possibilitaram a identificação das dificuldades em tempo útil, assim como a implementação de ajustes na planificação e a promoção de aprendizagens significativas. No entanto, também era realizada avaliação sumativa, complementando a avaliação formativa, assegurando um diagnóstico do desempenho global dos alunos. A regulação e avaliação dos comportamentos dos alunos fazia parte da rotina da turma, integrando-se na Assembleia de Turma, promovendo a reflexão sobre as atitudes, cooperação, respeito pelos colegas e participação ativa.

No 2.º CEB, os processos de regulação e avaliação mantêm-se estruturados, mas com maior destaque na consolidação das aprendizagens disciplinares e na promoção da autonomia. A avaliação formativa era realizada através de questões-aula, relatórios de atividades práticas, participação oral e monitorização dos trabalhos realizados em sala de aula, permitindo identificar dificuldades individuais e reforçar estratégias de estudo. A avaliação sumativa tinha maior peso na avaliação dos alunos, sendo realizada através de testes, dois por semestre. Segundo Casanova (2015), a avaliação sumativa, quando aliada a instrumentos formativos, fornece uma visão abrangente do progresso dos alunos, possibilitando intervenções pedagógicas mais precisas e direcionadas. A regulação dos comportamentos era estimulada através dos trabalhos em grupo, promovendo a colaboração, a responsabilização e o respeito pelas regras e turnos de fala. A intervenção da docente focava-se na mediação das interações entre os alunos e na orientação da

resolução de conflitos, evidenciando que o desenvolvimento socioemocional é trabalhado de forma articulada com os objetivos acadêmicos.

De forma comparativa, é evidente que os processos de avaliação e regulação no 1.º CEB privilegiaram a proximidade, a observação constante e a reflexão sobre comportamentos e aprendizagens, enquanto no 2.º CEB se observou uma transição para instrumentos mais estruturados e orientados para a autonomia. A utilização combinada de avaliação formativa e sumativa permite não só monitorizar o desempenho académico, mas também favorecer o desenvolvimento social e emocional dos alunos, assegurando uma aprendizagem mais completa e significativa (Casanova, 2015).

PARTE II

| ' ' | | ' ' |

1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

| | ' ' | | ' ' |

Num mundo cada vez mais exigente do ponto de vista económico e financeiro, torna-se imprescindível preparar as crianças e alunos desde cedo para tomarem decisões conscientes, responsáveis e informadas. Orton (2007) citado por Dias et al. (2013), afirma que a literacia financeira traduz-se na capacidade de compreender conceitos básicos referentes a assuntos monetários, económicos e financeiros e nas decisões que o sujeito toma relativamente aos mesmos.

Assim, os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) devem ser vistos como intervenientes ativos no seu próprio processo de ensino e de aprendizagem, capazes de iniciar a construção de conhecimentos que lhe permitam desenvolver comportamentos financeiros responsáveis e conscientes. No entanto, apesar da importância reconhecida da literacia financeira, a sua abordagem nas práticas educativas dirigidas aos alunos deste nível de ensino não são obrigatórias e por isso, nem sempre são abordadas de forma clara e sistemática (Dias et al., 2013).

O estudo foi desenvolvido numa turma do 3.º ano de escolaridade, onde os alunos demonstraram um interesse e uma motivação acentuada para questões do seu quotidiano, daí a relevância deste estudo neste contexto. Para além disso, parte da minha preocupação com a formação financeira dos alunos pretende compreender como é que a abordagem das temáticas financeiras contribui para o desenvolvimento de competências de gestão responsável do dinheiro. Com este estudo, pretende-se perceber se os alunos ao terem contacto com estas temáticas de forma sistemática e sustentada têm a oportunidade de refletir sobre o valor do dinheiro, fazer escolhas conscientes, se são capazes de perceber a importância da poupança, se são capazes de identificar necessidades e desejos e desenvolver hábitos que os ajudem na sua vida futura.

Assim, a problemática definida para esta investigação foi: “Como pode a introdução da literacia financeira no 3.º ano de escolaridade do 1.º CEB contribuir para o desenvolvimento de competências de gestão responsável do dinheiro?”. A partir dela foi definido o objetivo geral, “Compreender de que forma a introdução da literacia financeira no 3.º ano de escolaridade do 1.º CEB pode contribuir para o desenvolvimento, por parte dos alunos, de competências relacionadas com a gestão responsável do dinheiro.”, dando origem, posteriormente aos seguintes objetivos específicos: (1) Identificar quais os conhecimentos e atitudes dos alunos do 3.º ano de escolaridade face ao dinheiro, à

poupança e ao consumo; e (2) Analisar o impacto de práticas pedagógicas que integram conteúdos de literacia financeira no desenvolvimentos de comportamentos financeiros conscientes nos alunos.

A partir da problemática definida surgiram as seguintes questões de investigação:

1. Que conhecimentos e atitudes demonstram os alunos do 3.º ano relativamente ao uso, poupança e gestão do dinheiro?
2. Que evidências existem de que práticas que promovem a literacia financeira contribuem para o desenvolvimento de comportamentos financeiros responsáveis dos alunos?

Deste modo, foram desenvolvidas tarefas que abordavam diferentes temáticas ligadas à educação financeira, tendo em vista o desenvolvimento de atitudes responsáveis face ao dinheiro e ao consumo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

| ' ' | ' ' |

2.1. Literacia e Educação financeira: Conceito e importância

2.1.1. Conceito de Literacia e Educação financeira

A Literacia financeira tem sido considerada uma competência essencial no mundo que nos rodeia, sendo definida pelo Instituto de Avaliação Educativa (IAVE) (2024),

como o conhecimento e a compreensão de conceitos e de riscos financeiros, bem como as competências e as atitudes mobilizadas na aplicação desse conhecimento, a fim de tomar decisões eficazes, no âmbito de vários contextos de natureza financeira. Isto com a finalidade de melhorar o bem-estar financeiro dos indivíduos e da sociedade e de viabilizar a participação na vida económica. (p.2)

Segundo Atkinson e Messy (2012) citado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) (2016), a literacia financeira corresponde ao desenvolvimento de uma combinação de conhecimentos, competências, atitudes e comportamentos que permitem aos indivíduos tomar decisões informadas e eficazes sobre a gestão do dinheiro, promovendo assim o seu bem-estar financeiro.

Assim, com base nas definições dadas, pode considerar-se que a literacia financeira é uma competência resultante da mobilização integrada de conhecimentos, capacidades, atitudes e comportamentos que permite aos indivíduos tomar decisões informadas, responsáveis e eficazes em diferentes contextos (financeiros) que contribuem para a sua autonomia e bem estar (económico). Para além da dimensão individual inerente à literacia financeira, é importante referir que esta competência também assume um papel relevante a nível social, pois favorece a participação económica consciente em sociedade.

Embora a literacia financeira seja muitas vezes confundida com a educação financeira, é importante que se entenda a diferença entre os dois conceitos.

A OCDE (2020), citado por Rosa (2021), define a educação financeira como

o processo pelo qual consumidores e investidores financeiros melhoram a sua compreensão de produtos, conceitos e riscos financeiros, e, por meio de informação, instrução e/ou aconselhamento objetivo, desenvolvem as competências e a confiança para se tornarem mais conscientes dos riscos e oportunidades financeiras, fazerem

escolhas informadas, saberem onde procurar ajuda e tomarem outras medidas eficazes para melhorar o seu bem-estar financeiro. (p. 5)

Tendo em conta as definições dadas acima, é possível entender que a diferença entre os conceitos está no facto da literacia financeira ser o resultado daquilo que uma pessoa sabe, compreende e é capaz de fazer em relação ao uso do dinheiro e à tomada de decisões financeiras, enquanto que a educação financeira refere-se aos conhecimentos, programas, estratégias ou ações pedagógicas destinadas a promover a literacia financeira. Pode-se concluir assim, que a educação financeira é o caminho que leva à promoção da literacia financeira.

2.1.2. Relevância da literacia financeira na infância

A educação financeira, quando iniciada precocemente, assume-se como um processo essencial na formação de cidadãos conscientes, responsáveis e capazes de tomar decisões informadas ao longo da vida. A infância é conhecida como uma fase privilegiada pelo desenvolvimento cognitivo, emocional e social, o que torna o contexto de 1.º CEB propício para a introdução de conceitos financeiros elementares.

Nos últimos anos, tem-se verificado que os níveis de literacia financeira dos portugueses são baixos, o que se revela uma preocupação. Gomes (2025) revela, através do seu estudo, que Portugal é um dos países da Europa com o nível mais baixo de literacia financeira. Os portugueses ocupam o segundo lugar mais baixo na União Europeia no que diz respeito a conhecimentos financeiros (Lusa, 2024), que contribui para decisões pouco informadas, endividamento elevado e dificuldades na gestão do orçamento familiar. Tendo em conta estes resultados, justifica-se assim a necessidade de implementar tarefas de Educação Financeira desde o 1.º CEB, para que esta tendência possa ser contrariada a partir das gerações mais novas.

De acordo com Gomes (2025), a aprendizagem desde tenras idades sobre poupança, consumo responsável e planeamento financeiro pode considerar-se uma ferramenta com efeitos a longo prazo, desenvolvendo a estabilidade económica pessoal e nacional. Assim como se ensina uma criança a ler e a escrever é também de extrema importância prepará-la para interpretar o mundo económico em que está inserida. A literacia financeira

contribui para o desenvolvimento da cidadania, promovendo a autonomia e a participação ativa dos cidadãos na sociedade.

O Referencial de Educação Financeira (REF), da autoria de Dias et al. (2013), organiza os conteúdos e as competências importantes a desenvolver em cada ciclo de escolaridade, salientando que, no 1.º CEB, os alunos devem ser capazes de distinguir necessidades de desejos, compreender o valor do dinheiro, compreender a importância da poupança e conhecer os diferentes meios de pagamento. Este documento sublinha que a formação em literacia financeira deve ser progressiva e adaptada a cada faixa etária, abrangendo tarefas práticas e significativas que liguem os conteúdos às vivências dos alunos.

A importância desta abordagem no contexto escolar é também defendida por Ferreira (2015), onde destaca que a escola é um local privilegiado para trabalhar conteúdos de literacia financeira com intencionalidade pedagógica e interdisciplinar. A autora refere que, ao integrar esses conteúdos desde o 1.º CEB, se promove a construção de hábitos e atitudes mais conscientes, que poderão influenciar positivamente o comportamento económico dos alunos no futuro.

A Associação Portuguesa de Fundos de Investimento, Pensões e Patrimónios (APFIPP), refere que “a educação financeira deve ser iniciada o mais cedo possível, de modo a formar cidadãos financeiramente responsáveis e confiantes” (2016, p. 63). É referido pela APFIPP (2016) que crianças financeiramente informadas tornam-se adultos mais responsáveis e preparados para lidar com os desafios económicos.

Desta forma, é importante reforçar que a literacia financeira não se resume apenas à transmissão de conteúdos, mas integra-se numa lógica mais ampla de formação pessoal e social. Estes temas, trabalhados com crianças, promovem o desenvolvimento de valores como a responsabilidade, a reflexão crítica e a capacidade de tomar decisões sustentadas.

A intervenção educativa no domínio da literacia financeira, deve, por isso, ser intencional, planeada e sustentada por práticas pedagógicas que favoreçam a descoberta e a ligação ao dia a dia da criança. Ao fazê-lo, estamos a contribuir para a construção de cidadãos mais preparados para os desafios económicos do presente e do futuro, com capacidade para gerir os seus recursos de forma responsável.

2.2. Ensino exploratório em Matemática

O ensino exploratório em Matemática caracteriza-se por centrar o processo de aprendizagem na atividade investigativa dos alunos, promovendo a sua autonomia na descoberta de conceitos e procedimentos (Canavarro, 2011; Ponte, 2006, 2010). Nesta abordagem, o professor assume um papel de mediador, propondo tarefas com um grau de dificuldade adequado que estimulam a exploração ativa e a formulação de hipóteses, em vez de transmitir diretamente os conteúdos. Ponte (2010) refere que “investigar, ensinar e aprender são atividades que podem estar presentes, de forma articulada, no ensino-aprendizagem da Matemática” (p. 13).

A natureza das tarefas exploratórias distingue-se por quatro dimensões distintas, entre elas: o grau de abertura, o nível de dificuldade, a contextualização significativa e a duração da tarefa (Ponte, 2005).

Uma aula de ensino exploratório em Matemática está organizada em diferentes fases, podendo estas serem três ou quatro fases (Canavarro, 2011; Oliveira et al., 2013). Stein et al. (2008) citado pelos meus autores, dividem as fases das aulas de ensino exploratório em três fases, sendo elas: “lançamento” da tarefa, “exploração” pelos alunos, e “discussão e sintetização” (p. 31).

Na primeira fase, lançamento da tarefa, o professor centra a sua ação na apresentação da tarefa, garantindo que os alunos compreendem o objetivo da mesma, se sentem desafiados para a sua realização e que têm o ambiente e os recursos para concretizar a sua resolução. (Oliveira et al., 2013).

A fase que se segue é a de exploração por parte dos alunos da tarefa proposta, onde os mesmos devem resolvê-la de forma autónoma, individualmente ou em pequenos grupos. O professor pode esclarecer as dúvidas e as questões dos alunos, no entanto, “não devem constituir motivos para reduzir o nível de exigência cognitiva da tarefa e não devem uniformizar as estratégias de resolução (...) a fim de não prejudicar ou mesmo inviabilizar a discussão matemática que se seguirá” (Oliveira et al., 2013, p. 31). É também nesta fase que o professor deve recolher as resoluções e ordená-las de forma lógica para a discussão que quer proporcionar aos alunos (Oliveira et al., 2013).

A última fase, discussão e sintetização, é feita em grande grupo e é caracterizada pelos autores como sendo uma fase bastante exigente para o professor. O papel do

professor é gerir as interações dos alunos de forma a sequenciar as resoluções de forma a cumprir os objetivos da aula, garantindo a diferença entre resoluções e a sua conseqüente discussão (Oliveira et al., 2013). Serrazina (2021) salienta a importância da comunicação e do raciocínio durante o ensino exploratório, focando que as discussões coletivas favorecem processos de justificação, comparação e generalização.

É evidente que é necessário um planeamento cuidado e eficaz por parte do professor, assim como a antecipação de estratégias que promovam uma aula exploratória eficaz, tal como é corroborado por Canavaro (2011) e Oliveira et al. (2013).

Esta tipologia de tarefas tem uma ligação com a literacia financeira de bastante relevância, pois ao propor tarefas exploratórias ligadas a situações financeiras, promovem-se competências matemáticas e financeiras. Estas tarefas dão um sentido à aplicação da matemática e consolidam noções de valor, rendimento e responsabilidade financeira.

2.3. Educação Financeira no 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.3.1. Relevância da literacia financeira na infância

A Educação Financeira em Portugal está inserida como componente da Educação para a Cidadania, não sendo uma componente obrigatória no currículo português. O Referencial de Educação Financeira (REF), estabelece os domínios que devem ser trabalhados em diferentes ciclos de ensino básico e secundário, sendo a sua inclusão curricular voluntária, dada a ausência de imposição legal da sua promoção em todas as escolas e salas de aula (Dias et al., 2013; ME, 2018).

A Direção-Geral da Educação (DGE) reforça esta integração no currículo através do lançamento dos Cadernos de Educação Financeira, que apresentam apoio aos docentes através de propostas de atividades do 1.º ao 3.º CEB (Vicente et al., 2015, 2016, 2018). Segundo a mesma fonte, a publicação destes cadernos surgiu da parceria entre o Ministério da Educação, dos supervisores financeiros e de associações do mesmo setor, no âmbito do Plano Nacional de Formação Financeira. Os cadernos trabalham os temas referidos no referencial, através de narrativas lúdico-didáticas, como é o exemplo do Cadernos de Educação Financeira do 1.º CEB que conta a história do Tomás, da Clara e

da sua família, abordando temas como a poupança, os rendimentos, as necessidades e os desejos e os meios de pagamentos em contexto familiar (Vicente et al., 2015).

Tal como referido anteriormente, a abordagem da Educação Financeira é facultativa, e apesar dos recursos já desenvolvidos e disponibilizados, a mesma é abordada no âmbito da disciplina de Cidadania e Desenvolvimentos, mediante decisão de cada estabelecimento de ensino e dependendo sobretudo da formação e da motivação dos docentes. A falta de obrigatoriedade curricular legal resulta numa oferta educativa heterogénea, ou seja, algumas escolas desenvolvem projetos regulares, enquanto que outras se limitam a ações pontuais.

O Plano Nacional de Formação Financeira (2020) reforça que a integração destes conhecimentos é uma estratégia de intervenção em diversos domínios, entre eles a formação de professores, a produção de recursos, a promoção de iniciativas escolares e o envolvimento de parceiros do setor financeiro. No entanto, salienta que a sua aplicação continua a depender da motivação institucional, não existindo incentivos ou penalizações específicas para as escolas que implementam ou não os conteúdos.

Quando a Educação Financeira é integrada no currículo, os objetivos são: desenvolver competências básicas, tais como distinguir necessidades de desejos, identificar meios de pagamento, compreender rendimentos, despesas e noções de poupança; promover atitudes responsáveis, originando valores como a gestão do risco e o consumo sustentável; promover o pensamento crítico e a tomada de decisão consciente e informada, habilitando os alunos para avaliar alternativas, interpretar informações económicas e pensar nas consequências das suas próprias escolhas (Dias et al., 2013).

O ISCTE (2024) revela que apenas cerca de 0,3% dos professores receberam formação específica na área da Educação Financeira, revelando assim a causa da fraca implementação desta área nos estabelecimentos de ensino.

Em suma, é possível concluir que apesar de ser facultado aos estabelecimentos e aos docentes recursos e orientações para a abordagem desta temática, a mesma não acontece devido ao facto da inexistência de obrigatoriedade e da pouca formação dos professores na área.

2.3.2. Atitudes financeiras dos alunos

A implementação nas escolas da Educação Financeira, através de tarefas contextualizadas e exploratórias, revela-se decisivo na formação de atitudes dos alunos em relação ao dinheiro, à gestão do risco e à tomada de decisões informadas e conscientes.

De acordo com os resultados do PISA 2022, os estudantes portugueses obtiveram uma média de 494 pontos, valor ligeiramente abaixo da média da OCDE (498 pontos), registando uma descida de 11 pontos em relação a 2018 (Equipa de Estudos Internacionais, 2022). De acordo com a mesma fonte, ainda que 91% dos alunos afirmem que verificam o troco recebido e 93% dos alunos poupam dinheiro em suas casas, apenas 38% têm conta bancária e 27% tinham cartão de débito ou crédito, representando percentagens inferiores à média da OCDE. Os dados apresentados anteriormente revelam uma diferença entre atitudes responsáveis e o domínio de competências financeiras.

O estudo realizado por Ribeiro et al. (2016) revelou através da sua avaliação que a realização de atividades escolares relativas à literacia financeira, contribuiu de forma significativa para a melhoria das atitudes dos alunos, promovendo decisões informadas e a reflexão antes de agir. Os mesmos autores sublinharam que a escola deveria oferecer condições para que os alunos tomem decisões financeiras informadas, através das experiências tidas em tarefas exploratórias escolares.

A *Fundação Cupertino de Miranda* promoveu o programa “No Poupar é que está o Ganho”, que levou a literacia financeira a mais de 18 mil alunos de municípios de norte a sul do país, tendo sido avaliado pelos docentes das turmas participantes através de um inquérito (No Poupar está o Ganho, 2024). Os resultados desta avaliação revelaram que os alunos, após a participação no programa, se mostraram “mais interessados, motivados, conscientes e preparados para lidarem com assuntos financeiros” (s/p). Um dos dados revelados pelo programa, constatou que o projeto contribui para o envolvimento das famílias nas atividades desta temática, assim como a sua discussão no seio familiar.

Através do estudo realizado por Duarte (2023), também foi possível concluir que os alunos do 4.º ano de escolaridade, ao contactarem com tarefas que promovem o desenvolvimento da literacia financeira, adquirem um avanço significativo quanto às suas perceções em relação à educação financeira. Após a implementação de um conjunto de

tarefas, a mesma autora refere que “De facto, os alunos adquiriram um amplo conhecimento sobre educação financeira, sendo capazes de expressar-se de forma mais confiante sobre bens necessários e supérfluos, necessidades e desejos, rendimento e orçamentos, despesas necessárias e inesperadas, despesas fixas e variáveis.” (p. 98).

Desta forma, é possível concluir que a abordagem destes temas em ambiente escolar, contribui para consolidar atitudes financeiras responsáveis, preparando os alunos para enfrentar desafios reais no presente e no futuro.

2.3.3. Matemática e Educação Financeira

A Matemática é uma disciplina central no desenvolvimento do raciocínio lógico e da capacidade de resolução de problemas, sendo por isso uma área privilegiada para a integração da educação financeira no currículo do 1.º CEB. Tal como é referido por Santiago et al. (2017), a aula de Matemática pode assumir um papel fundamental na construção e no desenvolvimento de competências de literacia financeira, uma vez que muitos dos conceitos necessários para compreender e aplicar noções financeiras elementares se apoiam em conteúdos matemáticos.

No contexto do 1.º CEB e, em particular no 3.º ano de escolaridade, as Aprendizagens Essenciais de Matemática contemplam domínios como os Números, a Geometria e Medida, a Álgebra e Dados e Probabilidades (Canavarro et al., 2021). Estes conteúdos apresentam diferentes possibilidades de articulação com o Referencial de Educação Financeira (Dias et al., 2013), que define as competências e aprendizagens no contexto financeiro, organizadas em torno de pilares como a gestão do dinheiro, a poupança, o consumo responsável e a utilização de serviços financeiros.

O trabalho com números naturais até 10000, a realização de adições, subtrações, multiplicações e divisões, bem como a resolução de problemas, fazem parte dos objetivos presentes nas Aprendizagens Essenciais do 3.º ano de escolaridade (Canavarro et al., 2021). Estas competências podem ser trabalhadas em contextos financeiros, como a simulação de compras e vendas, o cálculo do troco, a comparação de preços ou a repartição de uma quantia para diferentes finalidades. Assim, os alunos não desenvolvem apenas conteúdos matemáticos, como também compreendem o significado prático da Matemática, aplicando-a à gestão do dinheiro no quotidiano.

A aprendizagem de medidas de comprimento, massa, capacidade e tempo pode ser também explorada em articulação com a educação financeira (Canavarro et al., 2021). A realização de tarefas como a comparação de preços de produtos em função da sua quantidade ou analisar promoções com base em unidades de medida desenvolvem a capacidade crítica do aluno face a estratégias de *marketing*, promovendo decisões de consumo mais informadas. Da mesma forma, o cálculo de despesas de durações temporais pode relacionar-se com a planificação da poupança a longo prazo, ajudando a desenvolver o planeamento financeiro.

O estudo da recolha, organização e tratamento de dados, em tabelas e gráficos proporciona oportunidades para relacionar a Matemática com a Educação Financeira. Os alunos podem registar os seus hábitos de poupança ou de consumo ao longo do tempo, representando-os em gráficos permitindo desenvolver a literacia estatística e a literacia financeira, contribuindo para a análise crítica e a tomada de decisões conscientes.

Nas Aprendizagens Essenciais de Matemática do 3.º ano de escolaridade também é esperado que os alunos desenvolvam competências do uso do dinheiro, o que se relaciona diretamente com o Referencial de Educação Financeira (Canavarro et al., 2021).

De acordo com Santiago et al. (2017), a aula de matemática constitui um espaço propício para a integração da educação financeira, pois possibilita uma aprendizagem com significado para os alunos. Através da resolução de problemas contextualizados em cenários financeiros simples, mobilizando conhecimentos matemáticos enquanto se promove a compreensão de princípios financeiros básicos.

Assim, a Matemática, quando articulada de forma intencional com a Educação Financeira, ultrapassa o domínio académico e assume-se como um instrumento de desenvolvimento para a cidadania ativa e consciente. Ao proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem que simulam situações do quotidiano, o ensino da Matemática contribui para a formação de atitudes e comportamentos financeiros responsáveis, preparando os alunos para os desafios atuais e futuros.

3. METODOLOGIA

| ' ' | | ' ' |

3.1. Opções metodológicas

3.1.1. Natureza do estudo

A presente investigação insere-se no paradigma interpretativo e assume uma natureza qualitativa, uma vez que procura perceber de que forma a introdução da Educação Financeira no 3.º ano de escolaridade do 1.º CEB pode contribuir para o desenvolvimento de competências relacionadas com a gestão responsável do dinheiro. Esta abordagem tem como objetivo explorar os significados, perceções e práticas dos participantes.

Segundo Erickson (1986, citado por Bogdan & Biklen, 1994), o paradigma interpretativo valoriza as perspetivas e os significados sociais e culturais a partir da interação entre as pessoas. Coutinho (2014) afirma que “este paradigma pretende substituir as noções científicas de explicação, previsão e controlo (...) pelas de compreensão, significado e ação” (p. 15).

Assim, o paradigma interpretativo entende a realidade como subjetiva e construída socialmente (Coutinho, 2014). Neste sentido, a escolha deste paradigma justifica-se pela intenção de analisar e compreender, a partir das interpretações dos alunos, as experiências, atitudes e práticas relacionadas com a Educação Financeira. Freire e Macedo (2022) consideram que esta abordagem é adequada em estudos educativos, pois permite compreender os sentidos que os alunos atribuem ao que está a ser trabalhado.

O presente estudo trata-se de uma investigação-ação, sendo esta definida como uma relação de diálogo entre duas fases que não são iguais, mas que cooperam entre si: em primeiro lugar, a identificação e investigação de uma problemática e, em segundo lugar, a ação para solucionar e modificar o problema (Amado, 2017). Estas duas fases devem ser seguidas de um momento de reflexão para que haja a construção de novos conhecimentos sobre a modificação feita (Amado, 2017).

Ao longo do estudo foram realizadas as fases acima mencionadas, tendo inicialmente sido identificada a problemática que deu origem ao estudo. Em seguida, foi feita uma reflexão sobre de que forma poderia ser abordada a temática da Educação Financeira e, posteriormente, desenvolvido o plano de ação que iria dar forma à investigação. Planificadas as tarefas, foi definido pelos alunos em que dias, as mesmas,

seriam realizadas. O dia escolhido foi a sexta-feira, tendo sido, assim, as tarefas realizadas todas as sextas-feiras do período de intervenção.

A Tabela 5 representa, em suma, a representação das diferentes fases da investigação-ação, assim como a enumeração do que foi feito ao longo dessas fases.

Tabela 5: Fases da investigação-ação

Fase	Acontecimentos
Identificação e Investigação	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação da pertinência do estudo no contexto; • Apresentação da temática à turma; • Aplicação de um questionário (avaliação inicial)
Reflexão Pré-Intervenção	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão sobre as estratégias adotar no desenvolvimento das tarefas; • Planificação das tarefas a implementar.
Ação	<ul style="list-style-type: none"> • Dinamização das tarefas: <ol style="list-style-type: none"> 1. Necessidades e desejos; 2. Despesas, rendimentos e poupança; 3. Risco e incerteza; 4. Meios de pagamento. • Aplicação de um questionário (avaliação final).
Reflexão Pós-Intervenção	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão sobre as notas de campo tiradas durante as tarefas; • Reflexão sobre o confronto dos resultados nos questionários iniciais e finais.

Nota. Autoria própria

3.1.2. Caracterização do contexto

De forma a compreender a relevância desta investigação, assim como os seus resultados, torna-se imprescindível a apresentação do contexto onde a mesma foi desenvolvida.

Os alunos que participaram ao longo do estudo pertencem a uma turma do 3.º ano de escolaridade, com vinte alunos, dos quais doze são do sexo masculino e oito do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos. Dos vinte alunos referidos anteriormente, um deles está a frequentar o 2.º ano de escolaridade, mas não é feita diferenciação pedagógica por parte da docente durante o horário letivo, estando o mesmo envolvido nas atividades dos restantes colegas. A turma conta com três alunos com Necessidades Educativas Específicas (NEE) com Medidas de Apoio à Aprendizagem e à Inclusão, beneficiando de medidas universais e seletivas. Para além dos alunos com NEE, a turma conta com mais cinco alunos que beneficiam de medidas universais (Plano de Trabalho da Turma, 2023).

A faixa etária onde os alunos se encontram é bastante favorável para o desenvolvimento de competências financeiras, pois já têm noção do que é o dinheiro e que o mesmo implica uma gestão, embora ainda não tenham total domínio destas competências.

3.1.3. Instrumentos de recolha de dados

Para a recolha de dados do presente estudo foram utilizados variados instrumentos de recolha de dados, que permitiram a análise aprofundada dos mesmos, levando a uma melhor compreensão dos dados recolhidos. Desta forma, ao longo deste subcapítulo, serão apresentados os diferentes instrumentos de recolha de dados e a pertinência da sua utilização no contexto desta investigação.

Os instrumentos de recolha de dados utilizados nesta investigação são: A) Observação; B) Diário de Bordo; C) Documentos produzidos pelos alunos; e D) Recolha documental.

A) Observação

A observação foi o principal instrumento de recolha de dados utilizado, desta forma, é importante começar por definir a observação. Carmo e Ferreira (1998) referem

que observar é identificar e recolher informações relevantes por meio dos sentidos, utilizando conhecimentos teóricos e métodos científicos, com o objetivo de descrever, compreender e intervir na realidade analisada. Condessa (2020) afirma que o ato de observar “é selecionar informação pertinente, com recurso à teoria e metodologia científica, a fim de se poder descrever, interpretar e agir sobre uma realidade em questão e implica estar em permanente adaptação, com uma atitude inovadora, reflexiva e de investigação-ação.” (p.253).

Para a recolha de dados desta investigação foi utilizada a observação participante, sendo esta definida por Bulhões et al. (2020) como “o momento em que o investigador está em contato direto com as crianças, recolhendo informações fundamentais para a investigação.” (p.7).

A observação foi um dos principais instrumentos de recolha de dados utilizado durante toda a intervenção. A observação foi sempre realizada no mesmo ambiente, garantindo que o local não influenciaria as formas de atuação dos alunos. Durante a observação foram tiradas notas que foram registadas no diário de bordo.

B) Diário de Bordo

De forma a tratar os dados recolhidos através de observação direta, durante as tarefas desenvolvidas no âmbito desta investigação, foi elaborado um Diário de Bordo (DB).

Segundo Ustra et al. (2016) citado por Simões et al. (2021), o DB consiste num registo que agrupa diferentes relatos. O mesmo autor refere que este permite “a recolha de informação sobre práticas, os conhecimentos e as emoções do sujeito, bem como sobre outros aspetos da realidade circundante que se revelem preponderantes para o fenómeno em foco” (p. 54). Por fim, é importante salientar que, tal como Simões et al. (2021) afirma, o DB contribui para uma compreensão integrada dos fenómenos e dos contextos de investigação, enquanto promove oportunidades para refletir e compreender os desafios iniciais da trajetória investigativa. Para além disso, favorecem a construção de uma relação significativa entre o investigador, o objeto de estudo e os sujeitos investigados.

O DB foi elaborado ao longo de toda a investigação, no qual foram registados os momentos de observação e de intervenção, bem como as reflexões inerentes aos mesmos. Durante o período de realização das tarefas de Educação Financeira, tentou-se, também,

registar os principais comentários e formas de atuação dos alunos relativamente às temáticas que estavam a ser trabalhadas.

C) Documentos produzidos pelos alunos

Para esta investigação foi considerado relevante que as produções dos alunos, realizadas nas sessões de Educação Financeira, fossem analisadas para ter uma melhor perceção da aquisição de conhecimentos dos alunos e das suas perspetivas relativas às temáticas abordadas.

Amado (2017) refere que este tipo de documentos estabelecem uma relação direta com os autores e com o seu contexto de vida. Yinger e Clark (1988) citado pelo mesmo autor, caracteriza-os por serem “autorreveladores, seja desta informação de teor intencional ou não intencional, ao contemplarem a estrutura, a dinâmica, assim como o funcionamento da vida mental do(a) seu(sua) autor(a).” (p.278).

D) Recolha documental

A análise documental constitui um instrumento fundamental na investigação qualitativa, particularmente em contextos educativos. Este tipo de recolha de dados permite aceder a fontes escritas ou visuais previamente produzidas, oferecendo informações relevantes sobre práticas, contextos e significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos.

Segundo Silva (2021), a análise documental não deve ser vista apenas como um procedimento auxiliar, mas como uma técnica autónoma e rigorosa que possibilita a interpretação crítica dos documentos, enquanto construções sociais e culturais inseridas num determinado tempo e espaço. O autor destaca que os documentos têm um valor relativo próprio, sendo essenciais para compreender fenómenos educativos e enriquecer a análise através de outros instrumentos.

No contexto específico deste estudo, foram analisados os documentos do Agrupamento de Escolas, o Projeto Educativo da Escola e ainda o Plano de Trabalho de Turma. A análise destes documentos possibilitou ter um conhecimento geral do contexto onde se iria desenrolar a ação e qual a sua relevância.

3.1.4. Procedimentos de recolha de dados

No âmbito deste estudo foram utilizados diferentes instrumentos de recolha de dados, nomeadamente: a análise de documentos da escola e da turma tendo em vista entender melhor o contexto onde se iria desenrolar a ação; registos no diário de bordo das observações realizadas ao longo da intervenção, para perceber as formas de atuação e conceções dos interesses, dificuldades e potencialidades; a aplicação de um questionário inicial e final, de forma a perceber as mudanças de perspetiva dos alunos; o planeamento e dinamização de quatro sessões com objetivo exploratório; análise das produções dos alunos para entender o seu modo de pensar durante as tarefas; análise do documento preenchido pelos alunos, onde referiam o que tinham aprendido em cada atividade.

Assim, foram desenvolvidas tarefas que proporcionassem a exploração por parte dos alunos das temáticas a trabalhar, assim como fomentassem o pensamento crítico dos mesmos.

No final de cada tarefa, era feita uma discussão em grande grupo, onde cada grupo dizia como tinha pensado e os restantes diziam se concordavam ou não, utilizando argumentos e dando a sua justificação. Durante essas discussões eram recolhidas notas de campo, posteriormente colocadas no DB.

A tabela seguinte, mostra os instrumentos de recolha de dados e quando os mesmos foram utilizados.

Tabela 6: Utilização dos instrumentos de recolha de dados

	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5	Semana 6	Semana 7	Semana 8
Observação								
Diário de bordo								
Documentos produzidos pelos alunos								
Recolha documental								

Nota. Tabela de autoria própria.

3.1.5. Procedimentos de tratamento e análise de dados

Para o tratamento e análise dos dados optou-se por realizar uma análise de conteúdo por possibilitar a interpretação sistemática do que foi dito ou escrito de modo a dar-lhes sentido.

A análise de conteúdo é definida por Esteves (2006) como um conjunto de técnicas para o tratamento de informações recolhidas antecipadamente. Para o estudo apresentado revela-se o procedimento adequado para o tratamento e análise dos dados, pois permite tratar os dados recolhidos pelos instrumentos de recolha de dados.

O processo de análise de conteúdo compreende três etapas principais, sendo elas: i) pré-análise; ii) exploração do material e iii) tratamento dos resultados e interpretação (Bardin, 1977). A primeira etapa, pré-análise, corresponde à etapa de organização, isto é, a fase em que se escolhem os documentos a analisar, formulam os objetivos da análise e elaboram-se os indicadores que fundamentam a interpretação final (Bardin, 1977). A etapa da exploração do material é a mais longa, pois trata-se da fase onde se codifica o material e se organiza o mesmo (Bardin, 1977). A última etapa, é quando se analisa o que foi feito na etapa anterior, tirando conclusões (Bardin, 1977).

Assim, esta abordagem no tratamento e análise dos dados, permitiu-nos interpretar os significados atribuídos pelos alunos ao que foi trabalhado, podendo categorizá-los e posteriormente, tirar conclusões.

3.2. Proposta de intervenção

Para que os objetivos da investigação fossem cumpridos, foram planificadas quatro tarefas com início a dia 16 de maio e com conclusão a dia 6 de junho. Este período de intervenção foi antecedido por um questionário inicial feito a dia 9 de maio e foi concluído com a aplicação do mesmo questionário no dia 6 de junho. As tarefas tiveram por base um carácter exploratório, incentivando a curiosidade, a exploração, a análise, a autonomia, a motivação e o pensamento crítico dos alunos.

Antes do início do projeto de Educação Financeira, foi discutido com os alunos a importância desta temática no dia a dia dos mesmos e se os mesmos consideravam que era uma temática pertinente a ser trabalhada. Após o consentimento dos mesmos, foi-lhes explicado que iriam ter uma tarefa por semana e que para isso era necessário que escolhessem qual o dia que se destinaria a este propósito. De forma célere, foi acordado que todas as sextas-feiras durante o período de intervenção iriam ser dinamizadas atividades relacionadas com a Educação Financeira.

Antes da dinamização das tarefas foi pedido aos alunos que preenchessem um questionário, de forma sincera e sem pensarem que existiam respostas corretas ou incorretas. Esses questionários foram analisados e, em seguida, foram planificadas as quatro tarefas tendo em conta as especificidades da turma, tendo em vista a apropriação de novos conhecimentos e de novas perspetivas de gestão financeira.

A Tabela 7 sintetiza as datas de implementação de cada tarefa, assim como o tema de cada uma e os objetivos gerais da mesma. Para além disso, podem ser consultadas em anexo cada planificação, assim como os recursos utilizados em cada uma das tarefas (Anexo C).

Tabela 7: Calendarização da proposta de intervenção

Dia	Tema	Objetivos
16 de maio	Necessidades e desejos	<ol style="list-style-type: none">1. Distinguir entre necessidades e desejos;2. Identificar bens necessários e supérfluos;3. Compreender a diferença entre bens duradouros e bens não duradouros;4. Desenvolver o pensamento crítico e a tomada de decisões conscientes.
23 de maio	Despesas, rendimentos e poupança	<ol style="list-style-type: none">1. Compreender o que é um orçamento e qual a sua importância;2. Identificar diferentes tipos de rendimentos e despesas;3. Distinguir entre despesas fixas, variáveis e inesperadas;4. Calcular o saldo (positivo, negativo e equilibrado);5. Reconhecer o impacto de receitas extraordinárias;6. Promover hábitos de poupança e tomada de decisões conscientes.
30 de maio	Risco e incerteza	<ol style="list-style-type: none">1. Distinguir entre situações previsíveis e imprevisíveis;2. Compreender a importância da poupança como forma de proteção;3. Reconhecer o conceito de seguro como forma de reduzir o risco;4. Desenvolver o pensamento crítico na gestão do dinheiro em contextos de incerteza.
6 de junho	Meios de pagamento	<ol style="list-style-type: none">1. Identificar diferentes meios de pagamento;2. Identificar quando utilizar um meio de pagamento;3. Compreender como se utiliza cada meio de pagamento.

Nota. Autoria própria.

3.3. Alusão aos princípios éticos do processo de investigação

A presente investigação foi conduzida de acordo com os princípios éticos fundamentais que regem a investigação em educação, com a principal preocupação à proteção dos participantes. Tendo em conta que o público-alvo do estudo incluía alunos

do 3.º ano de escolaridade, e por isso menores de idade, foram adotadas todas as medidas necessárias para garantir a sua proteção.

Desta forma, foi enviado um consentimento informado (Anexo D) aos encarregados de educação dos alunos participantes, onde estava descrito o objetivo da investigação e que dados se pretendiam recolher. Lima (2006) menciona que a função do consentimento informado é “o de os participantes serem informados da natureza e do propósito da pesquisa, dos seus riscos e benefícios, e de consentirem em participar sem coerção.” (p.142).

Este procedimento é compatível com os princípios definidos na Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação (2020), que destaca a importância do consentimento livre e esclarecido, da confidencialidade e da proteção de dados pessoais dos participantes.

Durante o tratamento dos dados, manteve-se o anonimato dos participantes e utilizaram-se os dados, meramente, para fins académicos e científicos. Os nomes dos alunos foram omitidos e substituídos por um código numérico.

Ao longo de todo o processo de investigação foram seguidos os princípios gerais do investigador do Código de Conduta Ética na Investigação (2018), sendo eles: integridade científica, responsabilidade, honestidade, fiabilidade e rigor.

4 . RESULTADOS

| ' ' | | ' ' |

4.1. Questionário Inicial

Tendo por base a revisão da literatura realizada, o objetivo principal da primeira fase do projeto foi avaliar os participantes quanto ao seu nível de literacia financeira. Desta forma, foi aplicado aos alunos um questionário inicial (Anexo E), com 15 questões que permitissem perceber a consciência crítica dos mesmos relativamente a práticas financeiras. Através das respostas obtidas, pretendeu-se identificar o conhecimento prévio dos alunos sobre conhecimentos financeiros, atitudes financeiras responsáveis e comportamentos financeiros. As perguntas apresentadas no questionário foram escolhidas de forma cuidadosa, para que os alunos não tivessem dificuldades na compreensão da leitura das mesmas e facilitando a análise dos dados recolhidos.

Ao analisar as respostas obtidas, foi possível entender o nível de conhecimento dos alunos relativamente ao tema que iria ser trabalhado. A análise deste instrumento possibilitou adaptação das tarefas desenvolvidas no âmbito da Educação Financeira, promovendo o pensamento crítico dos participantes.

Desta forma, passamos à análise do questionário inicial:

Pergunta 1: Quando temos de escolher entre várias coisas porque o dinheiro não chega para tudo, estamos a: (Escolhe apenas uma opção)

Tabela 8: Análise da Pergunta 1 do questionário inicial

Respostas	N.º de alunos
Poupar dinheiro	10
Fazer escolhas conscientes	8
Gastar sem pensar	2

Nota. Tabela de autoria própria.

Através da análise das respostas dos alunos é possível perceber que existem diferentes perceções em relação à escassez monetária e às escolhas que devem ser feitas.

Dois alunos afirmaram que estariam a “gastar sem pensar”, o que mostra que os mesmos podem não ter entendido a questão colocada, pois a resposta não se relaciona com o conteúdo da pergunta.

A maioria dos alunos (10 alunos), interpretou que a situação era relacionada ao exercício de poupança do dinheiro. Embora esta resposta não se relacione diretamente com a questão, demonstra uma preocupação em gerir recursos financeiros de forma consciente. Esta resposta pode indicar uma compreensão parcial, focada mais na ideia de retenção do dinheiro do que na necessidade de realizar escolhas.

Por outro lado, 8 alunos remetem a sua resposta para a necessidade de tomar decisões (conscientes) perante um limite económico. Estes alunos mostram que entendem o conceito de escassez, pois sabem que têm de fazer escolhas conscientes tendo em conta o dinheiro disponível. Este comportamento relaciona-se com a capacidade que os alunos têm em demonstrar a capacidade crítica e reflexiva (OCDE, 2016).

De forma global, os resultados sugerem que uma parte relevante dos alunos evidencia noções conscientes de escassez e escolha, embora ainda associem a limitação de recursos a comportamentos de poupança. Esta tendência aponta para a necessidade de reforçar desde cedo a distinção entre os conceitos de poupança e de escassez, de modo a consolidar uma compreensão mais clara do raciocínio económico que fundamenta a tomada de decisão, tal como é referido por Gomes (2025).

Pergunta 2: Imagina que recebeste 10€ e precisas de comprar material escolar (5€), mas também queres um brinquedo (5€). O que é mais correto fazer? (Escolhe apenas uma opção)

Tabela 9: Análise da Pergunta 2 do questionário inicial

Respostas	N.º de alunos
Comprar o brinquedo	1
Comprar o material escolar	14
Comprar ambas as coisas	5

Nota. Tabela de autoria própria.

Esta questão pretendia avaliar se os alunos eram capazes de distinguir entre necessidades e desejos, atribuindo prioridade ao que é essencial, objetivo presente no REF (Dias et al., 2013).

Os resultados mostram que a maioria dos alunos (14 alunos), identificou corretamente a importância de satisfazer a necessidade, optando pela compra do material escolar. Este dado sugere que estes alunos demonstram uma compreensão consciente da relevância de priorizar bens essenciais em detrimento de bens supérfluos (OCDE, 2016).

Um aluno escolheu comprar o brinquedo, opção que revela claramente a valorização do desejo. Esta resposta pode traduzir uma dificuldade em reconhecer necessidades e desejos ou a satisfação imediata de um desejo.

Os cinco alunos que responderam “comprar ambas as coisas” demonstraram uma leitura correta da situação em termos matemáticos e financeiros, já que o valor disponibilizado permite adquirir o material escolar e o brinquedo. Contudo, esta resposta revela que os alunos não refletiram sobre o conceito de poupança, associando apenas se o dinheiro disponível era suficiente para adquirir os bens de necessidade e o bem supérfluo (APFIPP, 2016).

As respostas a esta questão demonstram que a maioria dos alunos reconhece a importância de dar prioridade a uma necessidade básica em detrimento de um desejo. Contudo, a presença de respostas alternativas, ainda que minoritárias, mostra que nem todos os alunos conseguiram mobilizar este critério de forma adequada, o que reforça a importância do trabalho relativamente às necessidades e aos desejos.

Pergunta 3: Qual das opções mostra uma boa forma de gerir o dinheiro? (Escolhe apenas uma opção)

Tabela 10: Análise da Pergunta 3 do questionário inicial

Resposta	N.º de alunos
Fazer um plano com o que queremos e com o que precisamos	6
Gastar o dinheiro todo de uma vez	0
Pensar antes de gastar dinheiro	14

Nota. Tabela de autoria própria.

Esta questão tinha como objetivo avaliar se os alunos reconheciam formas adequadas de gerir o dinheiro, valorizando a importância da organização e do planeamento na utilização dos recursos financeiros (Dias et al., 2013).

Dos 20 alunos, apenas 6 selecionaram a opção “Fazer um plano com o que queremos e com o que precisamos”, o que demonstra que uma minoria conseguiu identificar a importância do planeamento financeiro como prática de gestão financeira, tal como refere a OCDE (2016). A maioria dos alunos (14), optou pela opção “Pensar antes de gastar dinheiro”, embora não seja a resposta mais adequada, revela um entendimento parcial da questão, já que pensar antes de gastar implica uma atitude de cautela, ainda que não envolva necessariamente o processo de planeamento financeiro.

O facto de nenhum aluno ter escolhido a opção “gastar o dinheiro todo de uma vez” é uma evidência positiva, pois indica que todos os alunos rejeitam a opção associada à má gestão financeira.

Os resultados desta questão revelam que, apesar de a maioria dos alunos apresentar alguma consciência da necessidade de refletir antes de gastar, ainda existe uma dificuldade em compreender a importância do planeamento. Assim, torna-se importante o reforço junto dos alunos da ideia de que uma boa gestão financeira vai além do ato de pensar antes de gastar, exigindo um planeamento e organização das prioridades, aspeto referido por Gomes (2025).

Pergunta 4: Assinala duas despesas necessárias.

Tabela 11 - Análise da Pergunta 4 do questionário inicial

Resposta	N.º de alunos
Jantar fora com a família; Comprar um tablet.	0
Comprar medicamentos; Comprar um tablet. ou Jantar fora com a família; Comprar medicamentos. ou Jantar fora com a família; Comprar roupa de inverno.	7
Comprar medicamentos; Comprar roupa de inverno.	13

Nota. Tabela de autoria própria.

A pergunta 4 pretende avaliar se os alunos são capazes de identificar corretamente despesas necessárias, distinguindo-as de despesas relacionadas com desejos.

Do total dos alunos inquiridos, 13 selecionaram como despesas necessárias “Comprar medicamentos” e “Comprar roupa de inverno”, revelando a compreensão da distinção entre necessidades e desejos. Esta maioria demonstra capacidade de reconhecer que, na gestão do dinheiro, as despesas essenciais devem ser priorizadas, alinhando-se com os princípios definidos por Dias et al. (2013).

Por outro lado, 7 alunos escolheram opções alternativas que incluíam, para além de uma necessidade, um desejo. Estas respostas evidenciam que, embora os alunos identifiquem parcialmente a importância de satisfazer necessidades, ainda apresentam alguma dificuldade em separar claramente os bens essenciais dos supérfluos.

Um bom indicador foi o facto de nenhum aluno ter escolhido apenas despesas em bens supérfluos, o que mostra que todos os alunos reconhecem que estas opções não correspondem a necessidades.

Desta forma, os resultados desta questão reforçam a necessidade de trabalhar aspetos relacionados com a prioridade no consumo mesmo que a maioria dos alunos compreenda a diferença entre despesas necessárias e desejos.

Pergunta 5: Um amigo diz: “Vou gastar o dinheiro todo agora, depois logo se vê”. Esta atitude: (Escolhe apenas uma opção)

Tabela 12: Análise da Pergunta 5 do questionário inicial

Resposta	N.º de alunos
Mostra responsabilidade	2
Pode causar problemas mais tarde	18
É boa quando se quer divertir	0

Nota. Tabela de autoria própria.

A questão enunciada pretende avaliar se os alunos são capazes de reconhecer as consequências de uma gestão irresponsável do dinheiro, refletindo sobre a importância de planear gastos e pensar no futuro.

A grande maioria dos alunos escolheu a opção “Pode causar problemas mais tarde”, demonstrando uma clara consciência das implicações negativas associadas a um comportamento de consumo irrefletido. Esta evidência sugere que a noção de que o uso do dinheiro deve ser ponderado, tendo em conta não apenas o presente, mas também as necessidades futuras, está consolidada. Esta atitude de reflexão crítica está alinhada com os princípios definidos pela OCDE (2016), que consideram que a literacia financeira envolve competências, atitudes e comportamentos que permitem tomar decisões informadas e eficazes.

Dois alunos optaram pela resposta “Mostra responsabilidade”, revelando uma interpretação incorreta da situação. Esta resposta, embora selecionada por uma minoria,

demonstra que ainda existem algumas dificuldades em avaliar adequadamente comportamentos relacionados com a gestão financeira. Tal facto reforça a importância destacada por Dias et al. (2013) no REF, de promover nos alunos do 1.º CEB uma compreensão clara sobre as consequências das escolhas financeiras e a adoção de atitudes responsáveis.

De forma global, os resultados revelam uma compreensão sólida dos riscos associados ao gasto impulsivo, reforçando a ideia de que os alunos já reconhecem a importância de gerir o dinheiro com responsabilidade. Como defende Gomes (2025), a educação financeira deve fomentar desde cedo comportamentos conscientes e refletidos, incentivando os alunos a antecipar as consequências das suas decisões. Esta perspetiva é igualmente sustentada pela APFIPP (2016), ao afirmar que a literacia financeira contribui para formar cidadãos autónomos e responsáveis, capazes de gerir o seu dinheiro de forma eficaz e equilibrada.

Pergunta 6: Qual é a diferença entre um desejo e uma necessidade?

Tabela 13: Análise da resposta 6 do questionário inicial

Resposta	N.º de alunos
Corretas	14
Parcialmente corretas	4
Incorretas	2

Nota. Tabela de autoria própria.

Com esta questão, pretendia-se avaliar se os alunos conseguem distinguir, de forma clara, o conceito de desejo e o conceito de necessidade, sendo que a resposta esperada corresponde à ideia de que uma necessidade é algo essencial, de que dependemos para viver ou que é fundamental ao bem-estar, enquanto que um desejo corresponde a algo que gostaríamos de ter, mas que não é indispensável.

A análise das respostas permite observar que a maioria dos alunos conseguiu, de forma mais ou menos clara, estabelecer esta diferença. Respostas como “um desejo é uma

coisa que queremos e uma necessidade é uma coisa que precisamos” ou “as necessidades são coisas que precisamos para sobreviver, como comida e água” revelam uma compreensão adequada da diferença. Em vários casos, os alunos associaram corretamente as necessidades a bens essenciais e indispensáveis, ao passo que descreveram os desejos como vontades ou preferências não obrigatórias.

Este tipo de capacidade está alinhado com os objetivos propostos por Dias et al. (2013), que destacam a importância de desenvolver nos alunos a capacidade de diferenciar entre o que é necessário e o que é desejado, como competência fundamental para decisões de consumo conscientes. A OCDE (2016) também refere que esta competência é uma das bases do comportamento financeiro responsável, já que permite gerir os recursos de forma equilibrada e ajustada à realidade económica de cada indivíduo.

No entanto, algumas respostas mostraram conceções menos claras ou incorretas. As afirmações “um desejo é pedir uma coisa e uma necessidade é poupar dinheiro” ou “o desejo é fazer uma coisa mal e necessidade é fazer uma coisa boa” mostram interpretações confusas, não relacionadas com a definição económica dos conceitos. Além disso, outras respostas, embora próximas da definição correta, permanecem vagas ou circulares, como “um desejo é uma coisa que queremos muito e uma necessidade é uma coisa que precisamos”, sem aprofundar a natureza essencial das necessidades.

Assim, os resultados sugerem que a maioria dos alunos já distingue, em termos gerais, necessidades de desejos, relacionando as primeiras com bens essenciais e os segundos com vontade não indispensáveis. Contudo, ainda se observam alguns casos de compreensão limitada ou de formulações imprecisas, o que aponta para a necessidade de reforçar a consolidação destes conceitos, de modo a garantir que todos os alunos consigam aplicá-los de forma rigorosa em situações práticas de gestão do dinheiro.

Tal reforço está de acordo com o que é defendido pela APFIPP (2016) e por Gomes (2025), que salientam que a educação financeira deve ser contínua, ajustada à idade e às experiências dos alunos, permitindo o desenvolvimento de competências que contribuam para decisões mais sustentadas e conscientes ao longo da vida.

Pergunta 7: Imagina que te oferecem dinheiro. Qual destas frases mostra uma boa atitude? (Escolhe apenas uma opção)

Tabela 14: Análise da Pergunta 7 do questionário inicial

Resposta	N.º de alunos
“Vou guardar uma parte e gastar o resto”	4
“Vou gastar tudo em brinquedos”	0
“Vou guardar tudo para se um dia precisar”	16

Nota. Tabela de autoria própria.

Com esta questão pretendia-se avaliar se os alunos reconhecem atitudes responsáveis perante a utilização de dinheiro recebido, nomeadamente a importância da poupança e da gestão equilibrada entre consumo e reserva para necessidades futuras.

Os resultados mostram que 16 dos alunos, escolheu a frase “Vou guardar tudo para se um dia precisar”, evidenciando uma forte valorização da poupança como comportamento financeiro adequado. Esta opção demonstra que os alunos entendem a importância de pensar a longo prazo e de reservar recursos para situações futuras, indo ao encontro do que é defendido por Dias et al. (2013) no REF, ao salientarem que, no 1.º CEB, os alunos devem compreender o valor do dinheiro e a importância da poupança como prática de gestão responsável.

Os restantes 4 alunos optaram pela frase “Vou guardar uma parte e gastar o resto”. Embora esta não seja a resposta considerada mais correta, reflete igualmente uma atitude de gestão equilibrada, combinando poupança com consumo. Esta escolha sugere que estes alunos compreendem que é possível satisfazer alguns desejos imediatos sem descurar a importância de reservar parte do dinheiro para necessidades futuras, tal como é defendido por Ferreira (2015), que destaca que a educação financeira deve promover hábitos e atitudes conscientes, preparando os alunos para a tomada de decisões equilibradas no uso do dinheiro.

Os resultados evidenciam uma forte tendência dos alunos para valorizar a poupança entendendo-a como uma boa prática de gestão financeira, no entanto, a presença de respostas que combinam poupança com consumo mostra que alguns alunos reconhecem também a importância de equilibrar necessidades futuras com desejos imediatos, o que vai ao encontro da OCDE (2020), ao considerar que a educação financeira visa desenvolver a capacidade de fazer escolhas informadas e conscientes sobre o uso do dinheiro, ponderando riscos e oportunidades.

Pergunta 8: Qual das frases representa melhor a tua forma de pensar sobre dinheiro? (Escolhe apenas uma opção)

Tabela 15: Análise da Pergunta 8 do questionário inicial

Resposta	N.º de alunos
O dinheiro serve para comprar aquilo que eu quero	1
O dinheiro serve para comprar aquilo que preciso	15
O dinheiro é uma coisa para os adultos	4

Nota. Tabela de autoria própria.

Com esta questão pretendia-se perceber como os alunos explicam o papel do dinheiro no quotidiano, distinguindo entre uma visão centrada no consumo de desejos, uma perceção da sua utilidade prática nas necessidades, e uma compreensão mais limitada que associa o dinheiro apenas ao mundo dos adultos.

Dos 20 alunos, 15 escolheram a frase “O dinheiro serve para comprar aquilo que preciso”, demonstrando uma compreensão adequada e funcional do papel do dinheiro enquanto meio para satisfazer necessidades. Esta evidência revela que os alunos já possuem uma noção prática e responsável da utilização do dinheiro, valorizando-o sobretudo na perspetiva da sua utilidade para cobrir bens essenciais. Este resultado vai ao encontro do que é defendido por Dias et al. (2013), onde os alunos devem ser capazes de

distinguir entre necessidades e desejos, compreendendo o valor e o uso consciente do dinheiro.

A frase “O dinheiro é uma coisa para os adultos”, foi escolhida por 4 alunos, o que pode refletir uma percepção de afastamento da sua própria responsabilidade na gestão financeira, transferindo essa função para as figuras parentais ou de autoridade. Esta resposta sugere uma compreensão insuficiente da autonomia financeira e da relevância do dinheiro no seu quotidiano, o que reforça a importância de uma educação financeira prematura, como salientam Ferreira (2015) e a APFIPP (2016), que defendem que o contacto com alguns conhecimentos financeiros desde cedo contribui para a formação de cidadãos conscientes e confiantes nas suas decisões económicas.

Apenas um aluno escolheu a opção “O dinheiro serve para comprar aquilo que eu quero”, revelando uma visão centrada na satisfação de desejos. Embora minoritária, esta resposta mostra que ainda existem concepções que não distinguem claramente entre necessidades e desejos.

Os resultados indicam que a maior parte dos alunos já compreendem o dinheiro como um instrumento ao serviço das necessidades, o que contribui para a promoção de aprendizagens mais profundas sobre literacia financeira. Este dado relaciona-se com o que é defendido por Gomes (2025), que salienta que a educação financeira desde a infância é um investimento no futuro, permitindo o desenvolvimento de comportamentos responsáveis e sustentáveis na gestão do dinheiro.

Pergunta 9: Achas que é importante falar sobre dinheiro com a família? Porquê?

O objetivo desta questão era aceder à percepção dos alunos sobre a importância de falar sobre dinheiro no seio familiar, compreendendo se os alunos reconhecem o valor da comunicação familiar na gestão financeira.

A análise das respostas mostra que a maioria dos alunos (14 alunos) considera importante falar sobre dinheiro com a família, associando esta prática a benefícios como a ajuda na tomada de decisões, o apoio na escolha de prioridades e a aprendizagem sobre como poupar ou gastar de forma responsável. As seguintes respostas refletem essa compreensão, tal como: “É importante porque se um dia não souber do que fazer com o

dinheiro a família pode ajudar”; “Eu acho que sim porque podem ajudar-me a gastá-lo de forma responsável”; “ Sim porque a família pode ajudar a gastar o dinheiro em necessidades”. Estas respostas revelam que os alunos compreendem o dinheiro como um tema que deve ser discutido e partilhado no contexto familiar, reconhecendo na família um espaço de orientação.

Esta perceção é defendida por APFIPP (2016), que considera que a educação financeira deve começar o mais cedo possível, sendo a família um contexto essencial para formar cidadãos financeiramente responsáveis. Da mesma forma, o programa No Poupar está o Ganho (2024) destacou que o envolvimento das famílias nas atividades de educação financeira reforça a aprendizagem das crianças e contribui para a construção de comportamentos económicos mais conscientes no seio familiar.

Ao mesmo tempo, surgiram respostas que revelaram interpretações menos claras ou até conceções erradas, tais como: “ Não porque o que importa é o amor e a amizade”; “Acho porque o dinheiro polui e existe milhões”; “ Não, porque é feio”. Estas afirmações demonstram associações pouco fundamentadas, emotivas ou descontextualizadas do ponto de vista da literacia financeira. Outras respostas, embora mais articuladas revelam alguma desconfiança, como é o caso da seguinte afirmação, “Não porque às vezes quando falar do dinheiro a tua família aproveitasse de ti para gastar o teu dinheiro todo”, o que poderá refletir experiências pessoais, uma visão negativa sobre a gestão do dinheiro ou a perceção de que falar sobre este tema pode gerar conflitos.

Pergunta 10: Quando vês algo que queres numa loja, como costumavas reagir?
(Escolhe apenas uma opção)

Tabela 16: Análise da Pergunta 10 do questionário inicial

Resposta	N.º de alunos
Peço aos meus pais para comprar	6
Penso se preciso realmente daquilo	9
Poupo dinheiro e volto mais tarde para comprar	5

Nota. Tabela de autoria própria.

Com esta questão, procurou-se perceber de que forma os alunos reagem perante a tentação de consumo, nomeadamente quando se deparam com um produto que desejam. A intenção foi avaliar o grau de reflexão que os alunos demonstravam relativamente às suas decisões de compra, bem como o seu nível de autonomia e consciência financeira.

As respostas obtidas mostram uma distribuição interessante entre diferentes tipos de atitudes. A opção escolhida por 9 alunos, “Penso se preciso realmente daquilo”, revela um grau de maturidade e pensamento crítico por parte destes alunos, que parecem ser capazes de distinguir entre desejos e necessidades antes de tomar uma decisão. Este dado é positivo, pois indica que quase metade dos inquiridos demonstra um comportamento reflexivo face ao consumo. Esta capacidade de reflexão é defendida por Dias et al. (2013), que salienta a importância de os alunos compreenderem a diferença entre necessidades e desejos, desenvolvendo atitudes de consumo consciente e responsável.

Por outro lado, 6 alunos indicaram que, quando querem algo, pedem diretamente aos pais para comprar. Esta resposta, ainda que compreensível tendo em conta a faixa etária, demonstra uma maior dependência em relação aos adultos e poderá sugerir uma menor capacidade de avaliação da necessidade de adquirir determinado bem. Este resultado reforça a importância de trabalhar a autonomia financeira desde tenra idade, conforme refere Ferreira (2015), ao destacar que a educação financeira deve promover a responsabilização das crianças nas decisões de consumo e poupança, mesmo com orientação familiar.

Os restantes alunos afirmaram que, perante algo que desejam, optam por poupar dinheiro e voltar mais tarde para comprar. Esta resposta demonstra não só autocontrole, como também uma noção de planeamento financeiro, revelando um comportamento responsável e orientado para objetivos. Esta atitude está alinhada com os princípios defendidos pela OCDE (2020, citado por Rosa, 2021), que sublinha a importância de desenvolver competências que permitam às crianças tomar decisões financeiras informadas e ponderadas, promovendo hábitos de poupança e planeamento.

Estes resultados revelam uma tendência para a reflexão crítica e, em menor escala, para comportamentos de poupança e planeamento. Ainda assim, um número considerável de alunos indica uma reação imediata, indicando a necessidade de trabalhar estes temas.

Pergunta 11: Como te sentes quando consegues juntar dinheiro sozinho/a?
(Escolhe apenas uma opção)

Tabela 17: Análise da Pergunta 11 do questionário inicial

Resposta	N.º de alunos
Orgulhoso/a	8
Indiferente	4
Não costumo juntar dinheiro	8

Nota. Tabela de autoria própria.

Esta questão tinha como objetivo perceber como os alunos se sentem em relação ao ato de poupar dinheiro por iniciativa própria.

As respostas revelaram que 8 alunos se sentem orgulhosos por conseguirem juntar dinheiro, demonstrando uma valorização da poupança e um sentimento positivo associado à autonomia financeira. Esta perceção é um indicador relevante do desenvolvimento de comportamentos responsáveis no uso do dinheiro, indo ao encontro do que é referido por Dias et al. (2013), sendo a poupança uma competência essencial a

desenvolver no 1.º CEB, incentivando os alunos a compreenderem o valor de guardar parte do que têm para necessidades futuras.

Por outro lado, 4 alunos indicaram sentir-se indiferentes, o que pode refletir uma menor valorização da poupança ou ausência de ligação emocional ao ato de poupar dinheiro. Os restantes 8 alunos afirmaram que não costumavam poupar dinheiro, o que pode dever-se à falta de hábito, de incentivo familiar ou de contacto regular com o dinheiro. Esta situação reforça a importância da articulação entre a escola e família na promoção de bons hábitos financeiros saudáveis, conforme sublinhado APFIPP (2016), que defende a necessidade de envolver os encarregados de educação no processo de desenvolvimento da literacia financeira infantil.

Assim, os dados revelam que uma parte significativa dos alunos reconhece a importância da poupança, mas ainda há um grupo considerável de alunos que não adota esse comportamento ou não associa a qualquer sentimento positivo.

Pergunta 12: Já alguma vez fizeste um plano para juntar dinheiro para algo que querias? (Escolhe apenas uma opção)

Tabela 18: Análise da Pergunta 12 do questionário inicial

Resposta	N.º de alunos
Sim	8
Não	4
Estou a fazer agora	8

Nota. Tabela de autoria própria.

Pergunta 12.1.: Explica para quê.

Estas duas questões procuravam avaliar se os alunos já tinham adotado comportamentos de planeamento financeiro com um objetivo específico e, caso respondessem de forma afirmativa, qual o destino dado ao dinheiro poupado.

A primeira pergunta, de resposta fechada, permitiu perceber que 8 alunos já tinham feito um plano para juntar dinheiro, 8 alunos estavam a fazê-lo e apenas 4 indicaram que nunca tinham feito esse tipo de planeamento. Este resultado mostra que, uma parte significativa dos alunos, já tem comportamentos de poupança orientados para objetivos, o que revela uma atitude positiva e proativa em relação à gestão do dinheiro.

A segunda questão, de resposta aberta, procurava aprofundar o sentido desses comportamentos através da identificação dos motivos que levavam os alunos a poupar. As respostas revelavam uma grande variedade de objetivos, tais como: bens de consumo pessoal (“roupas de verão”; “playstation”); objetivos familiares (“um brinquedo para o meu primo”; “para comprar um frigorífico”). No entanto, outros alunos referiram intenções mais genéricas como é exemplo a seguinte resposta: “comprar alguma coisa no futuro”, demonstrando a consciência de que poupar pode servir para satisfazer necessidades futuras, mesmo sem um objetivo previamente definido.

A noção de planeamento financeiro e orientação para objetivos está alinhada com o que Ferreira (2015) defende sobre a necessidade de desenvolver hábitos conscientes de gestão do dinheiro desde cedo, incentivando a reflexão e a organização dos recursos. Além disso, conforme APFIPP (2016), envolver os alunos na prática do planeamento e poupança contribui para a construção de competências que promovam autonomia, responsabilidade e atitudes positivas face ao consumo e à gestão financeira.

Pergunta 13: Escolhe as duas opções que mostram bons hábitos financeiros

Tabela 19 - Análise da Pergunta 13 do questionário inicial

Resposta	N.º de alunos
Ver quanto custa algo antes de comprar; Guardar dinheiro num mealheiro.	20
Gastar sem pensar; Ver quanto custa algo antes de comprar. ou Ver quanto custa algo antes de comprar; Comprar tudo o que os amigos compram. ou Guardar dinheiro num mealheiro; Comprar tudo o que os amigos compram. ou Guardar dinheiro num mealheiro; Gastar sem pensar.	0
Gastar sem pensar; Comprar tudo o que os amigos compram.	0

Nota. Tabela de autoria própria.

Esta questão tinha como objetivo perceber se os alunos conseguem identificar bons hábitos financeiros.

Os dados revelaram que todos os alunos selecionaram as opções que revelam bons hábitos financeiros, evidenciando a capacidade de reconhecer comportamentos associados a uma gestão responsável do dinheiro, como a comparação de preços e o hábito de poupança. Nenhum dos alunos escolheu outras combinações que envolvessem atitudes impulsivas, o que reforça a ideia de que os alunos já tinham noções básicas sobre o consumo consciente e tomada de decisões financeira de forma autónoma e refletida.

Este resultado é consciente com o que é defendido por Dias et al. (2013), que destaca a importância de desenvolver competências de gestão do dinheiro desde cedo, nomeadamente a poupança e a avaliação consciente de gastos. Além disso, segundo Gomes (2025), a identificação de bons hábitos financeiros na infância constitui um indicador de literacia financeira em desenvolvimento, promovendo comportamentos sustentáveis e responsáveis ao longo da vida.

Estes resultados são bastante positivos, pois indicam que os alunos não compreendem apenas conceitos fundamentais da literacia financeira, como também sabem distingui-los de comportamentos menos adequados.

Pergunta 14: Onde costumava guardar o teu dinheiro? (Escolhe apenas uma opção)

Tabela 20: Análise da Pergunta 14 do questionário inicial

Resposta	N.º de alunos
No mealheiro	19
Em qualquer lugar	0
Peço a alguém para guardar por mim	1
Não costumo guardar dinheiro	0

Nota. Tabela de autoria própria.

Esta questão procurava identificar os hábitos dos alunos relativamente ao local onde guardam o seu dinheiro, de forma a perceber se adotam comportamentos seguros e organizados nesse sentido.

Do total dos alunos inquiridos, 19 indicou que guarda o dinheiro no mealheiro, o que demonstra uma prática consciente de poupança e um comportamento financeiro responsável. Esta escolha revela, também, que os alunos reconhecem a importância de ter um local específico e seguro para armazenar o seu dinheiro, o que é essencial para o desenvolvimento de hábitos organizados e conscientes.

Apenas 1 aluno afirmou pedir a alguém para guardar o dinheiro por si, o que pode indicar uma maior dependência, possivelmente por ainda não ter autonomia para gerir pequenas quantias. Este comportamento revela a importância da intervenção pedagógica e familiar, conforme destaca a APFIPP (2016), ao sublinhar que a orientação familiar e escolar é fundamental para que as crianças adquiram autonomia e confiança na gestão dos seus recursos.

O resultado desta questão é positivo, revelando que os alunos não só possuem hábitos de poupança, como também aplicam estratégias adequadas à sua idade para proteger o seu dinheiro. Tal como defende Gomes (2015), a aprendizagem de práticas de gestão financeira desde a infância contribui para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis, capacitando-os a tomar decisões financeiras informadas ao longo da vida.

Pergunta 15: Se os teus pais te derem 5€ para um lanche e sobrares 2€, o que farias?

Tabela 21: Análise da Pergunta 15 do questionário inicial

Pergunta	N.º de alunos
Guardo o dinheiro	7
Gasto o que sobrou noutra coisa	1
Devolvo aos meus pais	12

Nota. Tabela de autoria própria.

Na última questão do questionário tinha-se como objetivo avaliar a forma como os alunos lidam com o dinheiro que sobra após uma despesa.

A maioria dos alunos, 12, afirmou que devolveria o dinheiro aos pais, o que revela um sentido de responsabilidade, honestidade e respeito pela origem do dinheiro recebido. Esta resposta pode também indicar que os alunos ainda não assumem total autonomia sobre o dinheiro que lhes é dado, reconhecendo que pertence aos pais e deve ser devolvido se não for totalmente utilizado. Este comportamento reflete a importância da educação financeira familiar, defendidos por APFIPP (2016) e Gomes (2025), que destacam o papel

da família como modelo e orientadora na construção de hábitos financeiros conscientes desde a infância.

Relativamente à opção “Guardo o dinheiro”, 7 alunos selecionaram-na, demonstrando um comportamento igualmente positivo, associado à poupança. Estes alunos demonstraram alguma autonomia na gestão do dinheiro, ao decidirem guardar o valor restante para uma utilização futura.

Apenas um aluno respondeu que gastaria o valor restante, o que poderá indicar uma atitude mais impulsiva. No entanto, dado que se trata de uma única resposta, não representa uma tendência significativa no grupo.

Assim, a análise dos dados recolhidos através do questionário inicial permitiu aferir que, apesar de existirem algumas fragilidades e conceções menos claras, a maioria dos alunos apresenta uma noção básica sobre os principais conceitos de literacia financeira. Verificou-se que os alunos são capazes de identificar necessidades e desejos, reconhecer a importância da poupança e demonstram atitudes de consumo conscientes.

O facto de todos os alunos terem conseguido identificar bons hábitos financeiros e de a maioria associar o dinheiro a necessidades e não apenas a desejos é um indicador muito positivo.

Contudo, esta análise evidenciou a necessidade de reforçar alguns conceitos, como o planeamento financeiro, a distinção entre poupar e fazer escolhas e a importância da comunicação sobre o dinheiro no seio familiar, conforme defendem Ferreira (2015) e APFIPP (2016).

4.2. Tarefa 1 – *Missão compras: O que precisamos realmente?*

A primeira tarefa iniciou-se conforme planeado, com a divisão dos grupos de trabalho e com a distribuição do material para a primeira etapa (Anexo C). Foi dito aos alunos que inicialmente deveriam colocar para um lado da mesa as imagens que representavam necessidades e do outro lado da mesa as imagens que representavam desejos, tal como se pode observar na Figura 1, seguindo uma abordagem exploratória, promovendo a autonomia e o raciocínio crítico, tal como defendido por Canavarro (2011). Esta tarefa encontra-se alinhada com os objetivos do REF, que recomenda que desde o 1.º CEB, os alunos consigam distinguir necessidades de desejos e bens duradouros de bens não

duradouros (Dias et al., 2013), promovendo a compreensão de conceitos financeiros básicos de forma prática e contextualizada.

Figura 1 - Exemplo de escolhas feitas pelos alunos das necessidades e dos desejos



Após todos os grupos realizarem a proposta de tarefa, foi discutido em grande grupo as decisões tomadas por eles e o que os tinha levado às mesmas. Durante essa discussão, existiram comentários tais como: “Se uma pessoa vê mal, os óculos são uma necessidade” (Aluno 20, DB, 16 de maio, 2025); “O caderno é uma coisa que se não tivermos não morremos, mas que é uma necessidade para a escola” (Aluno 11, DB, 16 de maio, 2025); “Os Legos podem ser utilizados em terapias, por isso podem ser necessidades” (Aluno 11, DB, 16 de maio, 2025); “Ir ao supermercado é um desejo porque nem sempre compramos coisas necessárias” (Aluno 18, DB, 16 de maio, 2025).

Nenhum grupo tinha colocado o telemóvel como uma necessidade, mas em discussão, os alunos fizeram os seguintes comentários: “A internet e o telemóvel podem ser necessidades e desejos” (Aluno 11, DB, 16 de maio, 2025); “O telemóvel pode ser uma necessidade para pedir ajuda em caso de emergência” (Aluno 7, DB, 16 de maio, 2025); “O telemóvel para os pais é uma necessidade, para nós é um desejo” (Aluno 11, DB, 16 de maio, 2025).

No final da discussão sobre quais as suas escolhas e o porquê, foi perguntado aos alunos como é que se podia definir uma necessidade e um desejo. Obtiveram-se respostas como: “As necessidades são aquilo que precisamos para viver e os desejos é aquilo que

Os grupos que colocaram o lápis nos bens não duradouros justificaram-no dizendo que é um objeto de desgaste, “pois todos os dias afiamos o lápis, por isso vai gastar-se muito rápido” (Aluno 5, DB, 16 de maio, 2025).

Relativamente ao grupo que escolheu os brinquedos como bem não duradouro, a justificação foi a seguinte: “Os brinquedos não são duradouros porque podemos deixar de gostar deles” (Aluno 15, DB, 16 de maio, 2025). No entanto, depois da justificação dada um colega de outro grupo respondeu dizendo “O facto de tu já não gostares do brinquedo não significa que o brinquedo deixe de estar bom para usar” (Aluno 11, DB, 16 de maio, 2025).

No final da discussão, foi pedido aos alunos que definissem o que eram bens duradouros e bens não duradouros, tendo obtido as seguintes respostas: “Bens duradouros são aqueles que duram tempo, por isso, não se gastam rapidamente. Os bens não duradouros são o contrário, duram pouco tempo e por isso gastam-se rapidamente” (Aluno 11, DB, 16 de maio, 2025); “Os bens duradouros são coisas que se cuidarmos bem duram muito tempo, os bens não duradouros, mesmo que cuidemos deles bem, não duram muito tempo” (Aluno 15, DB, 16 de maio, 2025).

Em seguida, foi entregue a cada grupo uma lista de compras e uma personagem fictícia com bens que tinham de comprar, assim como uma tabela que tinham de preencher onde indicavam se era um desejo ou uma necessidade, se era um bem duradouro ou não duradouro e o custo associado a cada bem (Anexo C). Com o dinheiro que sobrasse os alunos deveriam escolher bens da lista de compras, gastando todo o dinheiro. Esta tarefa integra diretamente as Aprendizagens Essenciais de Matemática do 3.º ano de escolaridade, permitindo trabalhar operações (Canavarro et al., 2021). A tarefa também exigia a gestão do dinheiro restante, promovendo competência de planeamento financeiro, conforme defendido por Dias et al. (2013).

Durante a realização da tarefa, ouviram-se comentários tais como: “E se precisarmos de um livro para a escola?” (Aluno 15, DB, 16 de maio, 2025); “Se fossemos mesmo nós a escolher, com o dinheiro que sobrou, escolheríamos jogos e brinquedos. Mas estamos a fazer escolhas conscientes, então não estamos a escolher desejos” (Aluno 11, DB, 16 de maio, 2025). O comentário feito pelo Aluno 15, revela uma preocupação pela escolha de bens de necessidade, colocando em questão a utilidade a que se destinava

a escolha do livro. Por outro lado, o comentário feito pelo Aluno 11, revela que sabem que devem escolher bens necessários e por isso, apesar de quererem escolher desejos, optam por escolhas conscientes, gastando o dinheiro em bens de necessidade.

Desta forma, com o dinheiro que sobrou após comprarem o que cada personagem tinha de comprar obrigatoriamente, os grupos realizaram as seguintes escolhas:

- Grupo 1: livro e leite (1 desejo e 1 necessidade)
- Grupo 2: pão, leite e arroz (3 necessidades)
- Grupo 3: 4 garrafas de água, medicamentos e pasta de dentes (3 necessidades)
- Grupo 4: pão, livro, 2kg de arroz e chocolate (2 necessidades e 2 desejos)
- Grupo 5: livro, 4 pães e 2 pacotes de leite (1 desejo e 2 necessidades)

Analisando as respostas dos alunos, é possível perceber que 2 grupos tiveram em conta que o dinheiro seria bem gasto em necessidades e por isso não selecionaram desejos, enquanto que os restantes 3 grupos optaram por escolher alguns desejos. Os alunos ao serem questionados sobre a decisão de terem adquirido desejos, tiveram respostas como “Porque ainda tínhamos dinheiro, então podíamos gastar em algo que queríamos” (Aluno 8, DB, 16 de maio, 2025). Esta resposta gerou discórdia e por isso contrapuseram dizendo “Sim, mas não podemos gastar o dinheiro dessa forma, porque é mais importante gastarmos em coisas que necessitamos” (Aluno12, DB, 16 de maio, 2025); “As necessidades vêm primeiro que os desejos” (Aluno 18, DB, 16 de maio, 2025) e “Devemos gastar o dinheiro de forma responsável” (Aluno 14, DB, 16 de maio, 2025).

No final da discussão foi entregue um papel a cada aluno onde deveriam dizer o que aprenderam com a tarefa realizada. As respostas obtidas focaram-se todas em priorizar as necessidades e no uso responsável do dinheiro sendo exemplo disso as seguintes respostas: “é mais importante necessidades do que desejos” (Aluno 1); “devemos sempre comprar as necessidades primeiro” (Aluno 6); “as necessidades são mais importantes que os desejos e devemos ter a certeza se temos que comprar aquela coisa” (Aluno 2); “temos de consciência de que temos de ter atenção nas nossas escolhas” (Aluno 7); “devemos usar o dinheiro de forma responsável” (Aluno 14).

A tarefa permitiu que os alunos refletissem criticamente sobre a distinção entre necessidades e desejos, assim como entre bens duradouros e não duradouros. Ao longo das tarefas, foi notório que, embora inicialmente surgissem dúvidas e diferentes interpretações, os alunos foram capazes de construir definições consistentes, sustentadas em exemplos do quotidiano e em discussões coletivas.

A realização da simulação de compras revelou um processo de tomada de decisão consciente, onde se destacou a importância de priorizar as necessidades e não os desejos e de adotar um consumo responsável. Apesar de alguns grupos ainda terem optado por incluir desejos nas suas escolhas, as discussões em grande grupo permitiram evidenciar o valor do diálogo, da argumentação e da reflexão coletiva.

Desta forma, é possível concluir pelas respostas individuais dos alunos que os mesmos demonstraram aprendizagens significativas, sobretudo no que diz respeito à valorização da gestão responsável do dinheiro e à consciência de que as necessidades devem estar sempre em primeiro lugar. Assim, a tarefa e o trabalho desenvolvido mostraram-se eficazes não apenas na apropriação de alguns conhecimentos, mas também no desenvolvimento de competências de pensamento crítico, de tomada de decisão e de responsabilidade.

4.3. Tarefa 2 – *O meu cofre semanal*

A segunda tarefa iniciou-se com a explicitação de que os grupos de ilha já definidos pela planta da sala de aula seriam os grupos de trabalho. Inicialmente, foi distribuído por cada grupo uma ficha de personagem, onde estava descrito a idade da personagem, a poupança que tinha e quanto recebia de semanada. Em seguida, receberam uma folha com cinco acontecimentos onde estavam descritos quer os rendimentos, quer as despesas. Para finalizar, a entrega dos recursos necessários para a primeira etapa da atividade, foi distribuída uma folha de registo onde os alunos tinham de colocar o dia, o rendimento, a despesa, o tipo de despesa e o saldo com que ficavam (Anexo C). Este registo tinha de ser realizado de acordo com a sua personagem e com os acontecimentos que a sua personagem ia tendo, como representado na Figura 3.

Figura 3 - Exemplo de registo feito pelos alunos

Dia da semana	Receita/Rendimento	Despesa	Tipo de despesa	Saldo
2 ^a feira	X			10€
3 ^a feira		X	despesa fixa	2€
4 ^a feira	X			22€
5 ^a feira		X	despesa variavel	14€
6 ^a feira		X	despesa imprevista	0€
				Saldo Final: 0€
Cálculos Auxiliares:				

A realização desta primeira etapa permitiu observar a aplicação prática dos conceitos de rendimento, despesa e saldo, articulando-se diretamente com os objetivos do REF e com as AE do 3.º ano. Ao atribuir responsabilidades financeiras às personagens, os alunos foram levados a experienciar de forma concreta a gestão do dinheiro, promovendo a literacia financeira desde o 1.º CEB, como defendido por Gomes (2025) e pela APFIPP (2016), integrando conhecimentos matemáticos e financeiros de forma contextualizada.

Antes dos alunos iniciarem a atividade, foi discutido em grande grupo o que eram despesas e rendimentos, os diferentes tipos de despesas e o que era o saldo. Durante esta discussão, foram obtidas respostas tais como: “Despesas é o que temos de pagar” (Aluno 18, DB, 23 de maio, 2025); “Rendimentos é aquilo que recebemos” (Aluno 11, DB, 23 de maio, 2025). Nenhum aluno, ao longo da discussão, soube dizer o que era o saldo e os diferentes tipos de despesas. Ambos os conceitos foram esclarecidos antes dos alunos iniciarem a atividade.

Esta tarefa reflete a abordagem de ensino exploratório descrita por Canavarro (2011) e Ponte (2010), onde o professor serve como mediador e orienta a atividade sem transmitir diretamente as respostas, promovendo a autonomia dos alunos e o raciocínio crítico. A clarificação dos conceitos antes da execução assegura que os alunos tenham uma base consistente para a exploração e a tomada de decisão.

Durante a atividade foram ouvidos comentários, tais como: “Eu acho que ir a um jantar é uma despesa inesperada porque eu não estava à espera de ir a um aniversário”

(Aluno 8, DB, 23 de maio, 2025); “Receber a semanada é um rendimento” (Aluno 18, DB, 23 de maio, 2025); “Uma prenda de aniversário é uma despesa variável, não é inesperada porque já sabemos que ele faz anos” (Aluno 18, DB, 23 de maio, 2025); “Uma despesa fixa é algo que tens de pagar obrigatoriamente” (Aluno 11, DB, 23 de maio, 2025).

Os comentários feitos pelos alunos evidenciam a aplicação dos conceitos à prática, distinguindo os diferentes tipos de despesas. A capacidade de classificar corretamente diferentes tipos de despesas está em concordância com o conceito de literacia financeira defendida por Duarte (2023) e Gomes (2025), reforçando a importância de iniciar estas aprendizagens desde o 1.º CEB.

Após a atividade, cada grupo apresentou a sua situação, dando ênfase aos rendimentos, às despesas e o seu tipo e o saldo final. Durante as apresentações foi discutido em grande grupo a diferença entre despesas fixas e as inesperadas, tendo os alunos dado alguns exemplos. Alguns dos exemplos dados pelos alunos relativamente às despesas fixas, foram: água, luz, gás e renda (Alunos 12, 3 e 8, DB, 23 de maio, 2025). Relativamente às despesas inesperadas, foram dados exemplos como: colocar pneus novos quando houve um furo nos antigos, arranjar o carro depois de um acidente, comprar um telemóvel porque o anterior se estragou e comprar eletrodomésticos porque se estragaram os anteriores (Alunos 11, 10 e 5, DB, 23 de maio, 2025). Durante a partilha de exemplos de despesas inesperadas, o aluno 15, referiu “colocar gasóleo no carro” (DB, 23 de maio, 2025), tendo o aluno 9 discordado, referindo “Não é inesperado porque nós sabemos que vamos precisar de colocar mais cedo ou mais tarde” (DB, 23 de maio, 2025).

A discussão realizada demonstra o desenvolvimento de pensamento crítico, argumentação e comparação de cenários financeiros, competências destacadas por Serrazina (2021) como essenciais em atividades de ensino exploratório. Este diálogo permitiu que os alunos percebam que a classificação de despesas depende do contexto e do planeamento, promovendo a compreensão prática da gestão financeira.

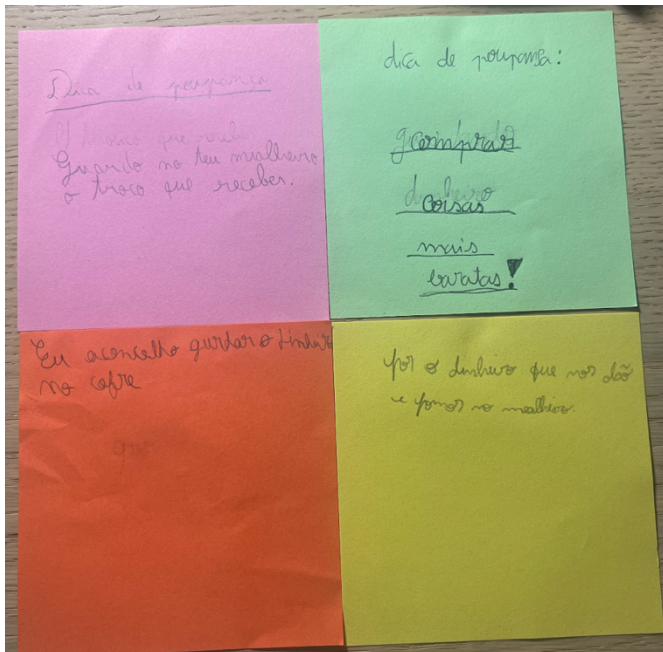
Posteriormente à discussão tida, foram colocadas duas questões aos alunos relativamente à poupança. Foram feitas estas questões devido ao facto das personagens que tinham poupança se terem conseguido orientar financeiramente de uma melhor forma

face às despesas que tinham. À primeira questão colocada, “Para que serve a poupança”, foram obtidas as seguintes respostas: “A poupança serve para comprar algo que quero” (Aluno 14, DB, 23 de maio, 2025); “Serve para utilizar em despesas inesperadas” (Aluno 11, DB, 23 de maio, 2025); “Serve para comprar aquilo que preciso e quero” (Aluno 15, DB, 23 de maio, 2025); “Serve para comprar aquilo que preciso” (Aluno 19, DB, 23 de maio, 2025). A segunda questão colocada, “Como posso poupar?”, obteve as seguintes respostas: “Juntar dinheiro no mealheiro” (Aluno 1, DB, 23 de maio, 2025); “ Escolher onde quero gastar o dinheiro” (Aluno 18, DB, 23 de maio, 2025); “Guardo no cofre o dinheiro que ganho” (Aluno 16, DB, 23 de maio, 2025); “Guardo o dinheiro num mealheiro que não dê para abrir” (Aluno 19, DB, 23 de maio, 2025); “Não comprar desejos, só necessidades” (Aluno 9, DB, 23 de maio, 2025).

As respostas dadas pelos alunos refletem a consolidação das aprendizagens relacionadas com a poupança e com a gestão do dinheiro, tal como identificado por Dias et al. (2013). Os alunos começaram a perceber a poupança como instrumento de planeamento financeira e proteção perante despesas inesperadas, integrando também a noção de consumo consciente.

Para terminar a tarefa, foi distribuído um *post-it* a cada aluno, com o objetivo de colocarem dicas de poupança para posteriormente construir um mural no corredor da escola, tal como está representado na Figura 4.

Figura 4 - Exemplo dos *post-it* escritos pelos alunos



Com o objetivo de facilitar a análise das respostas dos alunos, foi construída uma tabela com as sugestões de poupança dadas pelos alunos, categorizando-as de modo a identificar padrões de pensamento e atitudes comuns em relação à gestão do dinheiro. Na Tabela 22, apresenta-se as categorias definidas, acompanhadas de exemplos representativos das frases enunciadas pelos participantes.

Tabela 22: Dicas de poupança dadas pelos alunos

Categoria	Descrição	Dicas dadas pelos alunos
Poupança e gestão do dinheiro	Dicas sobre guardar, acumular e pensar antes de gastar	<ul style="list-style-type: none">- “Guardar no mealheiro para comprar uma coisa que queiras muito.”- “Guarda o teu dinheiro para gastar mais tarde.”- “Guarda o dinheiro num cofre.”- “Guardar o dinheiro que os teus pais te dão para quando precisares de comprar.”- “Guarda no teu mealheiro o troco que recebes.”- “Pôr o dinheiro que te dão no mealheiro que não dá para abrir.”
Compras inteligentes	Enfatizam comprar apenas o necessário e procurar preços baixos	<ul style="list-style-type: none">- “Comprar coisas baratas.”- “Comprar coisas mais baratas.”- “Compra coisas baratas e que precisas na tua vida.”- “Compra coisas mais baratas e que precisas.”- “Comprar menos coisas para ficar com mais dinheiro.”- “Quando ganhares dinheiro, gasta em coisas baratas.”
Necessidades e desejos	Mostram consciência entre o que é preciso e o que é supérfluo	<ul style="list-style-type: none">- “Não gastar tudo em desejos.”- “Não comprar desejos mas sim necessidades.”

		<ul style="list-style-type: none"> - “Só comprar necessidades e de vez em quando comprar desejos.” - “Não compres desejos.” - “Não comprar aquilo que não precisas mas sim o que precisas.”
Consumo consciente	Incentivam pensar antes de gastar e reutilizar	<ul style="list-style-type: none"> - “Quando gastares dinheiro pensa duas vezes antes.” - “Reutiliza coisas e não compres.”
Criatividade	Sugestões originais para conseguir dinheiro extra	<ul style="list-style-type: none"> - “Procura dinheiro no chão e guarda.”

A análise das respostas presentes na tabela, revela que os alunos demonstraram uma compreensão crescente de estratégias de gestão financeira e hábitos de consumo responsável. As categorias identificadas evidenciam diferentes níveis de consciência financeira. A categoria “Poupança e gestão do dinheiro” mostra que os alunos reconhecem a importância de guardar dinheiro e de planejar gastos futuros, refletindo competências de planeamento financeiro. A categoria “Compras inteligentes” indica que os alunos começam a avaliar opções e a tomar decisões baseadas nos preços e nas necessidades, promovendo o raciocínio crítico e a aplicação de conceitos matemáticos relacionados com a comparação de valores. A categoria “Necessidades e desejos” evidencia que os alunos conseguem distinguir entre aquilo que é essencial e aquilo que é supérfluo, aplicando conceitos trabalhados na primeira tarefa. A categoria “Consumo consciente” demonstra que os alunos incorporam atitudes reflexivas e de responsabilidade social, refletindo uma compreensão de que as escolhas financeiras impactam não só o presente como também o futuro.

Para terminar a atividade, foi pedido aos alunos que preenchessem a ficha que lhes ia ser entregue com o que tinham aprendido na mesma. A análise destas respostas revela aprendizagens significativas no que diz respeito à poupança, à gestão do dinheiro e à distinção entre necessidades e desejos. Foi possível observar que os alunos

compreenderam a importância de não gastar todo o dinheiro e de guardar parte dele para necessidades futuras, como referido nas respostas: “Temos de poupar dinheiro e não gastar tudo” (Aluno 1) e “Devemos poupar dinheiro para se um dia precisarmos de usar esse tal dinheiro” (Aluno 10). Também demonstraram consciência sobre escolhas de consumo responsáveis, destacando a prioridade pelos bens de necessidade, tal como “Devemos poupar dinheiro e só comprar o que precisamos para viver” (Aluno 8) e “Para poupar podemos comprar uma necessidade em vez de um desejo” (Aluno 16). Alguns alunos evidenciaram ainda a aplicação de conceitos relativos a diferentes tipos de despesas, mencionando “as três formas de despesas: despesas fixas, despesas variáveis e despesas inesperadas” (Aluno 3), o que demonstra que conseguiram relacionar a teoria com a prática da simulação. Por fim, surgem referências a estratégias concretas de poupança, como guardar dinheiro em cofre ou mealheiro e a decisões de compra mais conscientes, como “comprar coisas mais baratas e comprar coisas que precisamos na nossa vida” (Aluno 19).

Estas respostas permitem concluir que a tarefa contribuiu para a consolidação de competências de literacia financeira, promovendo atitudes de consumo responsável, planeamento financeiro e reflexão crítica sobre o uso do dinheiro.

4.4. Tarefa 3 – *Dado das surpresas: Estão preparados para tudo?*

A tarefa teve início com a conversa inicial sobre os conceitos necessários para a realização da tarefa, com a explicação do que era esperado para a mesma e em seguida da distribuição dos recursos necessários (Anexo C). Durante esse momento, foi possível perceber que os alunos já tinham uma noção superficial do que eram seguros, tendo sido referido por um dos alunos “seguro é tipo quando vais ao hospital e não pagas nada porque já tinham pago antes” (Aluno 18, DB, 30 de maio de 2025). Este comentário inicial revela o conhecimento prévio dos alunos, evidenciando a literacia em nível básico, como definido pelo IAVE (2024), que destaca a importância do conhecimento e compreensão de conceitos financeiros para a tomada de decisões informadas.

Antes de dar início ao trabalho autónomo dos alunos, para a tarefa, foi pedido que cada grupo decidisse se queria ter um seguro que os ajudasse em situações imprevisíveis. Desta forma, três grupos optaram por ter um seguro e ter um investimento inicial de 5

moedas, os dois outros grupos decidiram que não queriam gastar 5 moedas iniciais e desta forma, não adquiriram o seguro. A tomada de decisão autónoma pelos grupos em que os alunos investigam, exploram hipóteses e tomam decisões financeiras contextualizadas, promovem o desenvolvimento de competências e atitudes em educação financeira (Dias et al., 2013; Duarte, 2023).

Dando início à tarefa em si, cada grupo tinha de lançar o dado 7 vezes e assinalar no final de cada lançamento, na tabela que tinha sido distribuída, qual o resultado do lançamento, se era uma despesa previsível ou imprevisível, qual tinha sido o custo dessa despesa, se o seguro se aplicava e o saldo final com que ficavam depois da operação, tal como está representado na Figura 5. Ao lançar o dado, os alunos deveriam retirar uma carta de acordo com a respetiva categoria. O uso de tabelas e registo sistemático dos dados promove análise crítica, planeamento financeiro e reflexão sobre escolhas, como mencionado por Canavarro et al. (2011).

Figura 5 - Tabela preenchida no final dos 7 lançamentos

Adquiriste seguro? Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>		Saldo Inicial: 35			
Dia	O que aconteceu?	Previsível/ imprevisível?	Custo	O seguro aplica-se?	Saldo final
1	Derroço	Não adquirimos	5	não	35
2	Situação imprevisível	imprevisível	6	sim	35
3	Situação previsível	previsível	1	não	34
4	Derroço	Não adquirimos	20	não	34
5	Situação previsível	previsível	1	não	33
6	Derroço	Não adquirimos	4	não	33
7	Situação previsível	previsível	10	não	40
Cálculos Auxiliares:					

Após todos os grupos terem realizado os 7 lançamentos, cada grupo deveria apresentar os seus acontecimentos. Durante esta apresentação, os restantes alunos poderiam ir fazendo comentários e perguntas. A fase de discussão e sintetização descrita por Oliveira et al. (2013) e Serrazina (2021) destaca a importância da comunicação, do raciocínio e da comparação de estratégias de resolução, fortalecendo a aprendizagem colaborativa e a reflexão crítica sobre decisões financeiras.

Desta forma, durante a apresentação do Grupo 1, foi partilhado com os restantes colegas que o mesmo não tinha adquirido seguro, tendo sido feitos os seguintes comentários: “O seguro era vantajoso para vocês, porque tiveram muitas situações imprevisíveis” (Aluno 11, DB, 30 de maio de 2025) e “Vocês fizeram boas escolhas, mas teria sido vantajoso para vocês terem um seguro” (Aluno 18, DB, 30 de maio de 2025). Estes comentários revelam a aprendizagem colaborativa e a promoção de atitudes financeiras responsáveis (Duarte, 2023), incentivando a avaliação das consequências de escolhas financeiras e o desenvolvimento de pensamento crítico.

O Grupo 2 referiu na sua apresentação que tinham adquirido seguro, no entanto, referiram que “O seguro, no nosso caso, não compensou, porque não tivemos nenhuma situação em que fosse necessário aplicá-lo” (Aluno 18, DB, 30 de maio de 2025). Apesar deste comentário, foi feito um alerta por outro aluno: “Mas podia ter acontecido alguma coisa, por isso é sempre bom termos um seguro” (Aluno 11, DB, 30 de maio de 2025). A reflexão sobre o risco e prevenção financeira está diretamente relacionada com a literacia financeira, nomeadamente na compreensão de seguros como ferramenta de proteção perante imprevistos (Dias et al., 2013).

O Grupo 3 optou também por não adquirir um seguro, tendo sido comentado pelos restantes grupos, que teria sido positivo a aquisição de um seguro para as situações imprevisíveis. No entanto, uma questão colocada neste grupo que tem especial interesse, foi a compra de um chocolate, tendo sido referido “Se nós fossemos o vosso grupo, não teríamos comprado o chocolate, porque é um desejo e poupávamos esse dinheiro” (Aluno 15, DB, 30 de maio de 2025). Após esse comentário, outro aluno interpela, deixando todos os grupos a refletir, dizendo “Claro que comprariam o chocolate, porque qualquer criança o faria e nós somos crianças” (Aluno 11, DB, 30 de maio de 2025). Este momento evidencia a distinção entre necessidades e desejos, um dos pilares da educação financeira no 1.º CEB, reforçado pelo REF (Dias et al., 2013) e por Gomes (2025), bem como a promoção do consumo responsável desde idades jovens.

O Grupo 4 optou por adquirir um seguro, tendo sido reforçado pela turma a importância da obtenção do mesmo. No entanto, apesar desta escolha positiva, os alunos tiveram gastos baseados em desejos, que foram criticados pelos colegas, “Terem comprado uma bicicleta de última geração foi um gasto inconsciente, porque não era

necessário” (Aluno 11, DB, 30 de maio de 2025). Esta situação evidencia a necessidade de desenvolver competências de gestão do dinheiro e consumo consciente, conforme defendido pelo REF (Dias et al., 2013) e reforçado por Duarte (2023), permitindo aos alunos refletir sobre escolhas financeiras e o impacto de decisões impulsivas.

Por último, o Grupo 5 optou também por adquirir um seguro, tendo sido mencionado pelo grupo que o fez porque “É sempre um risco, porque não sabíamos o que nos iria calhar no dado. E isto também nos acontece na vida.” (Aluno 8, DB, 30 de maio de 2025). A restante turma, partilhou que tinha ficado bastante feliz com as escolhas feitas por este grupo, porque foram conscientes. A consciência demonstrada neste comentário está alinhada com os objetivos da literacia financeira e educação financeira no 1.º CEB (IAVE, 2024), destacando a importância do planeamento financeiro, avaliação de risco e tomada de decisão informada desde a infância.

De modo a terminar a tarefa, foi distribuído a cada aluno uma folha onde deveriam escrever o que tinham aprendido com a mesma, obtendo respostas como: “Poupar é melhor que gastar” (Aluno 1); “Eu aprendi que devemos ter seguros para situações imprevisíveis” (Aluno 4); “Há situações previsíveis e situações imprevisíveis” (Aluno 8); “A poupança é muito importante” (Aluno 10); “O que é um seguro e o que são situações previsíveis e imprevisíveis” (Aluno 14). As respostas dos alunos demonstram o desenvolvimento de atitudes e competências financeiras básicas, incluindo poupança, gestão de risco e distinção entre necessidades e desejos, conforme referido por APFIPP (2016). Este tipo de reflexão final também reforça a aprendizagem significativa, prevista no ensino exploratório em Matemática (Canavarro, 2011), ao consolidar conceitos através de experiências concretas e contextualizadas.

4.5. Tarefa 4 – *Que forma usarias para pagar?*

Esta tarefa era menos prática do que as realizadas anteriormente, no entanto, iniciou-se questionando os alunos sobre as diferentes formas de pagamento. Foi possível desde o início da tarefa ver que todos os alunos tinham conhecimento de diferentes tipos de pagamento e de que forma os mesmos aconteciam. Esta introdução à tarefa, com a conversa sobre os conhecimentos prévios dos alunos corresponde ao que Ponte (2010)

defende como essencial para aprendizagem significativa, permitindo que os alunos partam do que já sabem para integrar novos conceitos financeiros.

Após a fase inicial da tarefa, foram dadas aos alunos fichas de trabalho (Anexo C) com diferentes situações, onde os mesmos deveriam escolher qual era o meio de pagamento mais adequado para a situação apresentada. O uso de situações contextualizadas é recomendada por Dias et al. (2013) para promover decisões financeiras ajustadas ao quotidiano das crianças.

Relativamente à primeira questão da ficha de trabalho “A Beatriz quis comprar um brinquedo numa feira de trocas”, 4 dos grupos optaram como meio de pagamento a troca direta, por se tratar de uma feira de trocas. No entanto, 1 dos grupos achou que o meio de pagamento mais adequado era moedas, tendo sido respondido por parte de uma colega “Mas se é uma feira de trocas não podes pagar com moedas, tens de trocar por outra coisa” (Aluno 13, DB, 30 de maio de 2025). Este diálogo evidencia o desenvolvimento da compreensão das diferentes formas de pagamento, uma das competências essenciais da literacia financeira (IAVE, 2024).

À segunda questão, “O Rui quis comprar um bolo na pastelaria à frente de casa.”, todos os grupos optaram por escolher as notas como meio de pagamento, dando a justificação “As notas são mais fáceis de transportar e mais leves do que as moedas” (Aluno 2, DB, 30 de maio de 2025). Apesar da afirmação feita pelo aluno, um dos colegas respondeu dizendo “Mas hoje em dia, já quase ninguém usa notas, usam quase todos cartões de multibanco” (Aluno 18, DB, 30 de maio de 2025). A troca de argumentos demonstra o pensamento crítico dos alunos quanto à evolução dos meios de pagamento, tal como é referido pela APFIPP (2016).

A pergunta seguinte, “A mãe do Diogo quis pagar a conta do supermercado.”, gerou alguma confusão no que diz respeito ao funcionamento do cartão de crédito e de débito e para que servia cada um deles. Do total dos grupos, 3 responderam cartão de débito, justificando que era o mais utilizado no dia a dia, e por isso faria sentido ser utilizado numa compra do supermercado. Um dos grupos que respondeu que utilizaria o cartão de crédito admitiu que tinha feito confusão com os dois conceitos. O outro grupo considerou que pagar com o cartão de crédito é sempre mais fácil porque o dinheiro só é retirado mais tarde. Esta dificuldade é esperada, pois a distinção entre crédito e débito é

um dos conteúdos mais complexos no 1.º CEB, exigindo compreensão e responsabilidade financeira, como defende Gomes (2025).

A seguinte situação apresentada, “O chefe pagou o salário aos seus trabalhadores”, teve como resposta de 4 grupos o pagamento do salário ser realizado através de transferência bancária. No entanto, o outro grupo respondeu dizendo que os pagamentos dos salários dos trabalhadores deveriam ser feitos através de um cartão de crédito, justificando dizendo “Independentemente do chefe ter dinheiro ou não para pagar, os trabalhadores têm de receber o salário” (Aluno 8, DB, 30 de maio de 2025). Esta resposta revela uma compreensão errada do conceito de crédito, reforçando a necessidade do ensino da literacia financeira (Dias et al., 2013).

Na situação “O pai da Leonor pagou a conta da eletricidade”, 3 grupos disseram que pagariam através do cartão de débito e os restantes grupos disseram que pagariam através de transferência bancária. A escolha dos meios eletrónicos mostra consciência das práticas financeiras da vida adulta, alinhada com a literacia financeira aplicada ao quotidiano (IAVE, 2024).

No item seguinte, em que a situação era “A Clara pagou o almoço da escola”, todos os grupos, em unanimidade, acharam que o meio de pagamento mais viável seriam as notas e as moedas. Esta resposta demonstra a compreensão da adequação entre valor, contexto e meio de pagamento, competência referida por Duarte (2023) como essencial para as crianças.

Relativamente à situação, “O tio da Mariana que mora na Suíça quis oferecer-lhe o material escolar para o próximo ano letivo.”, os grupos tiveram todos a mesma resposta, transferência bancária. No entanto, houve um aluno que sugeriu “Ele também podia enviar o material para o correio” (Aluno 15, DB, 30 de maio de 2025). Os restantes colegas discordaram desta afirmação porque não se tratava de um meio de pagamento e não era prático. Este momento evidencia o pensamento crítico dos colegas, aspeto valorizado no ensino exploratório, defendido por Serrazina (2021).

À situação “A Mafalda comprou um computador, mas não tinha dinheiro suficiente no dia em que o comprou.”, todos os grupos consideraram que o meio de pagamento mais adequado era o cartão de crédito, pois cobria o dinheiro que a Mafalda não tinha no momento e mais tarde ela iria pagar por partes. Os alunos identificam

corretamente a natureza do crédito, um dos conteúdos fundamentais para compreender risco e responsabilidade financeira (OCDE, 2016).

A alínea i) da ficha de trabalho retratava a situação “A família do João ganhou um prémio em dinheiro de um concurso em que participaram”, e a forma de pagamento do mesmo gerou alguma controvérsia nos grupos. As notas foram escolhidas como meio de pagamento deste prémio por um dos grupos dos alunos, dando a seguinte justificação: “Sendo que é um prémio faz mais sentido dar em dinheiro vivo” (Aluno 9, DB, 30 de maio de 2025). Os restantes 4 grupos, não concordaram com esta ideia e optaram por escolher como meio de pagamento a transferência bancária, justificando com a praticidade da mesma. Esta discussão mostra capacidade de argumentação e de ponderação entre segurança e comodidade financeira, aspetos destacados por Duarte (2023).

A situação “A Josefa foi às compras numa loja de roupa” e a resposta de todos os grupos foi unânime, escolhendo como meio de pagamento mais adequado as notas e o cartão de débito. A unanimidade revela estabilidade conceptual na escolha de meios adequados ao consumo corrente, sustentando competências de literacia financeira.

A resposta à situação “O João queria um cromo que um colega tinha repetido”, a resposta também foi unânime, optando pela troca direta. A compreensão da troca direta demonstra o entendimento histórico e funcional dos meios de pagamento, importante para contextualizar a evolução do dinheiro (OCDE, 2016).

Na penúltima situação, “A Inês quis comprar uma caneca de prenda de aniversário para a mãe”, obteve como respostas notas e cartão de débito por parte de 4 grupos e moedas por 1 grupo. No entanto, o grupo que optou como meio de pagamento moedas, justificou a sua decisão dizendo “Quando lemos a questão, tínhamos lido caneta em vez de caneca” (Aluno 11, DB, 30 de maio de 2025). Um dos alunos dos grupos que escolheu notas e cartão de débito quis ressaltar que apesar do cartão de débito ser uma ótima opção de pagamento, continuava a achar que “As notas são melhores para nós porque somos crianças” (Aluno 9, DB, 30 de maio de 2025). Esta afirmação reforça a influência das experiências pessoais na tomada de decisão financeira, como indicado por Ferreira (2015).

A última situação, “O pai do Tiago aderiu a uma promoção de uma agência de viagens e não quer pagar tudo de uma vez”, obteve a unanimidade dos grupos a opção de pagar com cartão de crédito justificando que não sendo para pagar tudo de uma vez era o meio de pagamento mais adequado. Os alunos demonstram adequada compreensão da função parcelada do crédito, alinhada com conteúdos essenciais da literacia financeira (Gomes, 2025).

A tarefa acabou com a distribuição de uma ficha onde os alunos deveriam escrever aquilo que tinham aprendido. As respostas recolhidas evidenciam aprendizagens significativas relacionadas com os objetivos da tarefa, nomeadamente o reconhecimento de diferentes formas de pagamento e a distinção entre cartão de débito, crédito e transferência bancária. Assim, surgiram registos como: “Podemos pagar algumas coisas com cartão débito, crédito, moedas e mais” (Aluno 2); “Eu aprendi que havia cartão de débito e transferência bancária”; “Eu aprendi todas as formas de pagar” (Aluno 3); “O cartão de crédito é para se pagar aos poucos e cartão de débito é de uma só vez” (Aluno 9); “Os tipos de pagamento e como usá-los” (Aluno 14); “Eu não sabia que existia cartão de débito” (Aluno 15); “Não só pagar com dinheiro, moedas ou notas nós podemos pagar com cartão de crédito ou débito ou transferência bancária também” (Aluno 19); “Eu aprendi que há várias formas de comprar coisas” (Aluno 20).

Estes registos demonstraram que os alunos desenvolveram competências essenciais de literacia financeira, ao reconhecerem a diversidade de meios de pagamento e ao refletirem sobre as implicações do uso de cada um. Tal como defende a OCDE (2016), a compreensão dos diferentes instrumentos financeiros promove uma tomada de decisão mais consciente e prepara as crianças para gerir situações reais do quotidiano.

4.6. Questionário Final

Para concluir a proposta de intervenção, foi dado a cada aluno um questionário final, com as mesmas perguntas do questionário inicial (Anexo E). A aplicação do questionário inicial e do questionário final, com as mesmas questões, teve como objetivo avaliar de forma rigorosa e sistemática a evolução dos participantes ao longo da intervenção. Ao utilizar o mesmo instrumento de recolha de dados em dois momentos

distintos, torna-se possível comparar diretamente as respostas e identificar mudanças no conhecimento, nas percepções, nas atitudes e nos comportamentos financeiros dos alunos.

Ao longo desta análise será feita uma comparação entre os resultados do questionário inicial e do questionário final. Quando o questionário final foi aplicado, 2 alunos não estiveram presentes, havendo assim essa diferença nas respostas ao questionário final.

Desta forma, passamos à análise:

Pergunta 1: Quando temos de escolher entre várias coisas porque o dinheiro não chega para tudo, estamos a: (Escolhe apenas uma opção)

Tabela 23: Análise da Pergunta 1 do questionário inicial e final

Respostas	N.º de alunos no questionário inicial	N.º de alunos no questionário final
Poupar dinheiro	10	7
Fazer escolhas conscientes	8	11
Gastar sem pensar	2	0

Nota. Tabela de autoria própria.

A comparação entre os resultados evidencia uma evolução positiva na compreensão dos alunos relativamente ao conceito de escassez e à necessidade de realizar escolhas conscientes quando os recursos financeiros são limitados.

No questionário inicial associaram a situação descrita à ideia de “poupar dinheiro”, mostrando uma interpretação parcial da questão, ao focarem-se na retenção de recursos em vez da necessidade de seleccionar entre opções. No questionário final, este número diminuiu para 7 alunos, sugerindo que parte dos estudantes conseguiu diferenciar mais claramente os conceitos de poupança e escassez após a intervenção realizada.

Por outro lado, observa-se um aumento no número de alunos que identificou corretamente que, perante recursos insuficientes, é necessário “fazer escolhas

conscientes”. Este grupo passou de 8 alunos no momento inicial para 11 alunos no momento final, revelando um progresso na capacidade de reconhecer a relação entre limitação económica e tomada de decisão. Esta mudança indica uma evolução na compreensão do raciocínio económico fundamental à literacia financeira.

Relativamente à opção “gastar sem pensar”, que inicialmente foi escolhida por 2 alunos no questionário final, deixou de ser selecionada por qualquer aluno, o que reforça a ideia de que houve um esclarecimento conceptual e uma melhoria no entendimento da questão.

De forma global, os resultados mostram uma tendência de evolução positiva diminuindo o número de respostas menos adequadas e aumentando o número de respostas alinhadas com o conceito central de escassez e decisão consciente. Esta progressão sugere que a intervenção contribuiu para uma maior consolidação dos conhecimentos económicos básicos, respondendo à necessidade identificada no momento inicial de clarificar a distinção entre poupança e escassez, conforme discutido por Gomes (2025).

Pergunta 2: Imagina que recebeste 10€ e precisas de comprar material escolar (5€), mas também queres um brinquedo (5€). O que é mais correto fazer? (Escolhe apenas uma opção)

Tabela 24: Análise da Pergunta 2 do questionário inicial e final

Respostas	N.º de alunos no questionário inicial	N.º de alunos no questionário final
Comprar o brinquedo	1	0
Comprar o material escolar	14	18
Comprar ambas as coisas	5	0

Nota. Tabela de autoria própria.

A comparação entre os resultados do questionário inicial e final revela uma evolução significativa na capacidade dos alunos para distinguir entre necessidades e desejos e para priorizar adequadamente o essencial, tal como previsto no REF (Dias et al., 2013).

No questionário inicial, 14 alunos reconheceram corretamente que deveriam comprar o material escolar, identificando-o como uma necessidade prioritária. No questionário final, este número aumentou para 18 alunos, evidenciando um reforço da capacidade de distinguir necessidades de desejos e da compreensão da importância de priorizar o que é essencial. Este crescimento sugere que a proposta de intervenção contribuiu para consolidar este critério de tomada de decisão.

Relativamente à opção “comprar o brinquedo”, que inicialmente foi selecionada por 1 aluno, revelando uma valorização de um desejo em detrimento de uma necessidade, no questionário final deixou de ser escolhida. Esta mudança indica que o aluno em causa desenvolveu uma compreensão mais adequada após o trabalho realizado.

A opção “comprar ambas as coisas”, escolhida por 5 alunos no questionário inicial, desaparece totalmente no questionário final. Embora esta resposta representasse uma leitura financeiramente possível, demonstrava ausência de reflexão sobre a importância da poupança e da priorização do essencial (APFIPP, 2016). O facto de nenhum aluno ter selecionado esta opção no momento final sugere um avanço no entendimento da gestão responsável do dinheiro, indo além da simples constatação de que os recursos são suficientes para satisfazer ambas as preferências.

De forma global, os resultados mostram uma melhoria clara na capacidade dos alunos para reconhecer e priorizar necessidades. A intervenção parece ter sido eficaz na clarificação e no reforço das competências de tomada de decisão consciente, aspetos fundamentais da literacia financeira, conforme referido pela OCDE (2016).

Pergunta 3: Qual das opções mostra uma boa forma de gerir o dinheiro? (Escolhe apenas uma opção)

Tabela 25: Análise da Pergunta 3 do questionário inicial e final

Respostas	N.º de alunos no questionário inicial	N.º de alunos no questionário final
Fazer um plano com o que queremos e com o que precisamos	6	8
Gastar o dinheiro todo de uma vez	0	0
Pensar antes de gastar dinheiro	14	10

Nota. Tabela de autoria própria.

A comparação entre os questionários inicial e final mostra uma evolução discreta, mas positiva, na compreensão dos alunos sobre formas adequadas de gerir o dinheiro.

No questionário inicial, a maioria dos alunos escolheu a opção “Pensar antes de gastar dinheiro”, indicando uma consciência parcial sobre a necessidade de reflexão antes de utilizar recursos financeiros. Apenas 6 alunos selecionaram “Fazer um plano com o que queremos e com o que precisamos”, demonstrando que uma minoria compreendia a importância do planeamento financeiro. Nenhum aluno optou por “Gastar dinheiro todo de uma vez”, evidenciando que todos rejeitam a má gestão financeira.

No questionário final, observa-se um aumento para 8 alunos na escolha da opção “Fazer um plano com o que queremos e com o que precisamos”, demonstrando uma melhoria na compreensão do papel do planeamento na gestão financeira. Simultaneamente, o número de alunos que optaram por “Pensar antes de gastar dinheiro” diminuiu de 14 para 10, indicando uma mudança de respostas para a opção mais adequada. A inexistência de respostas associadas a gastos impulsivos mantém-se, reforçando a percepção de que os alunos compreendem que gastar todo o dinheiro de uma vez não é uma boa prática.

Globalmente, os resultados sugerem que, embora a maioria dos alunos ainda não utilize plenamente o conceito de planeamento financeiro, houve um progresso na

compreensão da importância de organizar e planejar os recursos, refletindo um desenvolvimento gradual das competências de literacia financeira.

Pergunta 4: Assinala duas despesas necessárias.

Tabela 26: Análise da Pergunta 4 do questionário inicial e final

Respostas	N.º de alunos no questionário inicial	N.º de alunos no questionário final
Jantar fora com a família; Comprar um tablet.	0	0
Comprar medicamentos; Comprar um tablet. ou Jantar fora com a família; Comprar medicamentos. ou Jantar fora com a família; Comprar roupa de inverno.	7	2
Comprar medicamentos; Comprar roupa de inverno.	13	16

Nota. Tabela de autoria própria.

A comparação entre os questionários inicial e final revela uma evolução positiva na capacidade dos alunos para identificar corretamente despesas necessárias, distinguindo-as de desejos.

No questionário inicial, 13 alunos selecionaram corretamente “Comprar medicamentos” e “Comprar roupa de inverno”, enquanto 7 alunos escolheram combinações que incluíam pelo menos um desejo. Nenhum aluno selecionou apenas despesas supérfluas, o que indica que todos reconheciam que certos gastos não são essenciais.

No questionário final, o número de alunos que escolheu corretamente as despesas necessárias aumentou para 16, enquanto o número de respostas alternativas diminuiu para 2. Esta mudança demonstra um reforço da compreensão sobre a priorização de necessidades em relação a desejos. O facto de não haver alteração na escolha de apenas despesas supérfluas confirma a consolidação da consciência financeira básica.

Em termos globais, os resultados sugerem que, embora a maioria dos alunos já apresentasse uma boa compreensão inicial sobre a distinção entre necessidades e desejos, a intervenção contribuiu para aumentar ainda mais a precisão das escolhas, consolidando competências essenciais de literacia financeira.

Pergunta 5: Um amigo diz: “Vou gastar o dinheiro todo agora, depois logo se vê”. Esta atitude: (Escolhe apenas uma opção)

Tabela 27: Análise da Pergunta 5 do questionário inicial e final

Respostas	N.º de alunos no questionário inicial	N.º de alunos no questionário final
Mostra responsabilidade	2	0
Pode causar problemas mais tarde	18	18
É boa quando se quer divertir	0	0

Nota. Tabela de autoria própria.

A comparação entre os questionários inicial e final mostra que a compreensão dos alunos sobre as consequências de uma gestão irresponsável do dinheiro manteve-se estável e positiva.

No questionário inicial, 18 alunos reconheceram corretamente que gastar todo o dinheiro sem planejamento “pode causar problemas mais tarde”, enquanto 2 alunos interpretaram a atitude como “mostra responsabilidade”. Nenhum aluno escolheu a opção “É boa quando se quer divertir”, evidenciando que todos os alunos já rejeitavam o gasto impulsivo como prática adequada.

No questionário final, observa-se que 18 alunos escolheram a escolha correta, enquanto que os 2 que inicialmente consideraram a ação responsável mudaram a opção escolhida para a opção correta. Também foi possível observar que nenhum aluno escolheu a opção “É boa quando se quer divertir”.

Globalmente, os resultados indicam que a maioria dos alunos já possuía uma compreensão consolidada sobre os riscos do gasto impulsivo e a importância de gerir o dinheiro de forma responsável. A intervenção contribuiu para reforçar a consistência dessas respostas, mostrando que os comportamentos conscientes em relação à gestão financeira estavam bem estabelecidos desde o início.

Pergunta 6: Qual é a diferença entre um desejo e uma necessidade?

Tabela 28: Análise da Pergunta 6 do questionário inicial e final

Respostas	N.º de alunos no questionário inicial	N.º de alunos no questionário final
Corretas	14	12
Parcialmente corretas	4	6
Incorretas	2	0

Nota. Tabela de autoria própria.

A comparação entre os questionários inicial e final revela uma evolução na compreensão dos alunos sobre a diferença entre necessidade e desejo, ainda que com algumas variações nos níveis de precisão das respostas.

No questionário inicial, 14 alunos apresentaram respostas corretas, demonstrando uma compreensão clara da distinção entre aquilo que é essencial ao bem-estar e aquilo que corresponde apenas a vontades. No questionário final, este número diminuiu ligeiramente para 12 alunos. Este resultado pode indicar que, embora muitos alunos mantenham uma compreensão sólida, alguns poderão ter formulado respostas menos precisas ou mais vagas na segunda fase.

Por outro lado, observa-se um aumento de respostas parcialmente corretas, que passam de 4 para 6 alunos. Esta subida sugere que mais alunos conseguiram identificar a diferença entre necessidades e desejos, mas ainda com alguma dificuldade em explicitar de forma rigorosa ou completa os conceitos.

Relativamente às respostas incorretas, o número passou de 2 para 0 alunos, o que constitui um dado bastante positivo. O desaparecimento de respostas totalmente erradas mostra que todos os alunos, mesmo os que inicialmente apresentavam maior dificuldade, passaram a evidenciar algum grau de compreensão do tema.

De forma global, os resultados indicam que, apesar de uma pequena redução nas respostas totalmente corretas, houve um progresso na eliminação de conceções erradas e um aumento de respostas parcialmente adequadas. Isto sugere que a proposta de intervenção contribuiu para clarificar os conceitos de necessidade e desejo, embora alguns alunos ainda necessitem de aprofundar a precisão da definição.

Pergunta 7: Imagina que te oferecem dinheiro. Qual destas frases mostra uma boa atitude? (Escolhe apenas uma opção)

Tabela 29: Análise da Pergunta 7 do questionário inicial e final

Respostas	N.º de alunos no questionário inicial	N.º de alunos no questionário final
“Vou guardar uma parte e gastar o resto”	4	3
“Vou gastar tudo em brinquedos”	0	0
“Vou guardar tudo para se um dia precisar”	16	15

Nota. Tabela de autoria própria.

A comparação entre os questionários inicial e final mostra que os alunos mantiveram uma atitude maioritariamente responsável perante a utilização do dinheiro recebido, reforçando a valorização da poupança como prática fundamental de gestão financeira.

No questionário inicial, 16 alunos escolheram a opção “Vou guardar tudo para se um dia precisar”, revelando uma forte inclinação para a poupança integral e para a importância de reservar recursos para necessidades futuras. No questionário final, este número diminuiu ligeiramente para 15 alunos, mas continua a representar a grande maioria, o que mostra estabilidade na compreensão do valor da poupança.

A opção “Vou guardar uma parte e gastar o resto”, inicialmente escolhida por 4 alunos, foi selecionada por 3 alunos no questionário final. Esta pequena redução indica que alguns alunos mudaram para a opção que privilegia uma poupança mais rigorosa. Ainda assim, esta escolha continua a refletir um comportamento financeiramente equilibrado, que combina consumo moderado com reserva de parte do dinheiro.

Importa destacar que, em ambos os questionários, nenhum aluno escolheu a opção “Vou gastar tudo em brinquedos”, o que evidencia que todos os alunos rejeitam atitudes impulsivas e reconhecem que gastar todo o dinheiro de imediato não representa uma boa prática de gestão financeira.

De forma global, os resultados mostram que os alunos apresentam uma compreensão sobre a importância de poupar e de pensar no futuro ao receber dinheiro. A ligeira variação entre os dois momentos não compromete a tendência geral, que evidencia comportamentos alinhados com decisões financeiras responsáveis.

Pergunta 8: Qual das frases representa melhor a tua forma de pensar sobre dinheiro? (Escolhe apenas uma opção)

Tabela 30: Análise da Pergunta 8 do questionário inicial e final

Respostas	N.º de alunos no questionário inicial	N.º de alunos no questionário final
O dinheiro serve para comprar aquilo que eu quero	1	0
O dinheiro serve para comprar aquilo que preciso	15	16
O dinheiro é uma coisa para os adultos	4	2

Nota. Tabela de autoria própria.

A comparação entre os questionários inicial e final mostra uma evolução positiva na forma como os alunos entendem o papel do dinheiro no seu quotidiano.

No questionário inicial, 15 alunos selecionaram a opção “O dinheiro serve para comprar aquilo que preciso”, evidenciando uma compreensão adequada e funcional do dinheiro como recurso destinado a satisfazer necessidades essenciais. Dos alunos restantes, 4 optaram por “O dinheiro é uma coisa para os adultos” e 1 aluno por “O dinheiro serve para comprar aquilo que eu quero”.

No questionário final, observa-se que o número de alunos que escolheu a opção correta aumentou para 16, enquanto a opção de distanciamento “O dinheiro é uma coisa para os adultos” diminuiu para 2 alunos, e a opção centrada em desejos deixou de ser escolhida por qualquer aluno. Estes resultados indicam que os alunos consolidaram a

compreensão de que o dinheiro deve ser usado prioritariamente para necessidades, reconhecendo simultaneamente a sua relevância no próprio cotidiano, em vez de apenas no universo dos adultos.

De forma global, os resultados evidenciam uma melhoria na percepção dos alunos sobre a função do dinheiro, refletindo maior autonomia e responsabilidade financeira. A diminuição das respostas incorretas e a consolidação das respostas corretas sugerem que a intervenção foi eficaz na clarificação dos conceitos de necessidade e desejo, reforçando atitudes mais conscientes em relação à gestão do dinheiro.

Pergunta 9: Achas que é importante falar sobre dinheiro com a família? Porquê?

A pergunta 9 tinha como objetivo compreender a percepção dos alunos sobre a importância de falar sobre dinheiro com a família, identificando se reconhecem a família como um contexto de orientação e aprendizagem financeira.

No questionário inicial, a maioria dos alunos (14 alunos) considerou importante discutir dinheiro com a família, associando essa prática a benefícios como apoio na tomada de decisões, aprendizagem sobre poupança e orientação no uso responsável do dinheiro. No entanto, algumas respostas revelaram concepções menos claras, emotivas ou até incorretas, como associar o tema apenas ao amor e à amizade ou desvalorizar a discussão financeira.

No questionário final, observa-se que a grande maioria dos alunos manteve uma percepção positiva. Muitas respostas destacam explicitamente que falar sobre dinheiro com a família ajuda a gerir recursos, a distribuir o dinheiro de forma consciente, a poupar, a tomar decisões responsáveis e a preparar-se para necessidades futuras, como sendo exemplo: “Sim porque a família pode ajudar nas escolhas”; “Sim, porque podemos gerir o dinheiro de várias formas” e “Sim para ser uma pessoa mais consciente”.

Embora algumas respostas ainda demonstrem percepções menos estruturadas ou ligeiramente confusas, como a preocupação com “poluir o ambiente e existir muito dinheiro” ou a referência a esperar descontos, estas permanecem minoritárias e não comprometem a tendência geral de valorização da comunicação familiar. Nenhuma

resposta indica total rejeição ao tema, ao contrário do questionário inicial, em que surgiram respostas que desconsideravam a importância de falar sobre dinheiro.

De forma global, os resultados sugerem uma evolução positiva havendo mais alunos que reconhecem a família como um espaço fundamental para aprendizagem financeira e tomada de decisões responsáveis. A intervenção parece ter reforçado a compreensão de que discutir dinheiro no contexto familiar promove comportamentos mais conscientes e habilidades de gestão financeira, alinhando-se com os princípios defendidos pela APFIPP (2016) e pelo programa *No Poupar está o Ganho* (2024).

Pergunta 10: Quando vês algo que queres numa loja, como costumavas reagir?
(Escolhe apenas uma opção)

Tabela 31: Análise da Pergunta 10 do questionário inicial e final

Respostas	N.º de alunos no questionário inicial	N.º de alunos no questionário final
Peço aos meus pais para comprar	6	0
Penso se preciso realmente daquilo	9	13
Poupo dinheiro e volto mais tarde para comprar	5	5

Nota. Tabela de autoria própria.

Esta questão tinha como objetivo compreender como os alunos reagem quando se deparam com algo que desejam numa loja, avaliando reflexão, autonomia e capacidade de tomada de decisão responsável.

No questionário inicial, a maioria dos alunos (9 alunos) respondeu que “Penso se preciso realmente daquilo”, mostrando uma atitude reflexiva e alguma capacidade de distinguir entre desejos e necessidades. Seis alunos afirmaram que pedem diretamente aos pais para comprar, evidenciando dependência de adultos na tomada de decisões

financeiras, enquanto 5 alunos escolheram poupar dinheiro e voltar mais tarde, demonstrando planeamento e autocontrolo.

No questionário final, verifica-se uma evolução positiva significativa. Nenhum aluno recorreu à opção de pedir diretamente aos pais, indicando um aumento da autonomia financeira. O número de alunos que pensam antes de comprar subiu para 13, reforçando a tendência de reflexão crítica e avaliação consciente das necessidades. O grupo que optou por poupar e voltar mais tarde manteve-se estável (5 alunos), evidenciando consistência na prática de planeamento financeiro.

Globalmente, os resultados mostram que os alunos aprimoraram a sua capacidade de reflexão antes de consumir, reduzindo comportamentos dependentes de terceiros e consolidando atitudes de responsabilidade financeira. A intervenção parece ter reforçado a consciência sobre a distinção entre desejos e necessidades e promovido comportamentos mais ponderados, alinhando-se com os princípios de literacia financeira defendidos por Dias et al. (2013) e pela OCDE (2020).

Pergunta 11: Como te sentes quando consegues juntar dinheiro sozinho/a?
(Escolhe apenas uma opção)

Tabela 32: Análise da Pergunta 11 do questionário inicial e final

Respostas	N.º de alunos no questionário inicial	N.º de alunos no questionário final
Orgulhoso/a	8	13
Indiferente	4	3
Não costumo juntar dinheiro	8	2

Nota. Tabela de autoria própria.

Esta questão tinha como finalidade avaliar os sentimentos dos alunos em relação à poupança realizada de forma autónoma, permitindo perceber o grau de valorização da prática e da autonomia financeira.

No questionário inicial, os resultados estavam distribuídos entre três tipos de respostas: 8 alunos indicaram sentir-se orgulhosos ao conseguir poupar dinheiro, refletindo uma valorização positiva da poupança e da autonomia; 4 alunos afirmaram sentir-se indiferentes, sugerindo uma menor ligação emocional à prática; e 8 alunos indicaram que não costumam juntar dinheiro, revelando ausência de hábito ou contacto limitado com o dinheiro.

No questionário final, observa-se uma evolução muito positiva: o número de alunos que se sente orgulhoso aumentou para 13, evidenciando um reforço do reconhecimento do valor da poupança e do desenvolvimento de sentimentos positivos associados à autonomia financeira. O grupo indiferente diminuiu ligeiramente para 3 alunos, enquanto o número de alunos que não costuma poupar caiu para 2, demonstrando que a maioria passou a adotar o hábito de poupar de forma regular.

De forma global, os resultados revelam uma progressão clara na valorização da poupança, tanto em termos de prática como de sentimento associado. A intervenção contribuiu para incentivar comportamentos mais conscientes e responsáveis, reforçando a autonomia financeira e a perceção positiva do ato de poupar, alinhando-se com os princípios defendidos pela APFIPP (2016) e por Dias et al. (2013) sobre literacia financeira infantil.

Pergunta 12: Já alguma vez fizeste um plano para juntar dinheiro para algo que querias? (Escolhe apenas uma opção)

Tabela 33: Análise da Pergunta 12 do questionário inicial e final

Respostas	N.º de alunos no questionário inicial	N.º de alunos no questionário final
Sim	8	8
Não	4	7
Estou a fazer agora	8	3

Nota. Tabela de autoria própria

Pergunta 12.1.: Explica para quê.

A Pergunta 12 teve como objetivo avaliar se os alunos já adotaram comportamentos de planeamento financeiro com um objetivo específico, bem como compreender os motivos que os levam a poupar.

No questionário inicial, 8 alunos afirmaram já ter feito um plano para juntar dinheiro, 8 alunos estavam a fazê-lo no momento da aplicação do questionário e 4 alunos nunca tinham feito um planeamento deste tipo. Estes resultados indicam que uma parte significativa dos alunos apresenta atitudes proativas e conscientes na gestão do dinheiro, evidenciando a capacidade de organizar recursos para atingir objetivos, alinhada com os princípios de literacia financeira defendidos pela APFIPP (2016) e por Ferreira (2015)..

No questionário final, observa-se uma mudança significativa: o número de alunos que já tinha feito um plano manteve-se estável (8 alunos), mas aumentou o grupo que nunca tinha feito (7 alunos), enquanto o número de alunos que estavam a fazer um plano diminuiu para 3. Estes resultados sugerem que, embora o planeamento continue a ser praticado por alguns, outros alunos não avançaram com a implementação de novos planos ou poderão não se ter lembrado de planos anteriores, indicando a necessidade de reforço contínuo desta prática.

Relativamente às respostas abertas, os alunos identificaram uma variedade de objetivos, refletindo tanto desejos pessoais como necessidades essenciais. Como são exemplo as seguintes respostas: “Para comprar aquilo que preciso”; “Para comprar alguma coisa que eu quero e comprar alguma coisa que preciso”; “Para comprar uma prenda à minha prima que vai nascer” e “Para ir ao ZOO”.

Estas respostas mostram que os alunos compreendem que a poupança pode servir para objetivos concretos, sejam de consumo pessoal, familiares ou relacionados com experiências. Alguns alunos destacam também a importância do planeamento e da gestão consciente do dinheiro: “Porque assim consigo-me gerir melhor” e “Porque podes poupar mais dinheiro e ganhar para se queres comprar uma coisa que precisas”.

De forma global, os resultados indicam que, embora nem todos os alunos tenham implementado planos de poupança contínuos, existe uma perceção clara da utilidade de definir objetivos financeiros e da importância de planear os gastos. A intervenção contribuiu para consolidar a consciência sobre a poupança orientada para objetivos,

reforçando competências de autonomia, responsabilidade e gestão consciente dos recursos financeiros.

Pergunta 13: Escolhe as duas opções que mostram bons hábitos financeiros

Tabela 34: Análise da Pergunta 13 do questionário inicial e final

Respostas	N.º de alunos no questionário inicial	N.º de alunos no questionário final
Ver quanto custa algo antes de comprar; Guardar dinheiro num mealheiro.	20	18
Gastar sem pensar; Ver quanto custa algo antes de comprar. ou Ver quanto custa algo antes de comprar; Comprar tudo o que os amigos compram. ou Guardar dinheiro num mealheiro; Comprar tudo o que os amigos compram. ou Guardar dinheiro num mealheiro; Gastar sem pensar.	0	0
Gastar sem pensar; Comprar tudo o que os amigos compram.	0	0

Nota. Tabela de autoria própria.

Nesta questão, a finalidade era avaliar se os alunos conseguem identificar bons hábitos financeiros, distinguindo comportamentos responsáveis de atitudes impulsivas ou inadequadas na gestão do dinheiro.

No questionário inicial, todos os 20 alunos selecionaram corretamente a opção “Ver quanto custa algo antes de comprar”; “Guardar dinheiro num mealheiro”, evidenciando a capacidade de reconhecer comportamentos associados à gestão responsável do dinheiro. Nenhum aluno optou por combinações que incluíssem atitudes impulsivas ou influenciadas pelos pares, o que demonstra uma compreensão clara de hábitos financeiros positivos.

No questionário final, responderam 18 alunos, todos selecionando corretamente a mesma opção. Estes resultados mostram que a totalidade dos alunos mantém a capacidade de identificar bons hábitos financeiros, como a comparação de preços e a poupança. Não houve escolha de combinações incorretas, evidenciando que os conceitos de literacia financeira prática continuam bem assimilados.

De forma global, os resultados indicam que os alunos consolidaram o reconhecimento de comportamentos financeiros positivos e a compreensão de hábitos responsáveis. Estes dados confirmam que a intervenção reforçou a consciência sobre práticas financeiras adequadas, promovendo decisões informadas e autónomas, em linha com os princípios defendidos por Dias et al. (2013) e Gomes (2025).

Pergunta 14: Onde costumava guardar o teu dinheiro? (Escolhe apenas uma opção)

Tabela 35: Análise da Pergunta 14 do questionário inicial

Respostas	N.º de alunos no questionário inicial	N.º de alunos no questionário final
No mealheiro	19	4
Em qualquer lugar	0	0
Peço a alguém para guardar por mim	1	14
Não costumo guardar dinheiro	0	0

Nota. Tabela de autoria própria.

A Pergunta 14 teve como objetivo avaliar os hábitos dos alunos relativamente ao local onde guardam o dinheiro, permitindo perceber se adotam comportamentos seguros e organizados.

No questionário inicial, a maioria dos alunos (19) indicou guardar o dinheiro no mealheiro, revelando uma prática consciente de poupança e um comportamento financeiro responsável. Apenas 1 aluno afirmou pedir a alguém para guardar o dinheiro, evidenciando alguma dependência em relação a terceiros.

No questionário final, observa-se uma mudança significativa: apenas 4 alunos continuam a guardar o dinheiro no mealheiro, enquanto 14 alunos passaram a pedir a alguém para guardar o dinheiro por si. Nenhum aluno respondeu “Em qualquer lugar” ou “Não costumo guardar dinheiro”. Estes resultados sugerem que, com o tempo, a maioria dos alunos passou a recorrer a terceiros para guardar o dinheiro, possivelmente refletindo maior confiança em adultos ou orientação familiar na gestão do dinheiro, em vez de guardar autonomamente.

Apesar desta alteração, não se observaram comportamentos de risco, como guardar o dinheiro em qualquer lugar ou não guardar de todo, o que indica que os alunos continuam a adotar práticas seguras. Esta tendência reforça a necessidade de trabalhar a autonomia na poupança, promovendo o equilíbrio entre confiança em terceiros e a gestão independente do próprio dinheiro, conforme defendido por APFIPP (2016) e Gomes (2015).

De forma global, os resultados continuam a evidenciar consciência financeira, mas apontam para uma dependência crescente do apoio familiar na guarda do dinheiro, o que sugere uma área de intervenção importante para consolidar hábitos de poupança autónomos desde cedo.

Pergunta 15: Se os teus pais te derem 5€ para um lanche e sobrares 2€, o que farias?

Tabela 36: Análise da Pergunta 15 do questionário inicial

Respostas	N.º de alunos no questionário inicial	N.º de alunos no questionário final
Guardo o dinheiro	7	4
Gasto o que sobrou noutra coisa	1	0
Devolvo aos meus pais	12	14

Nota. Tabela de autoria própria.

Esta questão teve como finalidade avaliar como os alunos lidam com o dinheiro que sobra após uma despesa, permitindo perceber atitudes de responsabilidade, autonomia e honestidade na gestão financeira.

No questionário inicial, a maioria dos alunos (12) afirmou que devolveria o dinheiro aos pais, revelando um sentido de responsabilidade e reconhecimento da origem do dinheiro. Outros 7 alunos optaram por guardar o valor restante, demonstrando alguma

autonomia e comportamento orientado para a poupança. Apenas 1 aluno indicou que gastaria o valor restante, evidenciando uma atitude mais impulsiva, mas isolada.

No questionário final, observa-se uma mudança ligeira na distribuição das respostas: 14 alunos optaram por devolver o dinheiro aos pais, enquanto 4 alunos decidiram guardá-lo. Nenhum aluno escolheu gastar o dinheiro restante. Estes resultados indicam que a maioria consolidou uma atitude responsável e honesta em relação ao dinheiro recebido, reforçando o valor do respeito. A redução do número de alunos que guardam o dinheiro sugere que alguns alunos podem estar a valorizar ainda mais a comunicação e o acordo com os pais sobre o uso do dinheiro.

De forma global, os resultados mostram uma evolução positiva no grupo, com comportamentos mais consistentes e responsáveis. Os dados confirmam que os alunos compreendem a importância da honestidade, da poupança e da gestão consciente do dinheiro, alinhando-se com os princípios defendidos por APFIPP (2016) e Gomes (2025). Esta análise reforça a relevância da educação financeira familiar e escolar na consolidação de atitudes financeiras responsáveis desde cedo.

5. CONCLUSÕES

| | ' ' | | ' ' |

A análise dos dados recolhidos ao longo do presente estudo evidencia que a introdução da literacia financeira no 3.º ano de escolaridade do 1.º CEB contribuiu de forma positiva para o desenvolvimento de competências de gestão responsável do dinheiro por parte dos alunos. A problemática que orientou esta investigação, “Como pode a introdução da literacia financeira no 3.º ano de escolaridade do 1.º CEB contribuir para o desenvolvimento de competências de gestão responsável do dinheiro?”, encontra resposta na evolução observada ao longo das atividades pedagógicas e na comparação entre os questionários iniciais e finais.

Relativamente à primeira questão de investigação, “Que conhecimentos e atitudes demonstram os alunos do 3.º ano relativamente ao uso, poupança e gestão do dinheiro?”, os resultados revelam que, inicialmente, os alunos possuíam uma compreensão parcial de conceitos financeiros básicos, como poupança, distinção entre necessidades e desejos, e formas de pagamento. Ao longo das tarefas e das discussões em grande grupo, foi possível observar um aumento do conhecimento conceptual, com os alunos a reconhecerem a importância de fazer escolhas conscientes face à escassez de recursos, a distinguir adequadamente necessidades de desejos e a refletir sobre o impacto das suas decisões de consumo. Os registos e respostas dos alunos evidenciam ainda atitudes positivas, incluindo valorização da poupança, planeamento de gastos e responsabilidade na utilização do dinheiro, mostrando que a intervenção promoveu não só o conhecimento, mas também a promoção de comportamentos financeiros conscientes.

No que diz respeito à segunda questão de investigação, “Que evidências existem de que práticas que promovem a literacia financeira contribuem para o desenvolvimento de comportamentos financeiros responsáveis dos alunos?”, os dados recolhidos evidenciam progressos significativos. Os alunos passaram a demonstrar maior autonomia na tomada de decisões, capacidade de planear e gerir recursos, compreensão de riscos e da função do seguro, além de uma crescente consciência sobre consumo responsável e gestão de desejos face às necessidades. As atividades de grupo e as reflexões conjuntas reforçaram o pensamento crítico, a argumentação e a aprendizagem colaborativa, consolidando hábitos financeiros positivos e atitudes responsáveis. Mesmo nos casos em que persistiu alguma dependência familiar no processo de guardar dinheiro, observou-se

que os alunos continuavam a adotar comportamentos seguros e organizados, sinalizando que a literacia financeira se está a consolidar como prática diária.

A avaliação global permite concluir que o objetivo geral da investigação, “Compreender de que forma a introdução da literacia financeira no 3.º ano de escolaridade do 1.º CEB pode contribuir para o desenvolvimento, por parte dos alunos, de competências relacionadas com a gestão responsável do dinheiro”, foi alcançado. Igualmente, os objetivos específicos, “Identificar quais os conhecimentos e atitudes dos alunos do 3.º ano de escolaridade face ao dinheiro, à poupança e ao consumo” e “Analisar o impacto de práticas pedagógicas que integram conteúdos de literacia financeira no desenvolvimentos de comportamentos financeiros conscientes nos alunos”, foram cumpridos, pois foi possível identificar os conhecimentos e atitudes iniciais dos alunos relativamente ao dinheiro, à poupança e ao consumo, e analisar o impacto das práticas pedagógicas estruturadas em literacia financeira no desenvolvimento de comportamentos financeiros conscientes.

De forma geral, os resultados sustentam a pertinência do trabalho desenvolvido, confirmando a importância de continuar a promover competências que contribuam para a formação de consumidores conscientes e responsáveis. A intervenção demonstrou que, desde cedo, é possível desenvolver a autonomia, planeamento, responsabilidade e reflexão crítica no uso do dinheiro, preparando os alunos para uma gestão financeira consciente no presente e no futuro. Estas conclusões reforçam, assim, a relevância da integração sistemática da literacia financeira no currículo do 1.º CEB como estratégia para desenvolver competências fundamentais para a vida.

É importante ainda referir que o recurso ao ensino exploratório desempenhou um papel determinante na eficácia da intervenção. Através de tarefas abertas, resolução de problemas financeiros próximos do quotidiano e momentos de discussão coletiva, os alunos foram levados a construir ativamente o conhecimento, a justificar decisões e a confrontar diferentes pontos de vista. Este processo favoreceu o desenvolvimento do espírito crítico, da autonomia e da capacidade de criar aprendizagens através de situações reais, contribuindo significativamente para a consolidação dos resultados observados. Assim, a natureza investigativa e ativa do ensino exploratório revelou-se, uma abordagem

pedagógica essencial para promover aprendizagens profundas e significativas no âmbito da literacia financeira.

REFLEXÃO FINAL

| ' ' | | ' ' |

O percurso percorrido ao longo da PES II foi uma etapa muito marcante na construção da minha identidade profissional, permitindo-me compreender de que forma a literacia financeira pode fazer parte integrante na formação dos alunos. Esta experiência possibilitou a articulação entre os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da licenciatura e do mestrado e os desafios reais vividos em contexto escolar, revelando-se determinante para o desenvolvimento das minhas competências pedagógicas e investigativas.

Num primeiro momento, é importante destacar o contributo dos diferentes contextos de estágio para a consolidação do meu posicionamento enquanto futura docente que pretende promover o desenvolvimento da literacia financeira no ensino básico. Ter contactado com realidades socioeconómicas distintas, uma mais privilegiada e outra marcada por maiores fragilidades, permitiu-me compreender como a literacia financeira é desigual. Se num dos contextos, os alunos têm maior contacto com práticas de gestão financeira no seio familiar, noutra contexto esse contacto é praticamente inexistente, criando desigualdade. Esta realidade reforçou a minha opinião de que a escola deve assumir um papel ativo no acesso dos estudantes a conhecimentos económicos e financeiros, oferecendo a todos os alunos ferramentas para compreenderem e gerirem, de forma consciente, diversos aspetos da vida quotidiana.

A PES II permitiu-me também reconhecer a relevância de metodologias pedagógicas ativas e exploratórias para promover a literacia financeira. Através do desenvolvimento do meu projeto e da planificação das aulas, tive a oportunidade de utilizar metodologias ativas e exploratórias, o que se revelou fundamental para captar o interesse dos alunos, envolvendo-os para a obtenção de aprendizagens significativas. A literacia financeira exige que os alunos possam aplicar os conhecimentos adquiridos em situações reais ou próximas da realidade. Compreendi, assim, que trabalhar a literacia financeira não se limita à explicação de conceitos, mas implica criar oportunidades para que os alunos desenvolvam competências como a responsabilidade, a análise crítica, o planeamento e a tomada de decisão informada.

O contacto com as práticas reais de sala de aula mostrou-me a importância do professor não como transmissor de conhecimento, mas como mediador das aprendizagens, colocando os alunos no centro da aprendizagem. Nos diferentes contextos,

observei que a forma como as docentes se posicionavam em relação aos conteúdos lecionados influenciava significativamente a forma como os alunos olhavam para a escola. Relativamente ao tema deste relatório final, era um tema que, no contexto em que foi aplicada a investigação, não era trabalhado e, por isso, a introdução ao mesmo foi bem recebida pelos alunos. Assim, consegui observar que quando a literacia financeira é trabalhada de forma global, pode tornar-se um instrumento poderoso para reduzir desigualdades, promovendo a autonomia e o pensamento crítico que ultrapassa o ambiente escolar. Esta tomada de consciência reforçou o meu compromisso enquanto futura docente, assumindo a docência como prática responsável, inclusiva e atenta às necessidades reais dos alunos.

A investigação que desenvolvi no âmbito da PES II foi determinante para consolidar a minha visão relativamente à abordagem da Educação Financeira no ensino básico. Ao analisar diferentes estudos relacionados com a educação financeira, percebi não só a importância desta área no currículo dos alunos, mas também a escassez de práticas nesta área nos primeiros ciclos de ensino. O contacto com a literatura desta temática permitiu-me reconhecer que a promoção da literacia financeira ainda se encontra pouco implementada no sistema educativo português, o que reforça a necessidade de docentes capazes de investigar, inovar e contribuir para a construção de práticas pedagógicas fundamentadas nesta área.

A nível pessoal, este percurso confrontou-me com desafios, que me ajudaram a desenvolver a resiliência, capacidade de adaptação e autoconhecimento. A gestão das diferenças em sala de aula, a necessidade de ajustar estratégias a diferentes ritmos de aprendizagem e a responsabilidade de tomar decisões foram experiências que fortaleceram a minha maturidade profissional. Reconheço, ainda, que existem muitos aspetos que tenho de continuar a trabalhar, nomeadamente a gestão do tempo, a gestão de conflitos e a expectativa que tenho naquilo que planeio e naquilo que realmente acontece. Contudo, é precisamente esta consciência crítica que me permite crescer e construir uma prática mais intencional e sustentada.

Por fim, esta experiência permitiu-me reforçar a minha certeza de que a reflexão contínua é um elemento central na profissão docente. Analisar as minhas ações, compreender os efeitos e reformular práticas tornou-se parte da minha identidade

profissional. Relativamente à literacia financeira, esta postura reflexiva revela-se particularmente essencial, dada a constante evolução da sociedade e das exigências que recaem sobre os cidadãos.

Concluindo, a PES II representou um percurso de integração entre a teoria, a prática, a investigação e o desenvolvimento pessoal, permitindo-me compreender que a literacia financeira deve assumir um papel central na educação. Ao concluir esta etapa, sinto-me mais consciente e mais preparada com a missão de educar para a autonomia e para a responsabilidade. Levo comigo o desejo de contribuir para uma escola que forme alunos críticos, informados e capazes de tomar decisões financeiras que impactam positivamente o seu presente e futuro.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Agrupamento de Escolas. (2022). *Projeto Educativo*. Agrupamento de Escolas.
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3.^a ed.) Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press.
- Associação Portuguesa de Fundos de Investimento, Pensões e Patrimónios. (2016). A APFIPP e a Educação Financeira. *Revista Educação Financeira*, pp. 62-64.
https://ind.millenniumbcp.pt/pt/Institucional/sustentabilidade/Documents/ano_2016/Revista_Educao_Financeira_Marco2016.pdf
- Baptista, I., Caetano, A. P., Amado, J., Azevedo, M. C., & Pais, S. C. (2020). *Carta ética*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Barbosa, I. F. (2019). *Diferenciação pedagógica no 1.º ciclo do ensino básico: Estudo qualitativo com professores do 1.º ciclo do ensino básico* [Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/31292>
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação*. Grávida.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bulhões, P. C. F., Condessa, I. C., & Lima, J. A. (2020). A utilização da observação participante pelo profissional de educação, no seu próprio contexto de trabalho: Desafios e formas de superação. In J. Lima, P. González, A. Soares, A. Sousa, & O. Silva (Orgs.), *Atas do I do Encontro de Jovens Investigadores - JOIN 2018* (pp. 509-519). Universidade dos Açores.

- Canavarro, A. P. (2011). Ensino exploratório da matemática: Práticas e desafios. *Educação e Matemática, 115*, 11-17.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Casanova, M. P. S. M. (2015). A avaliação como promoção da aprendizagem dos alunos. In T. Estrela et al. (Eds.), *Atas do XXII Congresso da AFIRSE: Diversidade e Complexidade da Avaliação em Educação e Formação* (pp. 1282-1290). Educa/Afirse.
- Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIEE). (2018). *Código de conduta ética na investigação*.
- Condessa, I. C. (2020). O recurso à observação como estratégia de formação inicial docente: notas de campo e outros registos. *Instrumento: Revista de estudo e pesquisa em educação, 22*(2), 248-261. [10.34019/1984-5499.2020.v22.29932](https://doi.org/10.34019/1984-5499.2020.v22.29932)
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Almedina.
- Dias, A., Oliveira, A., Pereira, C., Abreu, M. T., 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 a Educação e Formação de Adultos*. Ministério da Educação e Ciência.
- Dias, I. S. (2010). Competências em Educação: Conceito e significado pedagógico. *Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 14*(1), 73-78. <https://www.scielo.br/j/pee/a/XGgFPxFQ55xZQ3fXxctqSTN/?format=pdf&lang=pt>

Direção Geral da Educação. (s.d.). Cadernos de Educação Financeira. Direção Geral da Educação, Ministério da Educação. Consultado a 10 de julho de 2025 em <https://cidadania.dge.mec.pt/literacia-financeira-e-educacao-para-o-consumo/cadernos-de-educacao-financeira>

Direção Geral da Educação (2018). Aprendizagens Essenciais de Matemática - 3.º ano. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_3.o_ano.pdf

Duarte, A. R. (2023). *Educação Financeira no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Um estudo com alunos do 4.º ano de escolaridade*. [Relatório para a obtenção de grau de Mestre para a Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico]. Instituto Superior de Educação e Ciências.

Equipa de Estudos Internacionais. (2022). *PISA 2022 - Literacia Financeira*. Instituto de Avaliação Educativa. Consultado a 11 de julho de 2025 em https://iave.pt/wp-content/uploads/2024/06/Brochura_Literacia-financeiraPISA2022.pdf

Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In Lima, J. A. & Pacheco, J. A. *Fazer investigação* (pp. 105-126). Porto Editora.

Ferreira, A. M. S. (2015). *Educação Financeira e Matemática* [Relatório de mestrado]. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

Freira, I. P., & Macedo, S. M. F. (2022). A investigação qualitativa em educação - aspetos epistemológicos e éticos. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 10(24), 276-296. <https://doi.org/10.33361/RPQ.2022.v.10.n.24.400>

- Gomes, B. N. (2025). A importância da literacia financeira na infância: um investimento no futuro de Portugal. *Sapo*. <https://24noticias.sapo.pt/opiniao/artigos/a-importancia-da-literacia-financeira-na-infancia-um-investimento-no-futuro-de-portugal>
- Instituto de Avaliação Educativa (IAVE). (2024). *PISA 2022 – Literacia financeira*. https://iave.pt/wp-content/uploads/2024/06/Brochura_Literacia-financeiraPISA2022.pdf
- ISCTE (2024). *79 Vozes pela Literacia Financeira - Por uma melhor e maior independência ao longo da vida*. Oficina do Livro. <https://pt.scribd.com/document/782377645/79-Vozes-pela-Literacia-Financeira#content=query:0,3,pageNum:46,indexOnPage:0>
- Lima, J. A. (2006). Ética na investigação. In J. A. Lima, & J. A. Pacheco (Eds.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto Editora.
- Lisio, D. G., Roa, A. M., Halty, A., Berástegui, A., Losada, A. C., & Pitillas. (2025). Nurturing bonds that empower learning: A systematic review of the significance of teacher-student relationship in education. *Frontiers in Education*, 10, 1-15. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1522997>
- Lusa (2024). Portugueses são os segundos piores da UE em literacia financeira. *Negócios*. <https://www.jornaldenegocios.pt/economia/europa/uniaoeuropeia/detalhe/portugueses-sao-os-segundos-piores-da-ue-em-literacia-financeira>
- 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*. [Dissertação de doutoramento]. Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa.

- 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. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Mestre, L. F. B. (2022). *Escrita e desenvolvimento profissional de professores numa comunidade de prática: Estudo de caso de um projeto de investigação formação do Movimento de Escola Moderna* [Tese de doutoramento, Instituto de Educação]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/54918>
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento para o Ensino Básico e Ensino Secundário*. Direção-Geral da Educação.
- No Poupar está o Ganho. (2024). *Como avaliam os professores a 14.ª Edição do No Poupar está o Ganho?*. Educação Financeira - No Poupar está o Ganho!. Consultado a 11 de julho em <https://nopouparestaoganho.pt/news/253>
- OCDE (2016). *PISA 2015 Results (Volume IV): Students' Financial Literacy*, PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264270282-en>
- Oliveira, H., Menezes, L. Canavarro, A. P. (2013). Conceptualizando o ensino exploratório da Matemática: Contributos da prática de uma professora do 3.º ciclo para a elaboração de um quadro de referência. *Quadrante*, 22(2), 28-53. <https://doi.org/10.48489/quadrante.22895>
- Pacheco, L., Ribeiro, E. & Tavares, F. O. (2016). Literacia financeira: estudo aplicado a uma amostra de alunos de uma escola do 3.º ciclo do Ensino Básico e Secundário português. *População e Sociedade*, 26, 154-169.

Plano de Trabalho da Turma (2023). Consultado a 20 de junho de 2025.

Plano de Trabalho de Turma da Instituição de Ensino (2023). Consultado a 21 de abril de 2025.

Plano Nacional de Formação Financeira. (2020). *Relatório de Atividades 2020*. Conselho Nacional de Supervisores Financeiros. <https://www.todoscontam.pt/sites/default/files/2021-04/relatorioatpnff2020.pdf>

Ponte, J. P. (2006). Explorar e investigar em Matemática: Desafio para alunos e professores. *Movimento*, 14, 80-996. <http://hdl.handle.net/10451/3971>

Ponte, J. P. (2010). Explorar e investigar em Matemática: Uma actividade fundamental no ensino e na aprendizagem. *Unión - Revista Iberoamericana de Educación Matemática* 21, 13-30. <http://hdl.handle.net/10451/3043>

Projeto Educativo da Instituição de Ensino (2021). Consultado a 21 de abril de 2025.

Projeto Curricular da Instituição de Ensino (2022). Consultado a 21 de abril de 2025.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Grávida.

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.

Serrazina, L. (2021). Aprender Matemática com compreensão: Raciocínio matemático e ensino exploratório. *Revista de Educação Matemática e tecnológica Iberoamericana*, 12(3). <https://doi.org/10.51359/2177-9309.2021.250302>

Silva, C. G. (2021). Investigação documental. In S. P. Gonçalves, L. Lima & A. Maia (Orgs.), *Manual de investigação qualitativa: Conceção, análise e aplicações* (pp. 109-128). PACTOR.

Simões, C., Valente, P., Torres, R., & Santos, S. (2021). A (in)existência do pensamento crítico em diários de bordo: Uma análise categorial no contexto de investigação qualitativa. *Internet Latent Corpus Journal*, 11(2), 50-65. [10.34624/ilcj.v11i2.25321](https://doi.org/10.34624/ilcj.v11i2.25321)

Vicente, M. C., Ribeiro, J. M., Santos, F. & Pinheiro, C. (2015). *Caderno de Educação Financeira - 1. Trinta Por Uma Linha*. <https://www.todoscontam.pt/sites/default/files/SiteCollectionDocuments/CadernoEducaoFinanceira1.pdf>

Website da Instituição. Consultado a 21 de maio de 2025.

Xavier, A. S., & Nunes, A. I. B. L. (2015). *Psicologia do Desenvolvimento*. Editora da Universidade Estadual do Ceará. https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/431892/2/Livro_%20Desenvolvimento.pdf

ANEXOS

| | ' ' | | ' ' |

ANEXO A.
Entrevista à professora
cooperante do 1.º CEB

| " | | " |

Estagiária (E): Qual foi o seu percurso académico?

Professora Cooperante (PC): Desde que comecei a lecionar? Comecei a lecionar em 1999 até ao dia de hoje, já vai à quase 25 anos de serviço.

E: Já lecionou noutras regiões do país?

PC: Já, já estive, aliás, o primeiro ano de trabalho foi no arquipélago da Madeira, trabalhei lá 2 anos, o resto foi sempre aqui no centro de Lisboa.

E: Já lecionou no ensino privado ou foi só no público?

PC: Não, foi só no público.

E: Ao nível do trabalho colaborativo, queríamos saber como descreve a sua relação com as auxiliares, com a direção e com os restantes docentes?

PC: Acho que é boa, uma relação de alguns anos, já. Já estou aqui há mais de 10 anos, nesta escola. Não sei ao certo o número exato de anos, mas é uma relação próxima.

E: Costuma realizar trabalhos ou projetos com outros docentes?

PC: Sim, nomeadamente este ano, o peddy paper, que é uma atividade do plano anual de atividades a nível de escola.

E: Gostaríamos de saber um bocadinho sobre o trabalho com a família, por isso queríamos saber como estabelece a comunicação com os Encarregados de Educação?

PC: A comunicação é feita pelo telefone, ou por email, ou por mensagem, não é? Eles têm o meu contacto pessoal, por isso. Não há um dia, pelo menos, que não contacte com um Encarregado de Educação. Depois há um representante de pais, que muitas vezes faz a ligação com os outros pais, quando é necessário urgente, nomeadamente a situação de ontem.

E: De que forma é que envolve as famílias no percurso escolar dos alunos?

PC: Então, são feitas reuniões várias vezes durante o ano, eles têm o meu contacto pessoal e sempre que é necessário alguma coisa, eles estão presentes e colaboram naquilo que é pedido.

E: Então nas atividades é mais a colaboração quando é pedido para trazerem alguma coisa ou existem outras atividades onde há um maior envolvimento dos pais?

PC: Onde há maior envolvimento é nas visitas de final de ano. Não, de final de ano não. Nas visitas do ano, que nós todos os anos temos ido para fora. Aí é mais precisa a colaboração dos pais, nomeadamente na logística do que é preciso para a viagem, de quais são as possibilidades que podemos oferecer às crianças dentro daquilo que é preciso. Nessa parte solicito mais o envolvimento dos pais. Até por questões mais de escolhas de locais, pela questão monetária e a parte logística. E também no Carnaval em que nós pedimos mais colaboração por causa de um adereço que seja necessário. No resto, a colaboração é para o acompanhamento dos alunos no processo de aprendizagem.

E: Acha que o envolvimento das famílias é igual para todos nesta turma?

PC: Sim, por acaso é um grupo mais ou menos homogéneo a nível de, claro que se calhar há uns que se envolvem mais do que outras, mas não tenho razão de queixa. Não há famílias que não compareçam ou que sejam ausentes.

E: De forma geral, como caracteriza o grupo de crianças?

PC: Têm a sua heterogeneidade, não é, a nível das aprendizagens. Tem um comportamento, mais ou menos homogéneo. Mas pronto, há crianças com algumas dificuldades, outras com mais capacidades. Tem de se ir fazendo a diferenciação, de maneira a tentar chegar a todos.

E: O grupo costuma ter conflitos?

PC: Alguns, nomeadamente na parte dos recreios. Tentamos, desde que não sejam casos mais, muito graves, tentamos gerir durante os momentos do conselho.

E: Quais são as potencialidades que identifica no grupo?

PC: Acho que eles são muito comunicativos e muito interessados e muito participativos... é um grupo fácil de motivar. E acho que isso é meio caminho andado para...

E: E as fragilidades do grupo?

PC: As fragilidades gerais, acho que tem a ver com a concentração, o foco cada vez é mais reduzido, dificuldade em ouvir, eles têm muito a necessidade de falar e têm muita dificuldade em ouvir, ah... e se calhar há ali algumas crianças que tentam ser líderes do grupo e que se calhar eliminam alguns colegas que podiam manifestar mais, mas não conseguem por causa disso.

E: Considera necessário prestar mais atenção a algum aluno ou alguns alunos específicos?

PC: Sim, aqueles que têm mais dificuldades. O menino que está no 2.º ano, que não faz parte do grupo de 3.º ano e as crianças que têm o plano de acompanhamento.

E: Há algum apoio específico para essas crianças?

PC: Há, todos eles têm, quer da Educação Especial quer do socioeducativo.

E: Como é que acha que é a sua relação com o grupo?

PC: É uma relação próxima, até porque as atividades que temos feito, nomeadamente as visitas de estudo que temos feito de vários dias têm essa vantagem de aproximar as pessoas do grupo, quer entre alunos, quer entre alunos e professor, ou assistente operacional que nos costuma acompanhar ou outro professor que vá com o grupo.

E: Identifica algum interesse geral do grupo? Um interesse que todos eles tenham por algo específico?

PC: Os interesses são vários. Depende daquilo que queremos trabalhar. Os interesses, do grupo são tomados em conta quando temos de fazer uma escolha, o local da visita de estudo, atividades que queiram fazer, normalmente são ouvidos e daí se faz um levantamento da maioria. Agora um interesse específico só do grupo?

E: Sim.

PC: Um tema específico?

E: Sim, sim, se há algum tema específico ou alguma coisa que eles tenham mais curiosidade?

PC: Um tema que eles gostem muito, por exemplo o da astronomia, o espaço, os animais, se calhar. Depois há alguns com mais interesse por umas coisas e outros por outras. Os rapazes, por exemplo, interessam-se muito pelo futebol. Nomeadamente, muitas das discussões surgem do futebol.

E: No seu percurso profissional, quais foram as abordagens pedagógicas com que foi trabalhando? Se foi mudando, se manteve sempre o mesmo?

PC: Ah, sim. Comecei mais com o método tradicional, principalmente no português trabalha com o método sintético-analítico e depois fui alterando completamente, não só na área do português como nas outras áreas. Passei a trabalhar mais com o método global, fazer uma articulação mais, mais rigorosa das disciplinas, trabalhar mais a partir de tarefas exploratórias quer na disciplina de Matemática quer no Estudo do Meio com mais abordagem em projetos, metodologia de trabalho de projeto.

E: E como é que vai organizando as suas aulas relativamente às aprendizagens essenciais?

PC: É muito a partir das experiências deles e dos interesses deles que eles vão manifestando, tentando fazer a articulação entres esses interesses e as aprendizagens essenciais das várias disciplinas curriculares. Acho que até é uma forma de conseguir abarcar o programa todo. São tantas as aprendizagens que se não se fizer uma boa articulação entre, acho que o trabalho feito por parte é muito mais difícil.

E: E como é que tenta fazer essa articulação, até mesmo entre as disciplinas?

PC: Tem de ser, a partir de uma situação, em que consiga trabalhar esse conteúdo ir buscar as outras disciplinas. Requer muito mais trabalho da parte do professor.

E: Como é que planifica as suas aulas?

PC: É, é, exatamente a partir daí. Pode haver alguma alteração, nomeadamente em relação às questões que podem surgir no dia a dia, mas é sempre a partir de ir tentando buscar o máximo de disciplinas de cada vez.

E: Tem alguma estratégia específica para controlar o grupo? Por exemplo na gestão de sala de aula?

PC: Uma estratégia específica... é, aquilo que vamos adquirindo ao longo dos anos. É ter de se fazer paragens ao longo do tempo, é ter de se parar. Se calhar, a questão do estado do professor afeta no estado do grupo, tentar manter a calma o mais possível para eles perceberem que é uma das formas de resolvermos qualquer questão ou problema, é mantermos calma e se calhar fazer essa parte que acabei de dizer de fazer pausas quando é necessário. E se calhar, fazer alterações do plano do dia começar por um aspeto ou conteúdo, ou um trabalho ou tarefa que não estava, ou alterar a ordem, ou depende da situação.

E: Por último, queríamos saber como acaba por avaliar os alunos?

PC: Tenho grelhas de observação que vou fazendo periodicamente ou quando acho que é necessário. Para além, também faço fichas de avaliação sumativa que são feitas a nível de grupo de ano e também tenho grelhas de verificação e de observação. Vou registando e depois faço um balanço no final, global.

E: Agradecemos por nos ter dado estas informações e por ter disponibilizado o seu tempo.

PC: Obrigada, eu.

ANEXO B.
Grelha de observação do
1.º CEB

|' '' | | ''

Objetivo	Mobilizar saberes de áreas disciplinares distintas		Articular as novas aprendizagens com conhecimentos prévios da área disciplinar			Identificar correlações de situações do dia a dia com os conteúdos programáticos		Total	Porcentagem
	Mobiliza conceitos de uma área disciplinar diferente	Relaciona atividades de diferentes áreas	Recorre a conhecimentos prévios na sua exposição oral	Identifica semelhanças entre conteúdos prévios e novos	Identifica diferenças entre conteúdos prévios e novos	Explica o seu raciocínio com recurso a exemplos do quotidiano	Indica uma situação real que reflete os conteúdos abordados		
1.	3	3	1	1	1	1	1	11	52,4
2	3	3	2	2	2	3	2	17	81,0
3	3	3	2	2	2	3	2	17	81,0
4	3	3	1	1	1	2	1	12	57,1
5	3	3	3	3	3	3	3	21	100,0
6	3	3	2	2	2	3	3	18	85,7
7	3	3	2	2	2	3	2	17	81,0
8	3	3	3	3	3	3	3	21	100,0
9	3	3	3	3	3	3	3	21	100,0
10	3	3	3	3	3	3	3	21	100,0
11	3	3	3	3	3	3	3	21	100,0
12	3	3	2	2	2	3	2	17	81,0
13	3	3	1	1	1	2	1	12	57,1
14	3	3	2	2	2	3	2	17	81,0
15	3	3	2	2	2	3	2	17	81,0
16	3	3	2	2	2	3	2	17	81,0
17	3	3	1	1	1	1	1	11	52,4
18	3	3	3	3	3	3	3	21	100,0
19	3	3	2	2	2	3	2	17	81,0
20	3	3	2	2	2	2	2	16	76,2
Média por indicador	3	3	2,1	2,1	2,1	2,65	2,15		
Pontuação por indicador	60	60	42	42	42	53	43		
Porcentagem por indicador	100	100	70	70	70	88,3333333	71,6666667		
Taxa de sucesso por objetivo	100	100		70			80		

ANEXO C.
Planificações das
tarefas implementadas e
respetivos recursos

| | ' ' | | ' ' |

Atividade 1 - Missão compras: O que precisamos realmente?		
Conteúdos	Tema	Necessidades e desejos
	Conceitos	Bens necessários; Bens supérfluos; Necessidade; Desejo; Bens duradouros; Bens não duradouros.
Objetivos	1) Distinguir entre necessidades e desejos; 2) Identificar bens necessários e bens supérfluos; 3) Compreender a diferença entre bens duradouros e bens não duradouros; 4) Desenvolver o pensamento crítico e a tomada de decisões conscientes.	
Recursos	Caixa das necessidades; Caixa dos desejos; Caixas dos bens duradouros; Caixa dos bens não duradouros; 2 envelopes; Imagens de bens; Orçamento fictício; Lista de necessidades e desejos; Tabela; Cartolinas.	

Etapa	Estratégia	Tempo	Recursos
Jogo da classificação	<p>Os alunos serão divididos em grupos, nas ilhas.</p> <p>Cada grupo terá quatro caixas (desejos, necessidades, bens duradouros e bens não duradouros) e dois envelopes com diferentes imagens.</p> <p>Fase 1: Necessidade ou Desejo?</p> <p>Os alunos devem abrir o envelope que contém imagens de bens e colocar na caixa que acham mais adequada.</p> <p>Fase 2: Duradouro ou Não duradouro?</p>	10 min.	Caixa das necessidades; Caixa dos desejos; Caixas dos bens duradouros; Caixa dos bens não duradouros; 2 envelopes; Imagens de bens.

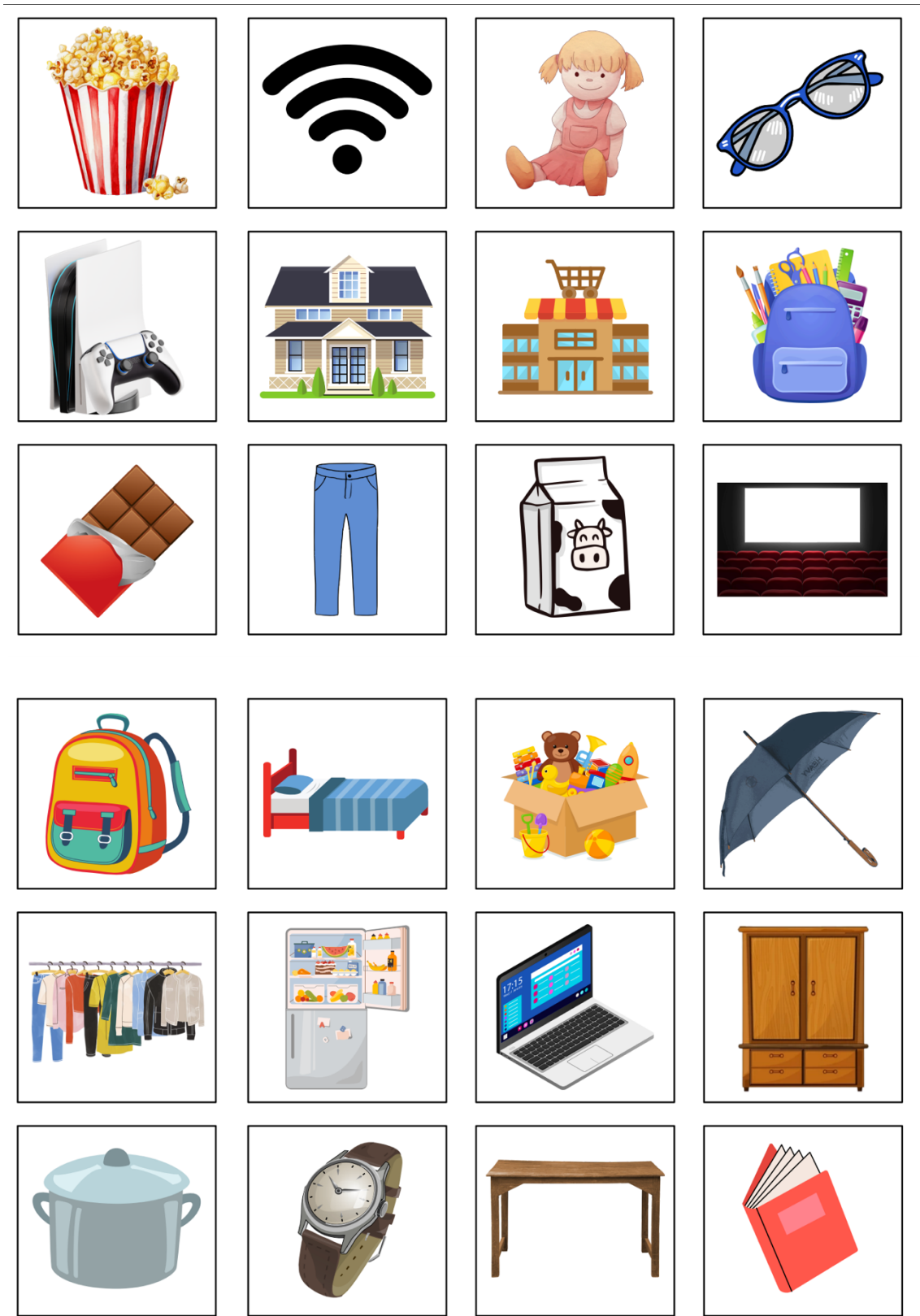
	Os alunos devem abrir o envelope que contém imagens de bens e colocar na caixa que acham mais adequada.		
Discussão do Jogo de classificação	<p>Em grande grupo, os alunos irão mostrar à turma quais as escolhas que fizeram tanto para a fase 1 como para a fase 2. Os alunos devem justificar as suas escolhas.</p> <p>A estagiária deverá interpelar as escolhas dos alunos, colocando questões que façam os alunos repensarem as suas escolhas (por exemplo, os alunos colocam a imagem de um casaco na caixa das necessidades, a estagiária poderá questionar se no caso dos alunos já terem 3 casacos de inverno se continuavam a considerar que seria uma necessidade ou um desejo).</p>	10 min.	
Desafio de grupo - “Vamos às compras!”	<p>Cada grupo, irá receber um orçamento fictício e uma lista de necessidades e desejos.</p> <p>Os alunos terão de fazer escolhas, preenchendo a tabela dada.</p> <p>Em seguida, será feita uma discussão em grande grupo, onde os alunos devem revelar as escolhas feitas e justificar.</p>	15 min.	Orçamento fictício; Lista de necessidades e desejos; Tabela.
Síntese	Com as imagens do jogo de classificação, cada grupo deve desenvolver um cartaz de	20 min.	Cartolinas;

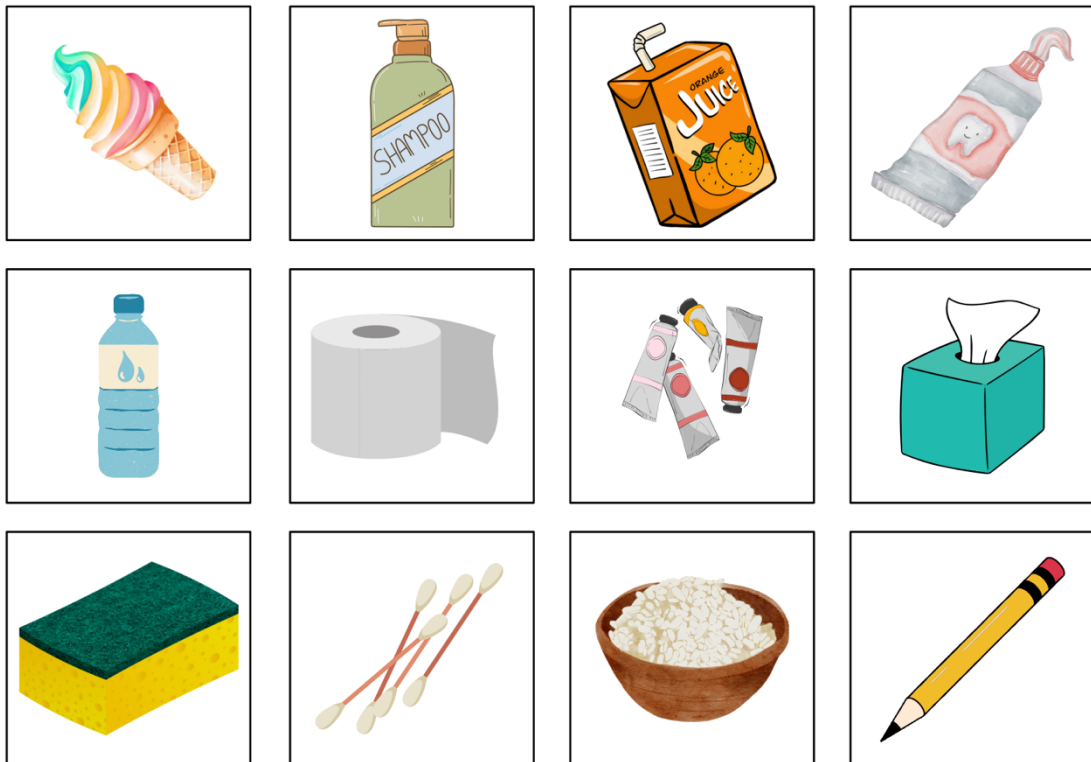
	necessidades e desejos e outro com os bens duradouros ou não duradouros.		Imagens de bens.
Discussão Final	<p>Para terminar, a estagiária irá colocar as crianças numa roda sentados no chão, para a fazerem uma síntese dos conceitos que mobilizaram para a realização da atividade.</p> <p>Irão ser colocadas questões, tais como: O que é uma necessidade? O que é um desejo? O que são bens supérfluos? (relacionar com os desejos) O que são bens necessários? (relacionar com as necessidades) Qual é a diferença entre um bem duradouro e um bem não duradouro?</p> <p>Ao longo desta etapa, será pedido aos alunos que para além de responderem a estas questões deem exemplos do quotidiano.</p>	10 min.	-

Avaliação		
Objetivo	Indicador	Instrumento
1	1.1. Reconhece o que é uma necessidade; 1.2. Reconhece o que é um desejo.	Grelha de observação;

2	2.1. Identifica, de entre os bens dados, bens necessários; 2.2. Identifica, de entre os bens dados, bens supérfluos.	Produções dos alunos.
3	3.1. Identifica, de entre os bens dados, bens duradouros; 3.2. Identifica, de entre os bens dados, bens não duradouros.	
4	4.1. Participa nas discussões; 4.2. Participa nas discussões, dando exemplos; 4.3. Participa nas discussões, dando exemplos e dando argumentos quando é questionado.	Grelha de observação.







O teu orçamento é de:
15€

Tens algumas coisas de que precisas,
nomeadamente:
2 Pães
Casaco
Arroz

O teu orçamento é de:
15€

Tens algumas coisas de que precisas,
nomeadamente:
1l de Leite
Medicamentos
Garrafa de água

O teu orçamento é de:
15€

Tens algumas coisas de que precisas,
nomeadamente:
Caderno + Lápis
Arroz
Pasta de dentes

O teu orçamento é de:
15€

Tens algumas coisas de que precisas,
nomeadamente:
Arroz
4 Pães
2l de Leite

O teu orçamento é de:
15€

Tens algumas coisas de que precisas,
nomeadamente:
Casaco
Caderno + Lápis
Garrafa de água

Lista de produtos

- Pão (1 unidade) - 0,50€
- Leite (1 litro) - 1€
- Pasta de dentes - 2€
- Caderno + lápis - 4€
- Medicamentos - 6€
- Casaco - 8€
- Arroz - 1€
- Garrafa de água - 0,50€
- Chocolate - 1€
- Ice Tea - 2€
- Jogo - 6€
- Livro - 4€
- Brinquedo pequeno - 2€
- Bolachas recheadas - 3€

Bem escolhido (quantidade)	Necessidade ou Desejo?	Duradouro ou Não Duradouro?	Quanto custa?

COM ESTA ATIVIDADE APRENDI QUE...

Atividade 2 - O meu cofre semanal		
Conteúdos	Tema	Despesas e rendimentos; Poupança.
	Conceitos	Orçamento; Receita/rendimento; Despesas (fixas, variáveis, inesperadas); Fonte de rendimento; Orçamento semanal; Saldo (rendimento - despesa); Saldo negativo; Saldo positivo; Saldo equilibrado; Receitas extraordinárias.
Objetivos	1) Compreender o que é um orçamento e qual a sua importância; 2) Identificar diferentes tipos de rendimento e despesas; 3) Distinguir entre despesas fixas, variáveis e inesperadas; 4) Calcular o saldo (positivo, negativo, equilibrado); 5) Reconhecer o impacto de receitas extraordinárias; 6) Promover hábitos de poupança e tomada de decisões conscientes.	

Recursos	Ficha de personagem; Cartões com diferentes despesas; Fotocópia com a tabela; Fotocópia com questões; Post it.
-----------------	--

Etapa	Estratégia	Tempo	Recursos
Jogo “O meu cofre semanal”	<p>Os alunos estarão a trabalhar em grupos de ilha.</p> <p>Cada grupo receberá uma ficha de personagem, com uma situação (exemplo: João, 9 anos, 5€ por semana dos pais, tem uma poupança de 15€).</p> <p>Para além da personagem, cada grupo irá receber uma folha com uma tabela com as seguintes colunas: “Dia da semana”; “Rendimento”; “Despesa”; “Tipo de despesa”; “Saldo do dia”.</p> <p>Os alunos irão ter 5 cartas com situações como: recebeu 10€ dos avós; comprou um brinquedo de 10€; teve de pagar o almoço da escola 2€; comprou um gelado de 1€; recebeu a semanada de 5€.</p> <p>Cada grupo terá despesas de diferentes tipos e de diferentes valores.</p> <p>Os alunos devem ir apontando os dados de cada carta e devem ir calculando o saldo diário consoante os dados.</p> <p>No final devem somar os saldos e devem perceber se ficaram com saldo positivo, negativo ou equilibrado.</p>	20 min.	<p>Ficha de personagem;</p> <p>Cartões com diferentes despesas;</p> <p>Fotocópia com a tabela.</p>

<p>Reflexão sobre o jogo</p>	<p>Na parte de trás da folha da tabela os alunos terão perguntas que devem responder, tais como:</p> <p>Conseguiram poupar?</p> <p>Obtiveram saldo positivo, negativo ou equilibrado?</p> <p>Se tivessem no papel da personagem o que fariam de diferente?</p> <p>As receitas extraordinárias ajudaram?</p>	<p>10 min.</p>	<p>Fotocópia com perguntas.</p>
<p>Síntese</p>	<p>Os grupos devem reunir e preparar a apresentação do seu caso, mostrando a poupança inicial, mostrando o orçamento semanal, referirem se terminaram com saldo positivo ou negativo e referirem o que fariam de diferente.</p> <p>Em grande grupo, será feita uma reflexão sobre a importância de planejar as despesas.</p>	<p>15 min.</p>	
<p>Elaborar um mural</p>	<p>Cada aluno deve escrever num papel uma dica para poupar dinheiro e será feito um mural coletivo na sala com o nome “Dicas para poupar dinheiro”</p>	<p>10 min.</p>	<p>Papéis do tipo post-it.</p>
<p>Exploração de conceitos</p>	<p>Em grande grupo, a estagiária irá terminar a atividade colocando perguntas aos alunos, tais como:</p> <p>O que é um orçamento?</p> <p>O que são rendimentos e de onde vêm? (Fonte de rendimento)</p>	<p>15 min.</p>	

	<p>Quais são os tipos de despesas? (Explicar: fixas, variáveis, inesperadas)</p> <p>O que é um saldo positivo, negativo ou equilibrado?</p> <p>O que são receitas extraordinárias?</p> <p>Ao longo deste processo, os alunos devem dar exemplos, são esperados exemplos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rendimento: a mesada • Despesa fixa: renda de casa • Despesa variável: comprar um brinquedo • Despesa inesperada: perder uma caneta e ter de comprar outra • Receita extraordinária: receber dinheiro como presente de aniversário. 		
--	---	--	--

Avaliação		
Objetivo	Indicador	Instrumento
1	1.1. Compreende o que é um orçamento; 1.2. Compreende que é importante ter um orçamento para gerir os gastos.	Grelha de observação; Produções dos alunos.
2	2.1. Identifica despesas fixas; 2.2. Identifica despesas variáveis; 2.3. Identifica despesas inesperadas;	

	2.4. Compreende o que é um rendimento;	
3	3.1. Compreende o que é uma despesa fixa; 3.2. Compreende o que é uma despesa variável; 3.3. Compreende o que é uma despesa inesperada.	
4	4.1. Calcula o saldo (rendimento - despesa); 4.2. Compreende o que é o saldo positivo; 4.3. Compreende o que é o saldo negativo; 4.4. Compreende o que é o saldo equilibrado.	
5	5.1. Reconhece que as despesas extraordinárias ajudam no equilíbrio do orçamento.	
6	6.1. Identifica hábitos de poupança; 6.2. Identifica decisões conscientes a ter.	Produções dos alunos.

Silvio

O Silvio é uma criança com 8 anos. Os pais dão-lhe uma semana de 5€. O Silvio já conseguiu poupar 15€.

Joana

A Joana tem 13 anos. Os pais dão-lhe uma semanada de 10€. A Joana ainda não conseguiu poupar dinheiro.

Raquel

A Raquel tem 6 anos. Os pais dão-lhe uma semana de 3€. A Raquel conseguiu juntar 9€ até ao dia de hoje.

José

O José tem 10 anos. Os pais dão-lhe todas as semanas 20€. O José tem na sua poupança 3€.

Sara

A Sara tem 18 anos. Os pais dão-lhe uma semana de 30€. A Sara tem 60€ na sua poupança.

1
O Sílvio recebeu a sua semana: 5€

2
O Sílvio comprou um brinquedo: 10€

3
O Sílvio encontrou dinheiro no chão:
1€

4
O Sílvio comprou uma fatia de bolo
na banca da escola: 2€

5
O Sílvio comprou canetas para a
sua coleção: 7€

1
A Joana recebeu a sua semana: 10€

2
A Joana pagou os almoços na
escola: 8€

3
A Joana recebeu de prenda de
aniversário: 20€

4
A Joana quis comprar um casaco
novo: 18€

5
A Joana pagou a visita de Estudo ao
Museu da Água: 4€

1
O José recebeu a sua semana: 20€

2
O José pagou a mensalidade do
futebol: 15€

3
O José comprou uma camisola
têrmica: 3€

4
O José recebeu um prémio por ter
feito todas as tarefas em casa: 5€

5
O José comprou uma prenda para o
primo : 8€

1
A Sara recebeu a sua semana: 30€

2
A Sara comprou o bilhete para um
festiva:l 50€

3
A Sara foi ao jantar de aniversário
de uma amiga: 25€

4
A Sara pagou a mensalidade de
sócia do seu clube: 10€

5
A Sara comprou o lanche no bar da
escola: 5€

1

A Raquel recebeu a sua semana: 3€

2

A Raquel foi visitar os avós e
recebeu dinheiro: 5€

3

A Raquel comprou uma caneta aos
escoteiros: 2€

4

A Raquel comprou um gelado: 3€

5

A Raquel comprou um brinquedo:
10€

Dia da semana	Receita/Rendimento	Despesa	Tipo de despesa	Saldo
				Saldo Final:
Cálculos Auxiliares:				

COM ESTA ATIVIDADE APRENDI QUE...

Atividade 3 - Dado das surpresas: Estão preparados para tudo?		
Conteúdos	Tema	Risco e Incerteza.
	Conceitos	Situações previsíveis; situações imprevisíveis; Poupança; Seguros.
Objetivos	1) Distinguir entre situações previsíveis e imprevisíveis; 2) Compreender a importância da poupança como forma de proteção; 3) Reconhecer o conceito de seguro como forma de reduzir o risco; 4) Desenvolver o pensamento crítico na gestão do dinheiro em contextos de incerteza.	
Recursos	Dado; Fotocópia com a tabela; Cartas de cada categoria; Moedas; Mealheiro.	

Etapa	Estratégia	Tempo	Recursos
-------	------------	-------	----------

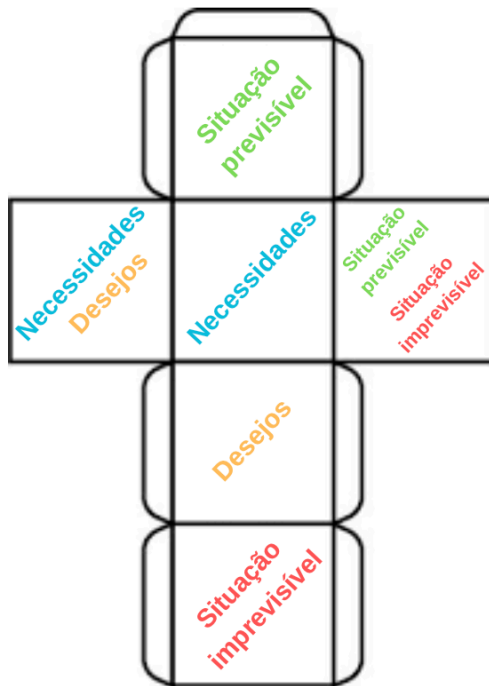
<p>Jogo “Roleta das surpresas”</p>	<p>Os alunos estarão divididos em grupos, por ilha. Cada grupo receberá uma roleta dividida em 4 partes: despesa previsível, despesa imprevisível, desejo e receita. Também receberá um crédito inicial de 40 moedas, um mealheiro e um quadro com as seguintes colunas: dia; o que aconteceu?; previsível/imprevisível?; custo; o seguro aplica-se?; saldo final.</p> <p>Antes de começarem o jogo e sabendo a utilidade do seguro, os alunos devem decidir em grupo se gastam 5 moedas inicialmente para terem um seguro.</p> <p>Em seguida, os alunos devem iniciar o jogo girando uma primeira vez a roleta, consoante a categoria devem tirar uma carta que terá uma situação (por exemplo: previsível- comprar o lanche, perde 1 moeda; imprevisível- mochila rasgada, perde 3 moedas; desejo- brinquedo, perde 7 moedas; receita- dinheiro que a avó deu, ganha 10 moedas). Quando acontece uma despesa imprevisível, se os alunos, inicialmente tiverem adquirido o seguro, não perdem moedas. Quando acontece o desejo, os alunos podem escolher se querem ou não adquirir o bem que diz na carta, e consoante esta decisão os alunos perdem ou não moedas.</p> <p>Os alunos devem girar a roleta 7 vezes (rondas), devem ir anotando na tabela o que aconteceu e calculando o saldo após cada ronda.</p>	<p>35 min.</p>	<p>Dado;</p> <p>Fotocópia com a tabela;</p> <p>Cartas de cada categoria;</p> <p>Moedas;</p> <p>Mealheiro.</p>
--	--	--------------------	---

Avaliação		
Objetivo	Indicador	Instrumento
1	1.1. Compreende o que são situações previsíveis; 1.2. Compreende o que são situações imprevisíveis. 1.3. Identifica situações previsíveis; 1.4. Identifica situações imprevisíveis.	Grelha de observação Produções dos alunos.
2	2.1. Reconhece a poupança como forma de proteção para imprevistos.	Grelha de observação.
3	3.1. Reconhece o seguro como forma de proteção para imprevistos.	
4	4.1. Reconhece que a gestão do dinheiro é importante para contextos de incerteza.	

Adquiriste seguro? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>				Saldo Inicial: _____	
Dia	O que aconteceu?	Previsível/ imprevisível?	Custo	O seguro aplica-se?	Saldo final
Cálculos Auxiliares:					

		<p>Comprar o lanche na escola</p> <p>PERDES 2 MOEDAS</p>	<p>Comprar a prenda do dia da Mãe</p> <p>PERDES 3 MOEDAS</p>
		<p>Receber a semanada</p> <p>RECEBES 10 MOEDAS</p>	<p>Comprar a prenda de anos para um amigo</p> <p>PERDES 6 MOEDAS</p>
		<p>Comprar prenda de Natal para a irmã</p> <p>PERDES 4 MOEDAS</p>	<p>Pagar as cotas de sócio do clube</p> <p>PERDES 10 MOEDAS</p>
		<p>Pagar a consulta de dentista</p> <p>PERDES 8 MOEDAS</p>	<p>Pagar a mensalidade das aulas de piano</p> <p>PERDES 5 MOEDAS</p>
		<p>Contribuir para a festa de final de ano da escola</p> <p>PERDES 1 MOEDA</p>	<p>Comprar uma caneta que já queria à muito tempo</p> <p>PERDES 2 MOEDAS</p>
		<p>Pagar a visita de estudo</p> <p>PERDES 1 MOEDA</p>	<p>Receber dinheiro por ter feito as tarefas de casa</p> <p>RECEBES 5 MOEDAS</p>
		<p>Estragar o lápis de carvão e ter de comprar um novo</p> <p>PERDES 1 MOEDA</p>	<p>Estragar o casaco para a chuva e ter de comprar um novo</p> <p>PERDES 6 MOEDAS</p>
		<p>Ficar doente e ter de ir ao médico</p> <p>PERDES 10 MOEDAS</p>	<p>Estragar um brinquedo e ter de comprar um novo</p> <p>PERDES 3 MOEDAS</p>
		<p>Esquecer do lanche em casa e ter de comprar na escola</p> <p>PERDES 1 MOEDA</p>	<p>Receber um convite inesperado para uma festa</p> <p>PERDES 10 MOEDAS</p>
		<p>Perder dinheiro</p> <p>PERDES 5 MOEDAS</p>	<p>Oa avós dão dinheiro de prenda de anos</p> <p>RECEBES 20 MOEDAS</p>
		<p>Encontrar dinheiro no chão</p> <p>RECEBES 5 MOEDAS</p>	<p>Os pais permitem ficar com o troco das compras</p> <p>RECEBES 7 MOEDAS</p>
		<p>Ganhar um prémio escolar de leitura</p> <p>RECEBES 5 MOEDAS</p>	<p>O caderno estraga-se e tens de comprar um novo</p> <p>PERDES 2 MOEDAS</p>

		<p>Comprar o lanche</p> <p>PERDES 1 MOEDA</p>	<p>Comprar roupa porque a outra já não servia</p> <p>PERDES 4 MOEDAS</p>
		<p>Precisar de um lápis novo e por isso comprá-lo</p> <p>PERDES 1 MOEDA</p>	<p>Comprar o passe para ir para a escola</p> <p>PERDES 5 MOEDAS</p>
		<p>Comprar uma garrafa de água</p> <p>PERDES 1 MOEDA</p>	<p>Comprar uma escova de dentes</p> <p>PERDES 2 MOEDAS</p>
		<p>Comprar uma sandálias porque as antigas já não serviam</p> <p>PERDES 4 MOEDAS</p>	<p>Pagar as refeições na cantina da escola</p> <p>PERDES 1 MOEDA</p>
		<p>Pagar a eletricidade</p> <p>PERDES 5 MOEDAS</p>	<p>Pagar a água</p> <p>PERDES 3 MOEDAS</p>
		<p>Pagar o tarifário do telemóvel</p> <p>PERDES 2 MOEDAS</p>	<p>Comprar protetor solar</p> <p>PERDES 2 MOEDAS</p>
		<p>Comprar um brinquedo que está na moda</p> <p>PERDES 3 MOEDAS</p>	<p>Comprar um telemóvel</p> <p>PERDES 20 MOEDAS</p>
		<p>Comprar um tablet</p> <p>PERDES 40 MOEDAS</p>	<p>Comprar uma camisola de marca</p> <p>PERDES 10 MOEDAS</p>
		<p>Ir ao cinema</p> <p>PERDES 3 MOEDAS</p>	<p>Comprar um chocolate</p> <p>PERDES 1 MOEDA</p>
		<p>Comprar decoração para a festa de anos</p> <p>PERDES 4 MOEDAS</p>	<p>Ir ao AquaShow</p> <p>PERDES 15 MOEDAS</p>
		<p>Comprar uma bicicleta de última geração</p> <p>PERDES 20 MOEDAS</p>	<p>Comprar cromos para a caderneta</p> <p>PERDES 2 MOEDAS</p>
		<p>Comprar um peluche do desenho animado preferido</p> <p>PERDES 5 MOEDAS</p>	<p>Comprar os ténis da moda</p> <p>PERDES 10 MOEDAS</p>



COM ESTA ATIVIDADE APRENDI QUE...

Atividade 4 - Que forma usarias para pagar?		
Conteúdos	Tema	Meios de pagamento.
	Conceitos	Troca direta; Transferência bancária; Notas; Moedas; Cartão de débito; Cartão de crédito.
Objetivos	1) Identificar diferentes meios de pagamento; 2) Identificar quando utilizar um meio de pagamento; 3) Compreender como se utiliza cada meio de pagamento.	
Recursos	Ficha de trabalho; Ficha “Com esta atividade aprendi que...”	

Etapa	Estratégia	Tempo	Recursos
Introdução à tarefa	<p>A estagiária inicia a atividade questionando os alunos sobre as diferentes formas que existem para realizar pagamentos.</p> <p>O objetivo desta fase inicial é que os alunos conheçam de forma superficial os diferentes meios de pagamento para conseguirem realizar a atividade.</p>	5 min.	-
Atividade “Faz a escolha adequada”	Em seguida, a estagiária distribuiu uma ficha de trabalho com diferentes situações onde diferentes personagens fazem compras. O objetivo é que os alunos sejam críticos na escolha do meio de pagamento para cada situação.	10 min.	Ficha de trabalho
Reflexão sobre a atividade	A estagiária pede aos alunos que apresentem as suas escolhas para cada situação. Durante esse processo a estagiária vai questionar os alunos	15 min.	-

	sobre a possibilidade de se utilizar outro meio de pagamento para essa mesma situação. De forma, a concluir a atividade, a estagiária irá questionar então de que forma funciona cada meio de pagamento.		
“Com esta atividade aprendi que...”	A estagiária distribui uma ficha a cada aluno, onde devem escrever o que aprenderam com a mesma.	5 min.	Ficha de trabalho

Avaliação		
Objetivo	Indicador	Instrumento
1	1.1. Identifica a troca direta como meio de pagamento; 1.2. Identifica a transferência bancária como meio de pagamento; 1.3. Identifica as notas como meio de pagamento; 1.4. Identifica as moedas como meio de pagamento; 1.5. Identifica o cartão de crédito como meio de pagamento; 1.6. Identifica o cartão de débito como meio de pagamento.	Produções dos alunos; Grelha de observação.
2	2.1. Identifica o melhor meio de pagamento para situações distintas.	
3	3.1. Compreende a utilização de cada meio de pagamento.	

Nome: _____

1. Analisa cada uma das situações e indica qual o meio de pagamento que achas mais indicado para cada uma delas.

Troca direta | Transferência bancária | Notas | Moedas | Cartão de débito | Cartão de crédito

- a) A Beatriz quis comprar um brinquedo numa feira de trocas.

- b) O Rui quis comprar um bolo na pastelaria à frente de casa.

- c) A mãe do Diogo quis pagar a conta do supermercado.

- d) O chefe pagou o salário aos seus trabalhadores.

- e) O pai da Leonor pagou a conta da eletricidade.

- f) A Clara pagou o almoço da escola.

- g) O tio da Mariana que mora na Suíça quis oferecer-lhe o material escolar para o próximo ano letivo.

- h) A Mafalda comprou um computador, mas não tinha dinheiro suficiente no dia em que o comprou.

- i) A família do João ganhou um prémio em dinheiro de um concurso em que participaram.

- j) A Josefa foi às compras numa loja de roupa.

- k) O João queria um cromo que um colega tinha repetido.

- l) A Inês quis comprar uma caneca de prenda de aniversário para a mãe.

- m) O pai do Tiago aderiu a uma promoção de uma agência de viagens e não quer pagar tudo de uma vez.

COM ESTA ATIVIDADE APRENDI QUE...

ANEXO D.
Consentimento informado

| | ' ' | | ' ' |

Protocolo de Consentimento Informado

Eu, Irina Pacheco da Costa, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me presentemente no segundo ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB, na Escola Superior de Educação de Lisboa, e a realizar o meu estágio profissionalizante na turma da Professora Cooperante.

Durante o meu estágio irei recolher dados para o meu Relatório Final que tem como objetivo de Compreender de que forma a introdução da literacia financeira no 3.º ano de escolaridade do 1.º CEB pode contribuir para o desenvolvimento, por parte dos alunos, de competências relacionadas com a gestão responsável do dinheiro. Esta investigação tem variados benefícios para a turma.

Neste sentido, venho por este meio solicitar que me seja autorizada a recolha das produções dos alunos, para que possam ser integrados no meu relatório final.

Será garantida o anonimato na identificação e nos dados do seu educando. É, igualmente, garantido que a presente autorização possa ser retirada, em qualquer altura, sem que isso cause qualquer prejuízo ou afete o trabalho a desenvolver com os alunos.

28/04/2025

Irina Pacheco da Costa

Lidas e compreendidas as explicitações acima referidas, declaro aceitar que o meu educando participe nesta investigação.

Autorizo a recolha das produções do meu educado. Sim ___ Não ___

Nome do educando _____

Assinatura do Encarregado de Educação _____

ANEXO E.
Questionário aplicado
aos alunos

| | ' ' | | ' ' |

Este questionário tem como objetivo perceber o que sabes sobre o dinheiro e de que forma o usas. Não há respostas certas ou erradas. Lê atentamente as questões.

1.ª parte - Conhecimentos

1. Quando temos de escolher entre várias coisas porque o dinheiro não chega para tudo, estamos a: (Escolhe apenas **uma** opção)

- Poupar dinheiro Fazer escolhas conscientes Gastar sem pensar

2. Imagina que recebeste 10€ e precisas de comprar material escolar (5€), mas também queres um brinquedo (5€). O que é mais correto fazer? (Escolhe apenas **uma** opção)

- Comprar o brinquedo
 Comprar o material escolar
 Comprar ambas as coisas

3. Qual das opções mostra uma boa forma de gerir o dinheiro? (Escolhe apenas **uma** opção)

- Fazer um plano com o que queremos e com o que precisamos
 Gastar o dinheiro todo de uma vez
 Pensar antes de gastar dinheiro

4. Assinala **duas** despesas necessárias.

- Jantar fora com a família
 Comprar medicamentos
 Comprar um tablet
 Comprar roupa de inverno

5. Um amigo amigo diz: "Vou gastar o dinheiro todo agora, depois logo se vê". Esta atitude: (Escolhe apenas **uma** opção)

- Mostra responsabilidade
 Pode causar problemas mais tarde
 É boa quando se quer divertir

6. Qual é a diferença entre um desejo e uma necessidade?

2.ª parte - Atitudes

7. Imagina que te oferecem dinheiro. Qual destas frases mostra uma boa atitude? (Escolhe apenas **uma** opção)

- "Vou guardar uma parte e gastar o resto"
 "Vou gastar tudo em brinquedos"
 "Vou guardar tudo para se um dia precisar"

8. Qual das frases representa melhor a tua forma de pensar sobre dinheiro?

(Escolhe apenas **uma** opção)

- O dinheiro serve para comprar aquilo que eu quero
- O dinheiro serve para comprar aquilo que preciso
- O dinheiro é uma coisa para os adultos

9. Achas que é importante falar sobre dinheiro com a família? Porquê?

10. Quando vês algo que queres numa loja, como costumavas reagir? (Escolhe apenas **uma** opção)

- Peço aos meus pais para comprar
- Penso se preciso realmente daquilo
- Poupo dinheiro e volto mais tarde para comprar

11. Como te sentes quando consegues juntar dinheiro sozinho/a? (Escolhe apenas **uma** opção)

- Orgulhoso/a
- Indiferente
- Não costumo juntar dinheiro

3.ª parte - Comportamentos

12. Já alguma vez fizeste um plano para juntar dinheiro para algo que querias?

(Escolhe apenas **uma** opção)

- Sim
- Não
- Estou a fazer agora

12.1. Explica para quê.

13. Escolhe as **duas** opções que mostram bons hábitos financeiros:

- Ver quanto custa algo antes de comprar
- Gastar sem pensar
- Guardar dinheiro num mealheiro
- Comprar tudo o que os amigos compram

14. Onde costumavas guardar o teu dinheiro? (Escolhe apenas **uma** opção)

- No mealheiro
- Em qualquer lugar
- Peço a alguém para guardar por mim
- Não costumo guardar dinheiro

15. Se os teus pais te derem 5€ para um lanche e sobrarem 2€, o que farias?

(Escolhe apenas **uma** opção)

- Guardo o dinheiro
- Gasto o que sobrou noutra coisa
- Devolvo aos meus pais