



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE VIANA DO CASTELO

Isabel Cecília Falcão Martins

**RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA  
DE ENSINO SUPERVISIONADA**  
Mestrado em Educação Pré-Escolar e  
Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Um trilho pela Educação Financeira: implementação de  
uma proposta didática baseada no REF

Trabalho efetuado sob a orientação da  
Doutora Lina Fonseca

Novembro de 2016



*“Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante.”*

*Paulo Freire*



## AGRADECIMENTOS

*Ninguém escapa ao sonho de voar, de ultrapassar os limites do espaço onde nasceu, de ver novos lugares e novas gentes. Mas saber ver em cada coisa, em cada pessoa, aquele algo que a define como especial, um objeto singular, um amigo - é fundamental. Navegar é preciso, reconhecer o valor das coisas e das pessoas, é mais preciso ainda.*

Antoine de Saint-Exupéry

Certamente que este trabalho não se trata de uma conquista alcançada de forma individual pois várias foram as pessoas que de forma direta ou indireta me ajudaram nesta etapa. Seriam muitos os agradecimentos a deixar pelo envolvimento, pela cooperação, pela confiança e motivação, mas o espaço é limitado para agradecer a todos os que devia. As palavras são poucas, mas garantidamente sentidas.

Acima de tudo agradeço à minha Orientadora, professora doutora Lina Fonseca, pela oportunidade e privilégio de trabalhar a seu lado. Pelo profissionalismo, pela sua inteira disponibilidade a qualquer hora do dia, pela sua dedicação incessante, pelos frequentes incentivos, pelo apoio e preocupação nos momentos de maior aflição ou desânimo e pela confiança e reconhecimento depositados no meu trabalho. Agradeço ainda pelas muitas horas passadas no seu gabinete, pela paciência demonstrada e por uma infinidade mais de coisas. Estou grata com sinceridade, do fundo do coração... por tudo! As saudades que vai deixar!

Aos restantes docentes que me acompanharam neste percurso de PES II, à rigorosa professora Gabriela, ao moderno professor Ricardo, à delicada professora Raquel e ao entusiasta professor Gonçalo, o meu muito obrigada por todos os ensinamentos e pelo acompanhamento.

A todos os alunos que fizeram parte deste percurso, um muito obrigada. A energia contagiante e o carinho com que me recebiam tornaram estes dias mais luminosos e deram-me forças para continuar. Obrigada pequenos!

À melhor professora cooperante que podia ter pedido, à professora Caty, pela confiança, pelo ânimo, pela boa disposição, pela preocupação e compreensão, um especial agradecimento. Sem si não seria o mesmo!

À minhas grandes parceiras desta jornada, que permitiram que cada dia fosse encarado com particular motivação, não podia deixar de agradecer. À calma Ana, pelo trabalho conjunto de cinco longos anos; à Rita, o meu braço direito neste moroso processo de escrita, pelos intermináveis desabafos ao telefone, pelo ânimo, pela partilha e companheirismo; à açoriana Dani

por ser tão rebelde quanto eu; à Lili pela alegria e diversão, e à 'mãe' Jeni por todos os conselhos, pela amizade, pela força e confiança! Ah, e pelos conhecimentos da língua inglesa! "Não é de sempre mas é para sempre", miúdas! Obrigada por estarem presentes na minha vida.

A toda a restante comunidade escolar, o meu sincero agradecimento pelo caloroso acolhimento, por todas as ajudas e apoios, por nos fazerem sentir que estamos em família. Muito obrigada.

Aos meus pais, que lutam diariamente para que seja bem-sucedida, pela transmissão de confiança e por aceitarem e respeitarem todas as minhas decisões, um especial agradecimento.

Ao Nesto, meu companheiro de uma década, por me mostrar que tudo é ultrapassável, por ter ficado do meu lado, por acreditar em mim e compreender as minhas obrigadas "presenças ausentes", muito obrigada.

À minha irmã, à minha pequena Joana, pelos seus docinhos de fim-de-semana e por me ter dado a conhecer o amor da minha vida, o meu sobrinho e afilhado Rodrigo. Mesmo que inocente muito lhe devo agradecer. Dois anos e meio de algo que não sou capaz de descrever. Momentos de pura ternura, de proteção, de diversão, de conquista. Obrigada meu grande amor! E já outro grande amor vem a caminho, o Martim.

À minha Mamie, à minha espera sempre com um abraço apertado e um beijo bem repetido. São 28 primaveras de um amor e apoio incondicional. Merci Mamie!

À minha maior estrela, ao meu segundo pai, meu querido Papie, que sei que muito se orgulha de mim. Onde quer que estejas quero que saibas que te sinto aqui, junto a mim. Sei que seria um sonho teu poder assistir a esta minha conquista, mas fica sabendo que também é tua! Recordo-me com grande ternura das horas passadas de volta dos trabalhos de casa quando era miúda e da tua imperturbável paciência, dos bifeiros com batatas fritas que me preparavas quando sabias que a comida não me agradava, os dinheirinhos dados quase em segredo para comprar aqueles sapatos que tanto queria! Recordo-me de tudo! Como se fosse hoje! E são estes momentos que me proporcionaste que me deram força para continuar. Sei que torces por mim e sei que muitas destas importantes pessoas aqui referidas foste tu que as colocaste no meu caminho, na minha vida! Obrigada! Saudades tuas...

Obrigada a todos, do fundo do coração.

## RESUMO

Atualmente verifica-se uma crescente preocupação em desenvolver atitudes e comportamentos nos cidadãos que lhes permitam alcançar um bem-estar financeiro, fruto de tomadas de decisão conscientes e responsáveis. Formar financeiramente cidadãos tornou-se uma premissa a nível global com orientações e pareceres advindos de variadas organizações nacionais e internacionais.

O presente estudo foi parte integrante da Prática de Ensino Supervisionada II e foi realizado com uma turma do 3º ano de escolaridade numa escola do distrito de Viana do Castelo. Teve como objetivo principal avaliar que conhecimentos os alunos adquiriram relativamente à Educação Financeira, tendo sido implementada uma proposta didática baseada no Referencial de Educação Financeira (MEC,2013), que contemplou 11 sessões e 18 tarefas. Pretendeu-se sobretudo analisar que conhecimentos foram adquiridos pelos alunos, que dificuldades foram sentidas, que atitudes foram reveladas e que comportamentos foram constatados como resposta a esta proposta. Desta forma, definiram-se as seguintes questões de investigação: Que conceções e práticas manifestam professores, pais e alunos relativamente à EF?; Que conhecimentos e dificuldades revelam os alunos perante as tarefas realizadas assim como quais são as suas atitudes e comportamentos perante estas?

Situado no paradigma interpretativo, foi realizado um estudo com *design* exploratório, seguindo uma metodologia qualitativa e em que várias técnicas de recolha de dados foram usadas: inquéritos, tarefas, registos áudio e vídeo, fotografias e documentos dos alunos. Para analisar os dados recolhidos foram definidas categorias, descritores e itens de análise que permitiram avaliar as conceções e conhecimentos prévios dos alunos assim como os conhecimentos adquiridos, as dificuldades sentidas e as mudanças ao nível das atitudes e comportamentos.

Os resultados apurados após a fase de análise são encorajadores. Apesar dos alunos já possuírem algumas ideias prévias associadas à EF é certo que as foram desenvolvendo ao longo do tempo. O estudo evidencia que a proposta didática implementada se apresentou adequada permitindo a aquisição de vários conhecimentos e capacidades no âmbito financeiro. Os participantes apresentaram uma relação positiva com a EF manifestando-se mais ponderados e responsáveis nas tomadas de decisão. Paralelamente, características empreendedoras foram também desenvolvidas.

Neste estudo, para além do trabalho de investigação, espelham-se várias competências adquiridas, fruto de uma reflexão contínua da prática adotada ao longo da PES.

Palavras-chave: Literacia Financeira; Educação Financeira; Matemática; Proposta Didática





## **ABSTRACT**

Currently there is a growing concern in developing attitudes and behaviors in citizens to enable them to achieve financial well-being result of taking informed and responsible decisions. Educating citizens financially has become a global premise with directions and advice arising from various national and international organizations.

This study was an integral part of Supervised Teaching Practice II and performed with a group of 3rd grade in a school from the district of Viana do Castelo. The main objective was to evaluate the knowledge students acquired regarding Financial Education, with the implementation of a didactic proposal based on Referential to Financial Education (MEC, 2013), which included 11 sessions and 18 tasks. It was intended primarily to analyze what knowledge was acquired, what difficulties were experienced, which attitudes were revealed and what behaviors were seen as a response to this proposal. Thus, were defined the following research questions: What conceptions and practices teachers, parents and students manifest regarding FE?; What knowledge and difficulties the students reveal before the tasks performed as well as what are their attitudes and behavior towards these?

Situated in the interpretative paradigm, a study of exploratory design was carried out following a qualitative methodology and several data collection techniques were used including surveys, audio and video recordings, photographs and documents of the students. To analyze the collected data were defined categories, descriptors and analysis of items that allowed us to evaluate the previous conceptions and knowledge of the students as well as the knowledge acquired, the difficulties they felt and the changes in attitudes and behaviors.

The results obtained after the analysis phase are encouraging. Although students already have some preliminary ideas associated with FE, is right that they have developed them over time. The study shows that the implemented didactic proposal was adequate allowing the acquisition of several knowledge and skills in the financial field. Participants showed a positive relationship with FE, manifesting more thoughtful and responsible in decision making. Alongside entrepreneurial characteristics were also developed.

In this study, beyond the investigation work, several acquired competences are reflected here, result of a continuous reflection of the practice adopted throughout the PES.

Keywords: Financial Literacy; Financial education; Mathematics; Didactic Proposal;



## ÍNDICE

<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	v
<b>RESUMO</b> .....	vii
ÍNDICE DE ANEXOS .....	xv
ÍNDICE DE FIGURAS .....	xvii
ÍNDICE DE QUADROS .....	xix
ÍNDICE DE TABELAS .....	xxi
ÍNDICE DE GRÁFICOS .....	xxi
<b>NOTA INTRODUTÓRIA</b> .....	1
<b>CAP. I – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA II</b> .....	3
<b>CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO</b> .....	5
Caracterização do meio local .....	5
Caracterização do contexto .....	6
Caracterização da sala .....	8
Organização do espaço .....	8
Organização do tempo .....	9
Caracterização da turma/grupo .....	10
Características socioculturais, académicas e económicas dos pais .....	12
Áreas de intervenção .....	12
<b>CAP. II – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO</b> .....	19
<b>PERTINÊNCIA DO ESTUDO E ORIENTAÇÃO PARA O PROBLEMA</b> .....	21
<b>DEFINIÇÃO DO PROBLEMA E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO</b> .....	23
<b>REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	25
<b>Conceito de literacia - Uma pequena contextualização</b> .....	25
<b>Literacia Financeira</b> .....	27
A evolução do conceito .....	27
A importância e a promoção da literacia financeira .....	30
O que define uma pessoa financeiramente letrada? .....	31
Síntese .....	33
<b>Educação</b> .....	35
Educação para a cidadania .....	35
Educação financeira .....	36

A aposta na educação financeira e fatores impulsionadores da sua relevância progressiva .....	38
Responsabilidade de diversos intervenientes.....	40
<i>A escola</i> .....	40
<i>A família</i> .....	44
Bases para uma relação equilibrada com o dinheiro .....	46
As limitações e os benefícios da educação financeira .....	48
Síntese .....	50
<b>A literacia e a educação financeira no contexto nacional e internacional</b> .....	50
A nível nacional .....	51
A nível internacional.....	56
Síntese .....	61
<b>Estudos empíricos</b> .....	62
<b>METODOLOGIA</b> .....	65
Opções metodológicas .....	65
Participantes.....	67
Recolha de dados .....	68
Observação.....	69
Meios audiovisuais - registos vídeo e fotográficos .....	70
Documentos dos alunos.....	70
Questionários .....	71
Entrevistas .....	72
Proposta Didática .....	74
Procedimentos de análise de dados .....	97
<b>APRESENTAÇÃO DE DADOS E ANÁLISE DE RESULTADOS</b> .....	101
Relações prévias estabelecidas com a EF.....	101
Inquéritos iniciais .....	101
Questionários aos Encarregados de Educação .....	101
Síntese .....	110
<b>Sessão 1</b> – Questionário inicial aos alunos .....	112
<b>Tarefa 1</b> – Implementação do questionário aos alunos.....	112
Síntese .....	128
<b>Sessão 2</b> – “Se eu tivesse todo o dinheiro do mundo...” .....	129
<b>Tarefa 2</b> – Redação de um texto. ....	129

<b>Sessão 3 e 4</b> – “O que pode o dinheiro comprar?” .....	133
<b>Tarefa 3.1</b> - “O que quero e o que preciso” .....	133
<b>Tarefa 3.2</b> - Cartaz “Necessidades e desejos” .....	142
<b>Tarefa 4</b> - “O meu desejo é... o que posso fazer para o concretizar.” .....	143
Relações estabelecidas com a Educação Financeira no início da abordagem .....	147
Visão dos EE.....	147
Visão dos alunos.....	147
Implicação dos alunos nas tarefas – conhecimentos e atitudes .....	149
<b>Sessão 5 e 6</b> – “Vamos às compras?” .....	149
<b>Tarefa 5</b> – Lista de compras e respetivo orçamento.....	151
<b>Tarefa 6.1</b> – Orçamento, rendimento, gasto e poupança.....	160
<b>Sessão 7</b> – “Poupar, por quê e para quê?” .....	163
<b>Tarefa 7.1</b> – Despesas previsíveis e imprevisíveis.....	165
<b>Tarefa 7.3</b> – Onde poupar? .....	167
<b>Tarefa 7.4</b> – Exercício de preenchimento de espaços sobre conceitos aprendidos .....	168
<b>Sessão 8</b> – “Viagem à história da moeda” .....	169
<b>Tarefa 8</b> – Exercício de correspondência .....	173
<b>Sessão 9 e 10</b> – Preparação e entrevista à bancária .....	174
<b>Tarefa 9</b> – Seleção das questões a colocar à bancária.....	175
<b>Tarefa 10</b> – Realização da entrevista à bancária.....	176
<b>Tarefa 6.2</b> – Desafio em família .....	177
Novas relações estabelecidas com a EF .....	184
Inquéritos Finais .....	184
Questionário aos alunos (tarefa 11.1).....	184
Síntese .....	197
Entrevista à professora cooperante .....	199
Entrevista à coordenadora da escola .....	202
Entrevista à bancária.....	204
<b>Sessão 11</b> – Sessão final .....	206
<b>Tarefa 11.2</b> - “O que mais gostei” .....	206
<b>Tarefa 11.3</b> - “O meu desejo é... o que posso fazer para o concretizar...” .....	208

Relações estabelecidas com a EF no final da proposta didática .....	210
Visão dos docentes.....	210
Visão da bancária convidada.....	210
Visão dos alunos.....	211
Potencialidades e limitações da proposta didática.....	212
Análise comparativa dos questionários inicial e final .....	212
Análise comparativa das tarefas 4 e 11.3 .....	215
Análise global da proposta didática .....	217
Pontos fortes.....	217
Pontos fracos.....	218
Sugestões para intervenções futuras.....	219
<b>CONCLUSÕES .....</b>	<b>223</b>
Limitações gerais do estudo.....	233
Considerações finais.....	234
<b>CAP. III – REFLEXÃO SOBRE A PES I E II .....</b>	<b>237</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>247</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>261</b>

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Planificação de referência .....	263
Anexo 2– Pedido de autorização.....	291
Anexo 3– Questionário inicial - alunos.....	292
Anexo 4 – Questionário final – alunos .....	297
Anexo 5– Questionário encarregados de educação .....	301
Anexo 6– Entrevista à professora cooperante .....	303
Anexo 7– Consentimento informado.....	304
Anexo 8– Entrevista à bancária.....	305
Anexo 9– Consentimento informado.....	306
Anexo 10– Entrevista à coordenadora da escola.....	307
Anexo 11– Consentimento informado.....	308
Anexo 12– Mascote do projeto.....	309
Anexo 13– Vídeo ‘ o poço de Ryan’.....	309
Anexo 14– Caderno de educação financeira (2015) .....	310
Anexo 15- História ‘Um casaco para o cão’ .....	312
Anexo 16– História ‘De mãos a abanar’ .....	314
Anexo 17– Boas contas faz quem poupa .....	316
Anexo 18– História ‘Zequinha e a Porquinha Poupança’ .....	318
Anexo 19– Site do Guito.....	321
Anexo 20– História ‘Pagar na mesma moeda’ .....	322
Anexo 21– Vídeo “Como surgiu o dinheiro” .....	324
Anexo 22- Diplomas de Mestres na Poupança .....	325
Anexo 23– PowerPoint de apoio – Sessão 3 e 4 .....	326
Anexo 24– PowerPoint de apoio – Sessão 5 e 6 .....	327
Anexo 25– PowerPoint de apoio – Sessão 5 e 6 .....	329
Anexo 26– PowerPoint de apoio – Sessão 8 .....	329
Anexo 27 – Desafio em Família .....	331
Anexo 28 - Porquinho mealheiro oferecido por uma aluna .....	332
Anexo 29 - Questões a colocar à convidada (questões realizadas pelos alunos) .....	332
Anexo 30 - Tabela inicial – planificação da PD .....	334





## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Localização do contexto no mapa de Portugal .....	5
Figura 2 - Divisão administrativa do distrito .....	5
Figura 3 – Planta da sala de aula .....	9
Figura 4 – Conhecimento e Literacia Financeira adaptado de Sandra Huston (2010).....	29
Figura 5 – Conselhos para o indivíduo ser financeiramente letrado .....	33
Figura 6 – Dimensões da Educação Financeira .....	38
Figura 7 – Caderno de Educação Financeira para o 1º Ciclo do Ensino Básico.....	54
Figura 8 – Coleção de Livros Didáticos da editora DSOP.....	59
Figura 9 – Livros da Editora DSOP sobre Educação Financeira .....	60
Figura 10 – Apresentação do questionário inicial.....	78
Figura 11 – Folha de registo entregue aos alunos para a T2.....	79
Figura 12 – Exemplos de diapositivos do PowerPoint de apoio – ANEXO 23 .....	80
Figura 13 – Folha de registo da Tarefa 3.1 .....	82
Figura 14 – Ilustrações usadas para a Tarefa 3.2 .....	82
Figura 15 – Exemplo de diapositivo do PowerPoint de apoio e imagem retirada do vídeo visualizado.....	83
Figura 16 – Folha de registo para a Tarefa 4.....	84
Figura 17 – Diapositivo de apresentação do PowerPoint de apoio – ANEXO 24.....	84
Figura 18 – Desafio colocado pelo Poupas.....	85
Figura 19 – Supermercados e respetivo dinheiro .....	85
Figura 20 – Folha de registo fornecida.....	87
Figura 21 – Folhas de registo entregues aos grupos para a T6.1 .....	89
Figura 22 – Exemplo de diapositivo do PowerPoint de apoio – ANEXO 25 .....	89
Figura 23 – Evidência da Tarefa 7.1.....	91
Figura 24 – Evidência da Tarefa 7.2.....	91
Figura 25 – Evidências da Tarefa 7.3 .....	91
Figura 26 – Evidências da Tarefa 7.4 .....	91
Figura 27 – Exemplo de diapositivo do PowerPoint de apoio – ANEXO 26 .....	92
Figura 28 – Evidências da Tarefa 8 .....	93
Figura 29 – Cabeçalho do questionário final.....	96
Figura 30 – Folha de registo tarefa T11.2.....	96
Figura 31 – Folha de registo T11.3 .....	96
Figura 32 – Dispositivo para exploração – ANEXO 23 .....	137
Figura 33 – Atividade das diferentes necessidades ao longo das etapas da vida.....	141
Figura 34 – Diapositivos para reflexão em grupo (1) – ANEXO 23.....	141
Figura 35 – Dispositivos para reflexão em grupo (2) – ANEXO 23 .....	141
Figura 36 – Entrega das imagens.....	143
Figura 37- Construção do cartaz .....	143
Figura 38 – Diapositivo apresentado ao grupo – ANEXO 23.....	144
Figura 39 – Registo do aluno GP à T4.....	145
Figura 40 – Registo do aluno JB à T4 .....	146
Figura 41 – Registo do aluno JP à T4 .....	146
Figura 42 – Registos das alunas IP e IC à T4 .....	146
Figura 43 – Diapositivo de apresentação - ANEXO 24.....	149
Figura 44 – Diapositivos sobre as tarefas realizadas – ANEXO 24 .....	149
Figura 45 – Imagem projetada – ANEXO 24.....	150
Figura 46 – Menu para o almoço sugerido pelo Poupas – ANEXO 24 .....	150

Figura 47 - Lista de compras dos alunos TM; LG e SD .....	151
Figura 48 - Lista de compras dos alunos CA e MF .....	152
Figura 49 - Lista de compras dos alunos JP e LS .....	152
Figura 50 - Lista de compras dos alunos LT e GV .....	153
Figura 51 - Lista de compras dos alunos CA e MF .....	154
Figura 52 - Lista de compras dos alunos CP e JB .....	154
Figura 53 - Lista de compras dos alunos BF e GP .....	154
Figura 54 - Lista de compras dos alunos JP e LS .....	155
Figura 55 - Lista de compras dos alunos IC e CR .....	155
Figura 56 - Evidências da envolvimento dos alunos.....	156
Figura 57 - Sinalética dos produtos e etiquetas .....	157
Figura 58 - Grupos com maior poupança .....	161
Figura 59 - Grupos com maior despesa.....	161
Figura 60 - Exemplo de diapositivo do PowerPoint de apoio – ANEXO 25 .....	162
Figura 61 - Evidências da exploração dos talões de compras .....	164
Figura 62- Enunciado da T7.4 .....	169
Figura 63 – Diapositivo para discussão em grupo – ANEXO 26 .....	171
Figura 64 - Exploração da página online Gerir e Poupar .....	171
Figura 65 - Exemplo da tarefa proposta pela página online .....	172
Figura 66 - Exemplo errado pelo aluno BF .....	172
Figura 67 - Evidências da "Dança da Poupança" .....	176
Figura 68 - Evidências da visita da bancária convidada .....	176
Figura 69 - Início das apresentações ao desafio .....	178
Figura 70 - Projeto do aluno RD .....	178
Figura 71 - Projeto do aluno JP .....	179
Figura 72 - Projeto do aluno SD .....	179
Figura 73 - Apresentação do projeto do aluno SD .....	180
Figura 74 - Projeto do aluno LT .....	181
Figura 75 - Apresentação do projeto do aluno CP .....	181
Figura 76 - Apresentação do projeto do aluno GV.....	182
Figura 77 - Projeto do aluno GV .....	182
Figura 78 - Projeto dos alunos MC e MG .....	183
Figura 79 - Apresentação do projeto do aluno CA.....	183
Figura 80 - Projeto do aluno CA .....	183
Figura 81 - Preferências do aluno JB .....	206
Figura 82 - Testemunho do aluno CA.....	207

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Horário da turma .....	10
Quadro 2 - Programa de Matemática do Ensino Básico de 2007 (já revogado) .....	43
Quadro 3 - Adaptado do Programa de Matemática do Ensino Básico de 2013 .....	44
Quadro 4 - Características das várias fases comportamentais segundo Gustavo Cerbasi .....	46
Quadro 5 - Adaptação do Referencial de Educação Financeira (MEC, 2013) .....	53
Quadro 6 - Sessões, tarefas e calendarização .....	75
Quadro 7 - Relação entre os objetivos e respetivas capacidades/ conhecimentos relacionando as competências gerais associadas a todo o estudo.....	76
Quadro 8 - Relação entre os temas e subtemas abordados, as tarefas realizadas e as CC que se pretendam desenvolver.....	77
Quadro 9 - Calendarização do estudo .....	99
Quadro 10 – Padrões e evidências das respostas à questão nº2.....	104
Quadro 11 - Padrões e evidências das respostas à questão nº3 .....	105
Quadro 12 - Padrões e evidências das respostas à questão nº4 .....	107
Quadro 13 - Padrões e evidências das respostas à questão nº5 .....	108
Quadro 14 - Padrões e evidências das respostas à questão nº6 .....	109
Quadro 15 - Padrões e evidências de respostas à questão nº3.....	113
Quadro 16 - Padrões de resposta sobre a diferença entre querer e necessitar - Questão nº 13 .....	118
Quadro 17 - Evidências e padrões de resposta - Questão nº19 .....	119
Quadro 18 - Tipologias de respostas às questões 14 e 15 .....	122
Quadro 19 - Padrões de resposta à questão nº8.....	127
Quadro 20 - Padrões de resposta à T2.....	133
Quadro 21 - Grupos com maior poupança – T6.1.....	161
Quadro 22 - Grupos com maior despesa – T6.1.....	162
Quadro 23- Sugestões dos alunos por categorias.....	167
Quadro 24 - Resultados da T8.....	174
Quadro 25 - Padrões de resposta, evidências e respetivas frequências, à questão nº2 .....	186
Quadro 26 - Padrões de resposta, evidências e respetivas frequências, à questão nº3 .....	186
Quadro 27 - Padrões de resposta, evidências e respetivas frequências, à questão nº5 .....	188
Quadro 28 - Padrões de resposta, evidências e frequências, à questão nº 8.....	191
Quadro 29 - Padrões de resposta, evidências e frequências, à questão nº 8 (2) .....	192
Quadro 30 - Padrões de resposta, evidências e frequências, à questão nº 9.....	193
Quadro 31 - Padrões de resposta, evidências e frequências, à questão nº 11.....	195
Quadro 32 - Moedas e notas referidas pelos alunos .....	197
Quadro 33 - Análise comparativa das respostas ao questionário inicial e final (Questão nº7 e questão nº9).....	213
Quadro 34 - Análise comparativa das respostas ao questionário inicial e final (Questão nº13 e questão nº4).....	213
Quadro 35 - Análise comparativa das respostas ao questionário inicial e final (Questão nº 18 e questão 7) .....	214
Quadro 36 - Análise comparativa das respostas ao questionário inicial e final (Questão nº 8 e questão 11) .....	215
Quadro 37 - Análise comparativa da T4 e T11.3 - "O meu desejo é..." .....	215
Quadro 38 - Análise comparativa da T4 e T11.3 - "O que posso fazer para o concretizar?" ....	216



## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Contexto e breve descrição da T1 .....	78
Tabela 2 - Contexto e breve descrição da T2 .....	79
Tabela 3 - Contexto e breve descrição da T3.1; T3.2 .....	81
Tabela 4 - Contexto e breve descrição da T4 .....	83
Tabela 5 - Contexto e breve descrição da T5 .....	86
Tabela 6 - Contexto e breve descrição da T6.1 e T6.2 .....	87
Tabela 7 - Contexto e breve descrição da T7.1, 7.2, 7.3 e 7.4 .....	90
Tabela 8 - Contexto e breve descrição da T8 .....	92
Tabela 9 - Contexto e breve descrição da T9 .....	93
Tabela 10 - Contexto e breve descrição da T10 .....	94
Tabela 11 - Contexto e breve descrição da T11.1; T11.2; 11.3 .....	95
Tabela 12 - Categorias de análise de dados, respetivos descritores e itens de análise.....	98
Tabela 13 - Recolha de dados e respetiva categorização .....	99
Tabela 14 - Escolhas dos alunos relativamente aos seus desejos.....	139
Tabela 15 - Escolhas dos alunos relativamente às suas necessidades.....	140

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Reconhecimento do conceito de crise – Questão nº1 .....	112
Gráfico 2 - Intervenientes principais no reconhecimento do conceito por parte dos alunos – Questão nº2 .....	113
Gráfico 3 - Frequência de participantes que conversa com os pais sobre as finanças familiares – Questão nº4 .....	114
Gráfico 4 - Frequência das conversas, com os pais, sobre dinheiro – Questão nº5 .....	115
Gráfico 5 - Frequência das conversas sobre gestão do dinheiro – Questão nº6 .....	115
Gráfico 6 - Objetivos da Poupança na ótica dos alunos - Questão nº7 .....	116
Gráfico 7 - Gráfico ilustrativo dos alunos que têm mealheiro – Questão nº10.....	117
Gráfico 8 - Gráfico ilustrativo dos alunos que têm conta num banco – Questão nº11 .....	117
Gráfico 9 - Práticas relativas à gestão do dinheiro – Questão nº12 .....	117
Gráfico 10 - Relação entre os participantes que reconhecem, ou não, o que é uma despesa – Questão nº18 .....	118
Gráfico 11 - Padrões de resposta - Questão nº 18.....	119
Gráfico 12 - Gráfico ilustrativo de hábitos consumistas – Questão nº14 .....	120
Gráfico 13 - Gráfico ilustrativo de concepções materialistas – Questão nº15 .....	121
Gráfico 14 - Opções de compra dos alunos – Questão nº20 .....	124
Gráfico 15 - Opções de compra dos alunos (2) – Questão nº21 .....	125
Gráfico 16 - Concepções dos alunos face ao propósito dos depósitos nos bancos - Questão nº9 .....	128
Gráfico 17 - Resultados da T7.1 .....	165



## LISTA DE ABREVIATURAS

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

AESS - Associação para o Desenvolvimento de uma Economia Sustentável

APB – Associação Portuguesa de Bancos

ASIC - Australian Securities and Investments Commission

BAN – Bancária

CCSF – Comité Consultatif du Secteur Financier

CNSF – Conselho Nacional de Supervisores Financeiros

CONEF – Comitê Nacional de Educação Financeira

DECO - Associação Portuguesa para a Defesa do Consumidor

DGE – Direção Geral de Educação

DGIDC – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

EB – Ensino Básico

EC – Educação para a Cidadania

ECON – Educação do Consumidor

EE – Encarregado de Educação

EF – Educação Financeira

FSA – Financial Service Authority

IEFP – Institut pour l’Éducation Financière du Public

IFLA – International Federation of Library Associations and Institutions

ILFPP – Inquérito à Literacia Financeira da População Portuguesa

INE – Instituto Nacional de Estatística

INFE - International Network for Financial Education

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

LF – Literacia Financeira

ME – Ministério da Educação

MEC – Ministério da Educação e Ciência

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OECD – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PC – Professora Cooperante

PCE – Professora Coordenadora da Escola

PD – Proposta Didática

PE – Professora Estagiária

PEI – Programa Educativo Individualizado

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PI – Professora investigadora

PNLF – Plano Nacional de Literacia Financeira

PNFF – Plano Nacional de Formação Financeira

PTT – Professora Titular de Turma

REF – Referencial de Educação Financeira

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNICEF - United Nations International Children's Emergency Fund



## **NOTA INTRODUTÓRIA**

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) II, do terceiro semestre deste 2º Ciclo de estudos, sob coordenação e orientação da professora doutora Lina Fonseca. Assim, esta prática decorreu da frequência no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e o presente relatório pretende essencialmente dar a conhecer todo o trabalho investigativo realizado com o grupo atribuído.

O constante relatório encontra-se organizado em 3 capítulos principais que passo a citar. No capítulo I, referente ao enquadramento da PES, são referidas todas as contextualizações consideradas necessárias e relevantes assim como são descritas as áreas de conteúdo / áreas de intervenção desenvolvidas com o grupo em contexto de estágio.

Num segundo capítulo encontram-se várias subsecções nomeadamente a pertinência do estudo assim como as respetivas questões de investigação, a revisão de literatura, uma subsecção relativa à metodologia adotada. São, depois, apresentados os dados e descrita a respetiva análise, e por fim, são apresentadas as conclusões do estudo levado a cabo.

No terceiro e último capítulo consta uma reflexão escrita sobre toda a PES, I e II.



---

CAP. I – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISI-  
ONADA II



## CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

O presente capítulo pretende dar a conhecer as características intrínsecas ao local onde decorreu a PES II e, neste caso, tidas como fundamentais em todo este processo investigativo e essenciais à prática adotada. É indubitavelmente credível a pertinência destas caracterizações, aspetos estes fundamentais no âmbito da preparação de toda esta investigação. A observação das características inerentes ao contexto onde se realizou este estudo serviram como ponto de partida para o planeamento de todo o estudo sendo que foi com base nestas características concretas, particulares a este contexto, que assentou todo o trabalho proposto.

Neste seguimento é, então, caracterizado o meio local ao qual a instituição pertence. Por sua vez, de forma mais minuciosa, segue-se a caracterização do contexto escolar no que concerne primeiramente ao agrupamento e, depois, ao grupo no qual incidiu a investigação que se segue.

### Caracterização do meio local

O contexto educativo onde se desenvolveu a PES II situa-se no distrito de Viana de Castelo (Figura 1), que se encontra integrado na sub-região NUT III do Minho-Lima. O referido distrito encontra-se, por sua vez, dividido em 10 concelhos como mostra a Figura 2.

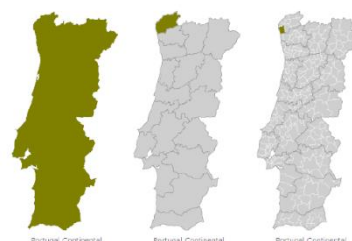


Figura 1 - Localização do contexto no mapa de Portugal

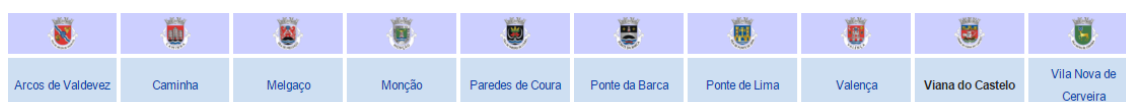


Figura 2 - Divisão administrativa do distrito

O concelho de Viana do Castelo onde se encontra situada a instituição, o local em que se desenvolveu a presente investigação, é limitado, a norte, pelo município de Caminha, a sul, por Barcelos e Esposende, a este, por Ponte de Lima e, a oeste, pelo oceano Atlântico.

De acordo com os Censos 2011 a população residente no concelho rondava as 90 000 pessoas, distribuídas de forma bastante equitativa em relação ao género. Grande parte da população situa-se entre os 24 e 64 anos de idade (INE, 2011).

Com a nova divisão administrativa o referido concelho integra 27 freguesias, sendo que o contexto educativo em questão pertence atualmente a uma união de freguesias.

No que concerne à freguesia em questão esta dispõe de 2,07 km<sup>2</sup> de área e alberga cerca de 5000 habitantes.

Permite o usufruto de uma Biblioteca Municipal, de museus, de centros culturais e de teatros. Tem, também, um núcleo museológico e dispõe, ainda, de galerias e auditórios.

No que respeita às coletividades existentes na referida união de freguesias podemos destacar associações desportivas e culturais, grupos folclóricos e um grupo de escuteiros.

Ao nível das infraestruturas de interesse público podemos salientar a Unidade de Saúde Local, um posto da Guarda Nacional Republicana, uma capitania, pavilhões gimnodesportivos, estádios, vários locais de convívio e descanso e variadas instituições de ensino de carácter público e privado.

Relativamente às atividades económicas podemos destacar a indústria, sendo que dispõe de uma unidade industrial considerada a maior do distrito. Situada na zona portuária da referida freguesia é considerada uma grande fonte de emprego do concelho, proporcionando emprego a cerca de 1500 trabalhadores. De referir que os sectores laborais principais são, então, a indústria, mais concretamente a indústria naval, mas também a pesca, o artesanato e o comércio.

### Caracterização do contexto

O contexto educativo em questão pertence a um agrupamento que comporta variadas valências nomeadamente três Jardins-de-Infância, cinco escolas básicas de 1º Ciclo, uma escola básica de 2º e 3º Ciclos e uma escola secundária que, por sua vez, é a sede do agrupamento.

Concretamente o contexto educativo onde foi implementada a PES II, compreende apenas duas valências, jardim-de-infância e escola do 1º Ciclo. Trata-se de uma infraestrutura de carácter público e, portanto, as instalações da instituição são da responsabilidade da Câmara Municipal de Viana do Castelo.

Iniciando primeiramente a viagem pelo espaço exterior constata-se, à primeira vista, uma pequena vedação colorida que possibilita um maior controlo das crianças do pré-escolar, pois o espaço exterior é comum a ambas as valências. Nesse espaço vedado, o pavimento é adequado aos mais pequenos, contém baloiços e escorregas, e por isso apenas pode ser disfrutado pelas crianças do pré-escolar.

O restante espaço exterior é bastante amplo e integra um campo de futebol, uma zona coberta para dias de intempérie, uma zona com areia, terra e pneus e observam-se vários jogos pintados no chão. Não se observam, contudo, espaços verdes e o pavimento é maioritariamente revestido por cimento, incluindo o campo de futebol.

Já no interior do edifício relativo ao Jardim-de-Infância este é composto por quatro salas, um refeitório, uma sala de acolhimento, uma sala de professores, um pequeno ginásio, entre outros pequenos espaços menos relevantes. Concretamente no que respeita aos recursos humanos, o jardim dispõe de quatro educadoras, duas professoras de apoio educativo e uma educadora abrangida pelo artigo nº79 do Estatuto do Carreira Docente. Relativamente ao corpo não docente podemos salientar as cinco assistentes de ação educativa e as cerca de oitenta crianças.

No espaço interior da EB1, local onde se realizou a presente investigação e a intervenção em contexto de estágio, verifica-se a existência de dois edifícios articulados entre si. O primeiro edifício encontra-se dividido em dois pisos e dispõe de um ginásio, uma sala de TIC, uma biblioteca, uma sala de professores, seis casas-de-banho, sendo duas para usufruto dos adultos, e seis salas de aula. No segundo edifício existem mais três salas de aula e, ainda, duas casas de banho. Por sua vez, o espaço da cantina, que compreende a cozinha e o refeitório, faz também parte deste edifício e devido à grande afluência de alunos que fazem a refeição na escola, o almoço organiza-se em dois turnos.

Os pisos têm dimensões bastante satisfatórias, com espaços amplos e adequados às necessidades dos alunos, as salas são amplas e bem iluminadas, possuindo também áreas de convívio entre as salas de aula e vários armários de apoio para arrumações de materiais.

Nestes armários encontra-se verdadeiramente uma grande riqueza, uma indubitável mais-valia para o desenvolvimento da prática educativa. Ao nível da expressão físico-motora há arcos, bola, pinos de sinalização, steps, bolas de esponja, raquetes, cordas, pinos para derrubar, patins, bolas de pilates, bicicletas, colchões, bancos suecos, espaldares, uma mesa de *ping-pong* e cestos de basquetebol. Há um armário apenas com carimbos sobre variadíssimos temas como os fenómenos da natureza, o alfabeto, a higiene, a família, a germinação, os desportos, o trânsito, as profissões, as figuras geométricas, entre muitos outros. Relativamente ao material de português a instituição dispõe de variados jogos, histórias em carimbos, imensos puzzles, variadíssimos cartazes, entre outros. Ao nível das ciências há vários materiais de laboratório, espelhos, *kits* de experiências, lupas, microscópios, entre outros. No âmbito da matemática há material multibase, geoplanos, material *cuisenaire*, molduras do dez, relógios, vários jogos e muito mais. Relativamente à expressão musical há na instituição uma vasta coleção de instrumentos musicais, algumas coleções de música e respetivos livros. Conclui-se que, a nível de recursos, a instituição em causa está muito acima da média. Encontra-se realmente bem apetrechada e sempre se mostrou disposta para adquirir novo material.

Quanto aos recursos humanos que apoiam a instituição podemos destacar que, atualmente, no que respeita ao corpo docente, a escola dispõe de dez professores no ativo, três docentes abrangidos pelo artigo nº79 do Estatuto da Carreira Docente, dois professores de Apoio

Educativo assim como dois de Ensino Especial. Relativamente ao corpo não docente destacam-se cinco assistentes de ação educativa na EB e três funcionárias na cantina.

Atualmente a EB1 é frequentada por 197 alunos provenientes das várias freguesias do concelho sendo que há três turmas de 3º ano, duas de 4º, duas de 2º e duas de 1º ano.

### *Caracterização da sala*

Considera-se que se trata de um espaço que reúne as condições básicas necessárias para corresponder às necessidades do grupo e ao seu número. Logo à partida apresenta-se como uma sala com bastante luminosidade natural pois possui uma parede apenas de janelas, o que permite uma boa circulação do ar.

Trata-se de uma sala com dimensões razoáveis, equipada com aquecimento central, videoprojetor, computador, *smartboard*, quadro de giz e quadros de cortiça. Dispõe, ainda, de algum mobiliário suplementar, nomeadamente uma estante com alguns livros, um armário com algum material escolar e as capas com os registos dos alunos.

### Organização do espaço

É importante referir que a forma como a sala se encontra organizada e apetrechada é um aspeto central pois, tendo em conta que é o espaço onde professores e alunos passam grande parte do tempo, é também em sala de aula que são realizadas grande parte das aprendizagens.

No que respeita à organização propriamente dita a sala possui doze mesas de estudo. Ao fundo, do lado esquerdo da sala, encontra-se uma outra mesa, de formato circular, que é usada por uma aluna com dificuldades de concentração e, deste modo, acaba por estar “sozinha”. Este aspeto é importante e só é possível porque a logística da sala, por dispor de lugares a mais do que o número de alunos, o permite. O mesmo acontece com uma outra aluna, desta vez uma criança com NEE, mas que carece da mesma falta de concentração que a primeira.

A sala dispõe, como já referido anteriormente, de uma mesa com computador e ligação à internet para o professor, com videoprojetor e *smartboard* que são instrumentos deveras importantes e que facilitam e potenciam as aprendizagens dos alunos. Tradicionalmente também existe um quadro de giz e alguns quadros de cortiça para exposição de trabalhos ou outros de interesse relevante.

Relativamente ao mobiliário de apoio dispõe apenas de um armário onde estão guardados os *dossiers* individuais dos alunos e uma pequena estante com alguns recursos nomeadamente duas coleções do jornal Expresso.



Toda esta organização é realmente importante pois, como afirma Formosinho,

o espaço pedagógico deve ser um território organizado para a aprendizagem; deve ser também um lugar de bem-estar, alegria e prazer. Procura-se que o espaço pedagógico seja aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético, amigável, seja seguro, seja lúdico e cultural (ME-DGIDC, 2009, p.8).

Para melhor se perceber a organização da sala segue a Figura 3.



Figura 3 – Planta da sala de aula

## Organização do tempo

Uma outra questão muito importante prende-se com o tempo educativo, ou seja, o tempo que os alunos passam na instituição. Os discentes têm uma carga horária de 25 horas semanais sendo que 5 horas são reservadas às Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) (Quadro 1).

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
9:00 – 10:00	Português	Português	Matemática	Matemática	Matemática
10:00 – 11:00					Apoio
10:30 – 11:00	Intervalo				
11:00 – 11:30	Matemática	Matemática	Apoio	Português	Português
11:30 – 12:30			Estudo do Meio		
12:30 – 14:00	Almoço				
14:00 – 15:00	Inglês	Exp. físico-motora	Português	Inglês	Estudo do Meio
15:00 – 16:00	Oferta/TIC	Apoio/Biblioteca	Estudo do Meio	Exp. Musical	Exp. Plástica
16:00 – 16:30	Intervalo				
16:30 – 17:00	AEC	AEC	AEC	AEC	AEC

*Quadro 1 - Horário da turma*

É de ressaltar que todas as turmas da instituição têm os seus horários de forma bastante organizada para não haver sobreposições quando se necessita de algum espaço comum. Há, por exemplo, um horário para a biblioteca assim como para o ginásio e cada turma tem, assim, um tempo específico na semana para poder usufruir desses espaços sem existirem contratempos.

Importa salientar que, não obstante o horário estipulado, no decorrer da PESII, não foi nunca colocado nenhum impedimento no que toca à sua flexibilização. Foi, assim, cedida autonomia na organização e gestão do tempo letivo sempre que essas alterações se considerassem relevantes, adequadas e sobretudo potenciassem as aprendizagens dos alunos favorecendo assim uma prática integradora e transversal às várias áreas disciplinares permitindo consecutivamente melhorar as aprendizagens dos alunos.

### *Caracterização da turma/grupo*

A PES II desenrolou-se com uma turma do 3º ano de escolaridade composta por vinte alunos, sendo cinco do sexo masculino e quinze do sexo feminino, apresentando idades compreendidas entre os sete e os nove anos.

No domínio do desenvolvimento cognitivo o grupo é relativamente homogéneo havendo, no entanto, alguns casos que requerem algum acompanhamento especial como é o caso de duas crianças com NEE e, ainda, outras duas com necessidade de apoio quase constante. Importa, no entanto, aqui ressaltar que apenas uma das crianças tipificadas nas NEE está referenciada no

âmbito do domínio cognitivo. Não obstante, mesmo o aluno que não está referenciado no âmbito cognitivo necessita de acompanhamento quase constante pois verificam-se bastantes dificuldades ao nível da concentração.

Ao nível do comportamento em contexto de sala de aula, no geral, o grupo é bastante falador e ativo, mas todos acabam por ter assimiladas as regras da sala. Apesar de serem participativos, são capazes de respeitar as convenções que regulam a interação. Há, no entanto, um aluno que, não tendo nenhum tipo de diagnóstico, é demasiado irrequieto, falador e com grandes dificuldades em se concentrar, destabilizando, por vezes, o restante grupo.

Em termos de aprendizagem, uma das crianças com NEE apresenta dificuldades ao nível da autonomia, das interações sociais, da linguagem, e na psicomotricidade. A outra criança com NEE apresenta dificuldades no domínio da linguagem ao nível da comunicação sendo que tem grandes dificuldades, por exemplo, em compreender um texto.

De uma forma mais pormenorizada podem ser assinaladas outras três crianças que apresentam dificuldades mais notórias como é o caso de alguma imaturidade e falta de concentração, apresentam ritmos de trabalho demasiado lentos e alguma falta de regras. Apresentam também bastantes dificuldades no domínio da matemática e do raciocínio matemático. Não têm desenvolvido o sentido de número, revelam grandes dificuldades nas tabuadas, dificilmente de forma autónoma preparam uma estratégia para resolver problemas e contagens por saltos com números de maior valor também não são tarefas simples.

Há um grupo muito reduzido de alunos que frequentemente não realiza os trabalhos de casa assim como não demonstra hábitos de estudo adequados o que pode justificar algumas das dificuldades apresentadas.

Pertence também ao grupo um aluno com resultados muito satisfatórios, com bom raciocínio e boa compreensão de enunciados, mas, não obstante, escreve com bastantes erros ortográficos estando referenciado como disléxico.

De forma mais geral, no Português, a maioria dos alunos domina a leitura com bom nível de compreensão e produzem pequenos textos, no entanto, com alguns erros ortográficos. No domínio da Matemática vão conseguindo assimilar os conteúdos programáticos. Dominam, na grande maioria, os conteúdos abordados. Concretamente com as operações há um pequeno grupo de alunos que ainda não memorizou as tabuadas e conseqüentemente apresenta algumas dificuldades no cálculo mental.

No que respeita aos seus interesses e motivações a maioria dos alunos demonstra motivação para a aprendizagem e entusiasmo pela escola revelando conhecimento dos conteúdos programáticos. São crianças interventivas e a grande maioria revela empenho na realização das tarefas escolares.

Revelam muito interesse pelas Ciências Experimentais. Executam trabalhos de expressão plástica, aplicando diferentes técnicas. Adoram participar em jogos e desafios, cantar e fazer atividade físico-motora. Gostam de trabalhar em grupo, contudo é algo realizado com pouca frequência.

### Características socioculturais, académicas e económicas dos pais

Uma vez que o contexto familiar tem uma forte influência no desempenho e comportamento dos alunos na sala de aula (Ramos & Fonseca, 2015), é importante caracterizar de uma forma mais lata os seus contextos familiares.

Assim, ao nível das habilitações literárias dos pais e mães dos alunos destaca-se a licenciatura, uma vez que a grande maioria dos progenitores são licenciados, seguindo-se o 12º ano com uma diferença relativamente pequena. Há dois pais com frequência no ensino secundário, mas sem concluírem este ciclo de estudos e cerca de cinco pais possuem o 9º ano de escolaridade. Não há progenitores com habilitações académicas inferiores ao 9º ano de escolaridade nem acima do grau de licenciado.

No que confere às atividades profissionais destaca-se o setor dos serviços (público e privado). Há uma predominância da profissão de professor. Não obstante as atividades profissionais são bastante variadas passando por empregada doméstica, operador de telecomunicações, médico, empresário, funcionários camarários, comerciais, entre outros. De referir que há dois progenitores do sexo feminino em situação de desemprego.

Cinco crianças beneficiam de apoio escolar, tanto no escalão B como no A. Maioritariamente os alunos têm apenas um irmão ou irmã havendo apenas 2 crianças com dois irmãos. Trata-se, portanto, de famílias de pequenas dimensões.

### Áreas de intervenção

No âmbito da PES foi-nos, então, proposto o contacto com um grupo de crianças durante um período de 15 semanas com o qual desenvolvemos um conjunto de práticas pedagógicas.

Esta visão diagnóstica apresentada no ponto anterior só foi possível tendo em conta o contacto, apenas para observação, que nos foi permitido com o contexto e com o grupo, com a duração de 3 semanas. Este aspeto é indubitavelmente essencial uma vez que “A observação constitui (...) a base do planeamento da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (ME, 1997) (p. 25). Este foi sem dúvida um momento fundamental, a base de todo o nosso trabalho pois permitiu que se pudessem conhecer melhor as características de

cada criança e do grupo em geral e, por sua vez, adequar o processo educativo às suas necessidades e motivações. Foi, também, nestas primeiras semanas que se puderam estabelecer as primeiras relações com o grupo e com a restante comunidade educativa, não menos importantes.

Foi-nos, ainda, possível comparar os níveis de desenvolvimento e aprendizagem nas diferentes áreas de trabalho, constatando os possíveis focos de alunos com necessidades educativas especiais ou mais individualizadas, permitindo, assim, um contacto mais direto com esses mesmos alunos.

Relativamente às outras 12 semanas, dedicadas às implementações pelas professoras estagiárias (PE), é de salientar que as regências foram sendo alternadas, havendo, portanto, 6 semanas de regências para cada uma. Assim, ao longo de três dias por semana – segunda, terça e quarta-feira – as PE realizavam as suas intervenções, previamente planeadas de forma colaborativa por ambas, sendo que os restantes dias ficavam a cargo da professora titular do grupo.

Importa, no entanto, referir que existiram duas semanas intensivas, ou seja, de regência completa, ao longo de toda a semana, tendo a primeira sido realizada em novembro e a segunda em janeiro, algo que já havia ocorrido na PES I. Ambas as semanas foram um grande desafio quer na própria preparação como na implementação aportando, contudo, uma visão mais ajustada e global da realidade, permitindo adquirir um maior leque de aprendizagens.

Assim, toda a intervenção se desenvolveu em função deste grupo de crianças, constituído por um total de 20 elementos com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos, sob a constante orientação e cooperação da professora titular.

É importante salientar que a organização do trabalho do par também foi essencial. Neste sentido, o planeamento era feito em conjunto, de forma colaborativa, assim como a própria redação das planificações. O único trabalho que foi realizado de forma alternada relaciona-se com os recursos a construir para as sessões. Assim, na semana do aluno 1 era o par deste, o aluno 2, que ficava encarregue da construção dos materiais e vice-versa, para que, sem descuidar a planificação da semana seguinte, o aluno a reger tivesse uma maior disponibilidade para poder estudar as sessões a conduzir por si.

Sem margem para dúvidas o trabalho colaborativo foi uma constante neste percurso que engloba não só a PES II, como também a PES I.

Para o momento do planeamento, os conteúdos a lecionar advieram de um documento emanado pelo agrupamento, pela equipa responsável pelos 3<sup>os</sup> anos de escolaridade sendo que sempre que consideramos necessário e pertinente detínhamos liberdade para alterar a sequência do referido documento. Podemos, contudo, referir que a nossa prática foi, em parte, orientada por essas planificações trimestrais.

Para além desta especial atenção dedicada a estes documentos, importa aludir, que, sempre que possível, colocámos o aluno no centro do processo educativo, sendo este parte ativa na construção da sua aprendizagem, pois temos consciência dos benefícios associados a este tipo de metodologia.

Ao longo de todas as sessões as planificações foram, obviamente, alvo de ajustes contínuos tendo em conta as necessidades apresentadas pelo grupo, assim como o feedback fornecido quer pelos alunos, quer pela professora cooperante, quer pelos professores orientadores da ESE.

Uma preocupação essencial foi, portanto, a de traçar práticas mais ativas, significativas, dinâmicas e diversificadas promovendo, conseqüentemente, aprendizagens mais efetivas e duradouras, no grupo.

Um outro aspeto ao qual dedicamos especial atenção prende-se com a articulação entre as diferentes áreas. Ao longo das nossas sessões de intervenção tentámos sempre, de alguma forma, articular as temáticas planeadas com todas as áreas abordadas do mesmo modo que houve uma constante preocupação e cuidado em incentivar a participação e envolvimento dos alunos em todo este decurso. Esta interdisciplinaridade permitiu que fossem excluídas ou pelo menos esbatidas as barreiras que separam cada uma das áreas como se fossem estanques. A planificação de referência (ANEXO 1) serve precisamente para que possa ser possível constatar esta articulação.

Apesar da listagem estanque e das subdivisões presentes na planificação de referência o mesmo só é mais detetável em papel. Nas implementações estas separações eram apenas marcadas pelos intervalos sendo que os alunos nem sempre compreendiam as passagens realizadas e muitas vezes até apresentavam dúvidas sobre a área curricular que estava a ser trabalhada.

Foi com base nestes princípios que as PES I e II decorreram. Desta forma transversal também foram exploradas áreas não disciplinares, como é o caso da Educação para a Cidadania, base da presente investigação. As linhas orientadoras da educação para a cidadania afirmam que:

Enquanto processo educativo, a educação para a cidadania visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo (DGE, 2013, p. 1).

Segundo a mesma fonte “a escola constitui um importante contexto para a aprendizagem e o exercício da cidadania e nela se refletem preocupações transversais à sociedade, que envolvem diferentes dimensões da educação para a cidadania, tais como: a educação financeira”

(p.1). Pretendeu-se, no fundo, “produzir [um] efeito multiplicador e estimular a apetência pelo desenvolvimento de competências para a cidadania” (ME, 2007, p. 5).

Mais concretamente com os conteúdos curriculares abordados, na área da matemática, no que respeita ao domínio dos Números e Operações, foram abordados, ou revistos conteúdos como os números naturais com contagens progressivas e regressivas com saltos fixos. No âmbito da representação decimal de números naturais foram realizados variados exercícios de leitura e decomposição de números. Por sua vez, relativamente à multiplicação de números naturais foi trabalhada a tabuada com 7, alguns múltiplos, e foram realizados problemas de até três passos envolvendo situações multiplicativas nos sentidos aditivo e combinatório. No que concerne à divisão inteira, esta foi realizada tendo em conta métodos informais e também foram realizados problemas de até três passos envolvendo situações de partilha equitativa e de agrupamento. Mais concretamente com o domínio da Geometria e Medida, a localização e orientação no espaço também foi explorada. Segmentos de reta paralelos e perpendiculares, direções perpendiculares e quartos de volta, direções horizontais e verticais foram alguns dos conteúdos trabalhados. No que respeita às figuras geométricas também foi explorado o conceito de círculo, circunferência, centro, raio e diâmetro. A grandeza tempo, no que respeita aos minutos e segundos, assim como à leitura do tempo em relógios de ponteiros, conversões, adição e subtração de medidas de tempo, foram conteúdos bastante trabalhados nos quais os alunos apresentam algumas dificuldades. Relativamente ao domínio Organização e Tratamento de Dados foram explorados e trabalhados diagramas de caule-e-folhas, o conceito de frequência absoluta, moda, mínimo, máximo e amplitude assim como também foram realizados problemas envolvendo a análise e organização de dados.

Importa referir que foi introduzida a dinâmica de uma caixa de desafios matemáticos que pretendia colmatar eventuais tempos de espera, assim como promover a autonomia dos alunos. Sempre que terminassem previamente uma atividade e obtivessem, por parte da PE, feedback positivo, podiam, de forma autónoma, deslocar-se à caixa dos desafios e desta retirar um para resolver, de forma individual.

No que concerne ao Português, no que respeita ao domínio da Oralidade, foram trabalhados os conteúdos de compreensão e expressão nomeadamente compreender e produzir informação essencial. Relativamente ao conteúdo da produção de discurso oral, a expressão orientada como o reconto, o conto ou a descrição foram, também, aspetos explorados quase transversais a toda a PES. Ao nível da Leitura e Escrita foram trabalhados textos com características narrativas, expositivas/informativas e descritivas. Revimos a estrutura da carta e do convite e exploramos a banda desenhada. Ao nível da compreensão de texto também foram explorados os sentidos do texto nomeadamente o tema, assunto, informação essencial e antecipação de

conteúdos. Por sua vez, ao nível da produção de texto foram trabalhados textos com características narrativas e expositivas/informativas e o diálogo. Os convites, as cartas e as legendas para banha desenhada foram outros conteúdos explorados. Tentámos, também, sempre que possível ter em conta as 3 fases essenciais na produção de texto: a planificação, a textualização e a revisão. No âmbito da planificação pretendia-se trabalhar a relação e organização de ideias e o tema. No que respeita à textualização tinham-se em conta aspetos como a ortografia, a caligrafia, o vocabulário e a amplificação de texto. Por fim, na fase da revisão de texto os alunos deveriam comparar o produto final com aquilo que foi previamente planificado assim como rever a ortografia e o vocabulário.

No que respeita à Educação Literária importa referir que a obra das 'Aventuras de Pinóquio' foi abordada na íntegra culminando com a visualização, em filme, da mesma obra. Foi, ainda, iniciado a exploração da obra 'O senhor do seu nariz e outras histórias'. Mais concretamente com a Gramática foram feitas revisões de variados conteúdos assim como introdução de novos que passo a citar. No âmbito da fonologia foram revistos os monossílabos, dissílabos, trissílabos e polissílabos; sílaba tónica e átona; palavras agudas, graves e esdrúxulas. No que concerne ao conteúdo das classes de palavras foram revistos os nomes próprios e comuns e iniciada a abordagem aos pronomes pessoais e aos advérbios de negação e afirmação. Especificamente com o conteúdo da morfologia e lexicologia foram abordados os pronomes pessoais relativamente ao género, número e pessoa assim como as conjugações verbais. As famílias de palavras e os sinónimos e antónimos foram outros conteúdos revistos. Por fim, ao nível da sintaxe foram revistos os tipos de frase assim como as formas afirmativa e negativa. Importa aqui salientar, que houve possibilidade de implementar um pequeno projeto de leitura em torno do autor Álvaro Magalhães.

No que respeita às expressões (plástica, musical, motora e dramática) importa ressaltar que o horário da expressão musical e plástica não era compatível com os dias de PES, apenas nas semanas intensivas foi possível dedicar mais tempo a estas áreas. De referir, também, que as sessões de expressão dramática eram levadas a cabo por uma educadora do contexto educativo. Contudo houve sempre possibilidade de trabalhar todas as expressões de forma transversal. Neste sentido a expressão dramática foi explorada aquando da utilização do recurso didático 'Atreves-te a mexer?', assim como na atividade realizada no âmbito da investigação 'Vamos às compras?', entre outras. No âmbito da expressão musical foram trabalhadas atividades que envolviam a produção sonora com o corpo ou com instrumentos. Já mais concretamente com a expressão plástica foi explorado, o Bloco 1, no domínio das construções com atividades como a construção do instrumento musical chinês, o *Bulang Gu*, assim como na construção do Pinóquio geométrico em 3 dimensões, foram ainda realizados adereços para a peça musical a apresentar



na festa de Natal. Relativamente ao Bloco 2 foram trabalhadas várias formas de desenho como o desenho de expressão livre ou orientada. Mais concretamente com o Bloco 3, relativamente ao recorte, colagem e dobragens também foram várias as atividades realizadas nomeadamente aquando da construção de origamis de natal assim como da realização de cartazes sobre o património, tradições e cultura de Viana do Castelo. No que respeita à expressão motora, bastante mais trabalhada pelas PE importa referir que foram realizadas essencialmente atividades de combinação de deslocamentos, movimentos não locomotores e equilíbrios maioritariamente com ambiente musical adequado.

Neste sentido foram trabalhados alguns conteúdos referentes aos blocos 2, 3, 4 e 6. Relativamente ao Bloco 4 importa ressaltar que maioritariamente as atividades realizadas foram coletivas e, muitas vezes, com recurso a bolas.

No que respeita ao estudo do meio, do Bloco 1 – à descoberta dos outros e das instituições- foram revistos os conceitos de nacionalidade e naturalidade e mais concretamente com o conteúdo do corpo foram explorados os vários fenómenos relacionados com algumas das funções vitais com a digestão ou a respiração assim como as várias funções vitais nomeadamente a função digestiva, respiratória e excretora. Consequentemente também foram explorados alguns órgãos dos aparelhos correspondentes assim como a sua localização em representações do corpo humano. Importa aqui ressaltar a dinâmica introduzida para abordagem aos vários sistemas, com recurso a aventais pintados pelas PE. Ainda no âmbito deste conteúdo reconheceram situações agradáveis e desagradáveis assim como estados psíquicos e respetivas reações físicas. Relativamente ao conteúdo da saúde do corpo foi possível explorar a importância do ar puro e do sol para a saúde assim como identificar possíveis perigos do consumo de álcool, tabaco e outras drogas. Mais concretamente com a segurança do corpo, houve disponibilidade por parte de uma enfermeira para se descolar ao contexto e realizar uma sessão prática sobre regras de primeiros socorros.

Relativamente ao Bloco 2 – à descoberta dos outros e das instituições – foram revistas as relações de parentesco (tios, genro, nora, sogra, primos...) e explorado o conteúdo do passado do meio local no que respeita à identificação de algumas figuras da história do meio local presentes na toponímia, estatuárias...; foi possível conhecer factos e datas importantes para a história local assim como conhecer alguns vestígios desse passado, costumes e tradições. Transversal a este conteúdo foi o recurso didático ‘Atreves-te a mexer?’, um caldeirão misterioso, que incluía um vasto leque de desafios com articulação de todas as áreas sendo que o cerne do mesmo se prendia com o passado do meio local. Foram ainda realçadas algumas culturas presentes na nossa comunidade permitindo o conhecimento de aspetos da cultura das minorias.

Por fim, importa ressaltar que a avaliação dos alunos sobre todos os conteúdos lecionados foi realizada de forma continuada e sistemática através, essencialmente, da observação direta, sendo que nas semanas de regência completa pudemos implementar uma pequena ficha de trabalho para averiguar os conhecimentos semanais obtidos pelos alunos.

---

## CAP. II – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO



## **TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO**

Ao longo deste segundo capítulo, primeiramente, apresenta-se a pertinência do estudo, a orientação para o problema, algumas questões de investigação e objetivos. Seguidamente é apresentada a revisão de literatura. Depois de fundamentado todo este trabalho investigativo, a metodologia. Segue-se a apresentação e análise de resultados e, no final apresentam-se as conclusões do estudo.

## **PERTINÊNCIA DO ESTUDO E ORIENTAÇÃO PARA O PROBLEMA**

Além dos objetivos e das questões de pesquisa a seguir apresentadas também se apresenta como fundamental justificar a pertinência do estudo, assim como os benefícios a ele associados (Sampieri, Collado, & Lucio, 2006).

É certo que nos últimos anos a Educação Financeira (EF) e Literacia Financeira (LF) têm recebido grande destaque, nacional e internacionalmente, devido essencialmente ao atual contexto de crise global, que veio inequivocamente reforçar a importância de educar financeiramente os cidadãos por forma a garantir-lhes uma melhor qualidade de vida (Banco de Portugal, 2010b; McCormick, 2009; Souza, 2012). Estes conceitos, a EF e LF, entraram, assim, no léxico dos portugueses sobretudo após o início da crise financeira mundial por volta do ano 2007, 2008.

Considerando-se que os mercados financeiros se tornam sucessivamente mais sofisticados e complexos, e tendo em conta que as famílias assumem cada vez mais a responsabilidade e o risco advindo das suas decisões financeiras, torna-se essencial educar financeiramente os indivíduos por forma a garantir que mantenham uma relação mais saudável e adequada com o dinheiro, proporcionando conseqüentemente um melhor funcionamento da economia (OECD, 2005).

Urge, assim, a necessidade de intervir nesta área desde cedo sobretudo pelo facto de os cidadãos serem consumidores em idades cada vez mais precoces. Apesar de haver quem ache que o dinheiro não é coisa de criança é certo que contactam cada vez mais cedo com ele, num ambiente financeiro gradualmente mais complexo. Neste sentido o cidadão necessita de estar capacitado para avaliar os produtos e serviços oferecidos assim como para tomar decisões responsáveis.

Desenvolver capacidades e manifestá-las na ação, demonstrando, assim, competência é premissa essencial da EF e iniciar esta formação em tenras idades propicia a geração de um

efeito multiplicador de informação e formação junto das famílias (DGE, 2014). É, portanto, essencial munir os alunos de conhecimentos e saberes e incutir-lhes uma capacidade de análise que lhes proporcione uma tomada de decisões financeiramente conscientes e responsáveis. Despertar para a cidadania, para a sustentabilidade, promover a tomada consciente de decisões financeiras, fomentar a autonomia, a responsabilidade, incutir um espírito empreendedor, são aspetos transversais à EF. Esta revela-se, gradualmente, numa vertente fundamental na formação individual e até social ao dotar os indivíduos de conhecimentos e capacidades que lhes permitam responder de forma mais eficaz a situações quotidianas e até rotineiras (Aveiro, 2012). A EF é, por tudo o assinalado, um tema emergente a desenvolver junto da comunidade escolar.

No artigo 3º do DL nº139/2012, 5 de julho alterado pelo DL nº91/2013, 10 de julho pode ler-se que:

A organização e a gestão do currículo dos ensinos básico e secundário subordinam-se aos seguintes princípios orientadores:

m) Reforço do carácter transversal da educação para a cidadania, estabelecendo conteúdos e orientações programáticas, mas não a autonomizando como disciplina de oferta obrigatória (p.3477).

Sendo a EF uma área sustentada na Educação para a Cidadania (EC) e assumindo assim um carácter transversal, como pode ser desenvolvida em sala de aula?

Que género de atividades devem ser praticadas?

Que conteúdos devem focar?

Com que objetivos?

Para apoiar o docente nesta tarefa foi elaborado um Referencial de Educação Financeira (REF) para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico, o Ensino Secundário e a Educação e Formação de Adultos (MEC, 2013). Não obstante, este documento apresenta apenas os temas, subtemas, objetivos e descritores a serem trabalhados e desenvolvidos com os alunos. Serve, portanto, como documento orientador que deve ser operacionalizado de forma autónoma pelos docentes. Todavia, para colmatar um pouco esta lacuna, foi elaborado e Caderno de Educação Financeira (MEC, 2015) com pequenas histórias e sugestões de atividades que podem ser realizadas e exploradas, quer em contexto de sala de aula quer em contexto familiar.

Importa salientar que nos referimos a conhecimentos e capacidades que não dependem, de forma nenhuma, da quantidade de dinheiro que se gere, seja ele muito ou pouco. Seja qual for a quantia de dinheiro que possuímos, se não o soubermos gerir de forma adequada os problemas sempre surgirão, mais tarde ou mais cedo. A EF é para todos, independentemente da situação financeira de cada indivíduo.

Por tudo o que foi assinalado é evidente que a EF vai ganhando, assim, uma importância e relevância incontestáveis na sociedade e nunca deve ser dissociada desta tríade de dimensões: pessoal, familiar e social e passado, presente e futuro (Governo do Brasil, 2013).

## **DEFINIÇÃO DO PROBLEMA E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO**

Claramente que a finalidade deste estudo foi a de realizar uma viagem pela EF visto que se pretendeu abrir horizontes, refletir, analisar, inculcar novos conhecimentos, ajustar atitudes e conseqüentemente incrementar os níveis de LF dos participantes.

A exploração deste tema torna-se essencial e é necessário envolver os alunos objetivando conhecimentos, atitudes e comportamentos adequados e ajustados que conduzam a tomadas de decisão conscientes e responsáveis.

Este estudo relaciona-se com a investigação de uma proposta de exploração de EF nas escolas e avaliação dos seus resultados. Com base no anteriormente exposto, esta investigação pretendeu compreender os conhecimentos que alunos adquiriram, relativamente à EF, na seqüência do trabalho desenvolvido.

### **Problema:**

Compreender conhecimentos adquiridos por alunos do 3º ano de escolaridade, relativamente à EF, na seqüência da implementação de uma proposta didática desenvolvida com base no REF.

Para melhor responder ao problema foram, também, definidas questões de investigação e objetivos.

**1.1.** Que concepções e práticas manifestam professores, pais e alunos relativamente à EF?

**1.2.** Que conhecimentos e dificuldades revelam os alunos perante as tarefas realizadas assim como quais são as suas atitudes e comportamentos perante estas?

Com o estudo pretendeu-se:

**OB1** – Avaliar concepções e práticas dos alunos, pais e professores relativamente à EF.

**OB2** – Desenhar e implementar tarefas recorrendo à transversalidade da EF.

**OB3** – Avaliar que conhecimentos e dificuldades revelam os alunos assim como as suas atitudes e comportamentos perante as tarefas realizadas.





## REVISÃO DE LITERATURA

Neste tópico é apresentada a fundamentação teórica, base que sustenta todo este trabalho investigativo. A revisão foi baseada numa compilação de recolhas bibliográficas, procurando contribuir para uma melhor percepção e compreensão da importância da literacia e educação financeira em tenras idades através de uma abordagem de referência. “A revisão de literatura consiste em identificar, obter e consultar a bibliografia e outros materiais que sejam úteis para os objetivos do estudo, do qual se deve extrair e recompilar a informação relevante e necessária sobre o nosso problema de pesquisa (Sampieri et al., 2006, p. 54).

Primeiramente será realizada uma breve exploração do conceito de literacia no seu sentido mais lato, partindo posteriormente para a Literacia Financeira: as suas várias definições, a sua importância e promoção.

Para contextualizar o trabalho realizado no âmbito da PES II far-se-á referência ao âmbito educacional. Em primeira instância, no que respeita às suas bases inteiramente ligadas à Educação para a Cidadania, dando uma maior incidência na Educação Financeira: a aposta neste tipo de formação, a sua contextualização no currículo, a responsabilidade dos intervenientes e as suas limitações e benefícios.

Por fim, apresenta-se a realidade nacional e internacional da Literacia e da Educação Financeiras, assim como alguns estudos empíricos relevantes.

### **Conceito de literacia - Uma pequena contextualização**

Previamente a um enfoque mais concreto sobre a Literacia Financeira foi crucial entender que capacidades estão associadas à literacia em geral.

Para além de diferentes capacidades inerentes como a capacidade de ler, escrever e interpretar o que se lê, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), incluem, para além das capacidades referidas, a capacidade de fazer escolhas tendo em conta as informações disponíveis e de comunicar e participar ativamente na sociedade; a capacidade dos indivíduos revelarem as suas competências – os seus conhecimentos e atitudes - para alcançarem as suas metas e objetivos. Segundo esta organização, a literacia é um ingrediente necessário para uma cidadania ativa, responsável e consciente (UNESCO, 2005), apetrechados, portanto, com um conjunto de capacidades que nos vão permitir refletir, comparar e tirar conclusões (Fernandes, 2011), tendo como objetivo transversal estimular o sentido crítico dos cidadãos.

Por sua vez, a *American Library Association* (1984), havia definido literacia como a capacidade de aceder, ajuizar e usar as informações disponíveis de uma série de fontes, corroborando com a definição mais atual da UNESCO (Braga & Lopes, 2009).

A par das referidas capacidades e competências, a literacia é, também, um incontestável preditor de sucesso de uma sociedade em geral e de cada indivíduo em particular, realidade irrefutável e inegável, que se encontra formalmente proclamada na Declaração de Alexandria, de 2005. Esta dá especial enfoque à aprendizagem ao longo da vida e nela está declarado que as competências de informação e a aprendizagem ao longo da vida são os focos que guiam e iluminam a sociedade de informação e são, neste sentido, determinantes para o desenvolvimento, prosperidade e liberdade das sociedades (IFLA, 2005).

Este conceito, a literacia, traduz a capacidade de usar essas competências, ensinadas e aprendidas, nas situações que nos são apresentadas ao longo da vida, no nosso quotidiano (Francisco, 2008). Na verdade, qualquer definição simplista, exclusivamente ligada às capacidades de leitura, escrita e compreensão da língua é, portanto, extremamente limitadora e redutora (Loureiro, 2002).

Pelo facto de todos estarmos inseridos num universo sociocultural cada vez mais amplo, diversificado e complexo - incluindo aqueles que têm capacidades muito rudimentares e reduzidas de leitura, de escrita ou de cálculo - e por ser inegável que a literacia faz parte deste universo, torna-se essencial ser-se possuidor de um nível mínimo de literacia. Esta, vista como a capacidade de aprender e interpretar a realidade, influencia todo o nosso dia-a-dia e é, naturalmente, condicionada pelos nossos conhecimentos, valores, comportamentos e vivências no seio da sociedade em que nos inserimos. Na verdade, para conseguir viver nas sociedades contemporâneas e perceber a sua complexa mecânica de funcionamento é necessário saber gerir uma vasta gama de informações que surgem de variadas fontes e nos são apresentadas de variadas formas (Francisco, 2008).

A literacia pode ser entendida, tal como preconiza a UNESCO (2005), como uma condição de cidadania plena, pois só um indivíduo letrado consegue participar de forma ativa, consciente e responsável na sociedade em que se insere. Este facto vem, assim, reforçar a importância da literacia nos tempos correntes. Situações quotidianas frequentes como preencher um cheque, usar um computador, redigir um curriculum, compreender uma prescrição médica, consultar e conjugar horários, pedir e saber onde pedir corretamente informações, tratar do IRS, calcular uma taxa de juro, entre tantos outros, são pequenos grandes requisitos na vida de cada cidadão. De salientar que estas situações quotidianas são frequentemente de cariz financeiro e é nestes pequenos momentos que se verifica a nossa independência, a nossa autonomia e é o domínio destas situações que requer necessariamente literacia (Francisco, 2008). Segundo a UNESCO

(2005) é a literacia que permite aos indivíduos participar de forma plena na comunidade e de forma mais ampla na sociedade.

De salientar que vários são os tipos de literacia que podemos alcançar nomeadamente a literacia financeira, a literacia para a saúde, literacia matemática, a literacia tecnológica, a literacia da informação, entre outras. Cada tipo de literacia revela quão bem o indivíduo se encontra capacitado, no sentido de compreender e usar a informação de que dispõe, na área em questão (Huston, 2010).

Desta forma, refletindo sobre o referido torna-se intuitivo e imediato o reconhecimento da importância da literacia e da sua incontestável relevância.

## **Literacia Financeira**

### *A evolução do conceito*

Depois de uma breve exploração do conceito de literacia importa agora afunilar o tema para o cerne desta investigação: a Literacia Financeira (LF). Não obstante a sua real pertinência trata-se, contudo, de um conceito não universal, não existindo apenas uma definição que o traduza, verifica-se, pois, uma pluralidade de definições, todavia convergentes. São vários os autores que, nos últimos tempos, se têm debruçado sobre a importância da LF visando uma melhoria da capacidade de decisão por parte dos consumidores. É claramente importante saber comprar, saber gerir orçamentos pessoais equilibrando os pratos da balança - entre os desejos e a satisfação de necessidades -, sem esquecer a importância da poupança e do investimento (Ferreira, 2015). No entanto, segundo Fernandes (2011), importa essencialmente encontrar métricas para o conceito, o que se tem tentado, ao longo do tempo, mas para o qual não existe, ainda, grande consenso. Esta falta de unanimidade talvez se prenda com o facto de a LF ser um conceito relativo, na medida em que depende da complexidade do sistema e dos produtos financeiros oferecidos pela sociedade, assim como das necessidades e circunstâncias de cada indivíduo. A sociedade, com toda a sua evolução exige cidadãos financeiramente letrados que estejam em constante progressão e atualização por forma a conseguirem lidar com a rápida evolução do ambiente financeiro e social (ASIC, 2003; Ministère de l'Éducation, 2010).

Várias são as definições usadas na literatura para explicar o que é a Literacia Financeira. Umhas com significados imensamente amplos, outras, por sua vez, com sentidos bastante mais delimitados.

Embora não exista uma definição formal, tal como já foi referido, o significado atribuído ao conceito pela *National Foundation for Educational Research*, proposto por Schagen (1997), referido pelo Banco de Portugal (2010b), e uma das definições mais usadas a nível internacional, refere que a LF é a capacidade de fazer julgamentos informados e tomar decisões eficazes a respeito do uso e da gestão do dinheiro.

O conceito tem vindo a ser amplamente estudado e várias definições têm vindo a ser ajustadas e ampliadas, mas nenhuma contradiz o sentido da definição fornecida por Schagen (1997) referido por Banco de Portugal (2011).

Segundo Lois Vitt, Carol Anderson, Jamie Kent, Deanna Lyter, Jurg Siegenthaler e Jeremy Ward (2000), a LF envolve a capacidade de leitura, de análise, de gestão e comunicação dos diversos problemas financeiros que se colocam diariamente aos cidadãos. Inclui, assim, a aptidão para discernir sobre as diversas escolhas financeiras, discutir assuntos financeiros sem qualquer dificuldade, planear o futuro em termos financeiros, ou ainda responder competente-mente a eventos que ocorrem no quotidiano e que afetam as decisões financeiras.

Também Orton (2007) afirma que a LF se refere à capacidade de leitura, análise e comunicação sobre questões financeiras pessoais que afetem o bem-estar financeiro dos indivíduos. Inclui a capacidade de discernir e tomar decisões financeiras, discutir sobre questões ligadas ao dinheiro e outros assuntos financeiros e planear a pensar no futuro.

Por sua vez, Hogarth (2002), referido por Fernandes (2011), refere que manter-se informado e possuir conhecimentos sobre questões financeiras como na gestão do dinheiro e compreensão de conceitos financeiros básicos, é ser-se financeiramente letrado.

No ano seguinte, Danna Moore (2003), de forma bastante simplista, afirma que a LF se trata da competência e aptidão para utilizar os conhecimentos adquiridos na área financeira.

O Governo do Canadá (2015) refere que a Literacia Financeira pretende instruir os indivíduos de conhecimentos e desenvolver-lhe competências, contribuindo para que os cidadãos adquiram a confiança necessária nas suas habilidades e conhecimentos para que a tomada de decisões seja mais sensata, estável e responsável (Gouvernement du Canada, 2015) e consequentemente para uma melhoria na qualidade de vida dos cidadãos. Refere que os conhecimentos consistem na compreensão das questões financeiras pessoais, as competências consistem na capacidade de aplicar esses mesmos conhecimentos no dia-a-dia e a confiança baseia-se na segurança com que tomamos as decisões.

Já segundo Mandel (2007), referido por Fernandes (2011), a LF prende-se com a capacidade de avaliar novos e complexos instrumentos financeiros, que de forma avassaladora se apresentam no nosso dia-a-dia, e tomar decisões informadas relativamente à seleção e utilização desses instrumentos (Fernandes, 2011).

Numa definição mais ampla, Huston (2010), não se cingindo apenas aos conhecimentos adquiridos pelos cidadãos acrescenta, ainda, que a LF deve ser entendida no âmbito de duas dimensões: o conhecimento e a aplicabilidade como a Figura 4 mostra. Ter conhecimento financeiro não implica, em primeira instância que se seja financeiramente letrado.

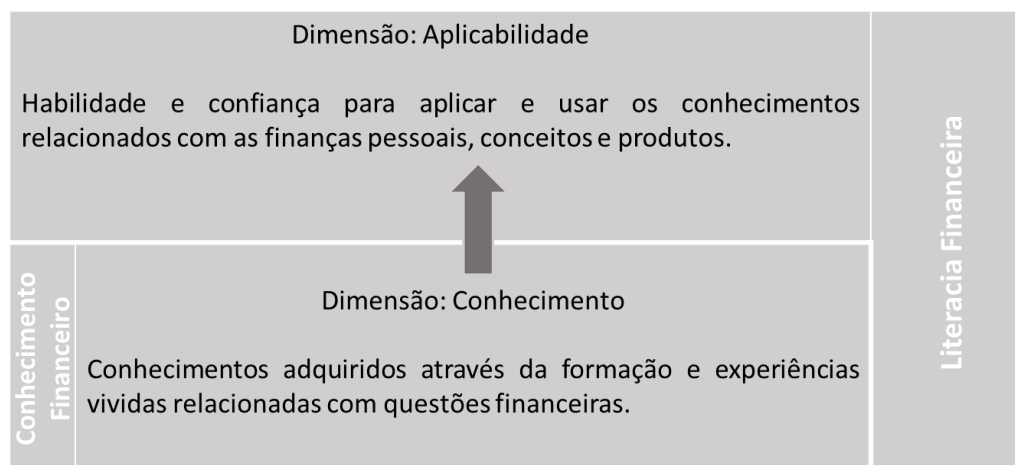


Figura 4 – Conhecimento e Literacia Financeira adaptado de Sandra Huston (2010)

A mesma autora refere, assim, que o conhecimento financeiro é parte integrante da literacia financeira, mas não são conceitos equivalentes. É o investimento na formação financeira que vai permitir alcançar a literacia financeira. Abarca mais uma dimensão, a aplicação dos conhecimentos, que implica que o indivíduo tenha a habilidade e a confiança necessária para usar e aplicar o seu conhecimento financeiro em prol da tomada de decisões.

A literacia financeira incide nos conhecimentos e capacidades necessárias para tomar decisões económicas e financeiras com competência e confiança (Ministère de l'Éducation, 2010). O Banco de Portugal (2010b; 2011) corrobora com esta afirmação, pois considera que a LF também vai para além dos meros conhecimentos financeiros abarcando a forma como esses conhecimentos afetam as atitudes e os comportamentos dos cidadãos aquando da tomada de decisões.

Segundo a OCDE, referido pelo Banco de Portugal (2010b), a LF relaciona-se com o conhecimento e a compreensão dos conceitos financeiros e, também, com a competência, motivação e confiança necessárias para aplicar esses conhecimentos, com o objetivo de tomar decisões concretas em vários contextos financeiros e melhorar o bem-estar financeiro dos indivíduos em particular e da sociedade em geral.

Pode ler-se no Referencial de Educação Financeira (REF) (MEC, 2013), e citando Orton (2007), o seguinte:

A literacia financeira consiste nos conhecimentos específicos relacionados com assuntos monetários, económicos ou financeiros, e nas decisões que o indivíduo é capaz de tomar sobre estes assuntos. A literacia financeira está, assim, ligada à capacidade de ler, analisar, gerir e comunicar sobre a condição financeira pessoal e à forma como esta afeta o seu bem-estar material. Inclui também a capacidade de decidir entre escolhas financeiras, discutir assuntos financeiros e monetários sem desconforto, planear o futuro e responder de forma competente às situações do dia-a-dia que envolvem decisões financeiras, incluindo acontecimentos na economia global.” (MEC, 2013).

Como se pode verificar, são várias as definições encontradas na literatura sobre um mesmo conceito. Apesar de não se esgotarem aqui estas foram as que consideramos mais relevantes. Tal como é possível constatar, verifica-se que o conceito de LF é definido de variadas formas. Para alguns autores a ênfase é dada apenas no que respeita aos conhecimentos básicos sobre produtos financeiros e gestão do rendimento, para outros o foco alarga-se estendendo-se à aplicabilidade desses mesmos conhecimentos no sentido de serem realizadas escolhas assertivas, responsáveis e adequadas. Contudo, todas as definições existentes enfatizam capacidades e competências indispensáveis para tomar decisões financeiras.

Assim, pode dizer-se que o conceito de Literacia Financeira não é necessariamente um conceito rígido, mas sim um conceito dinâmico e flexível, podendo ser definido com um maior ou menor alcance e abrangência traduzindo o ponto de vista de cada autor (Alves, 2012). Trata-se, portanto, de um conceito multidimensional que exige uma grande amplitude e profundidade de conhecimentos (Aveiro, 2012) e que envolve compreensão, conhecimento, competência e responsabilidade pelas decisões financeiras.

### *A importância da promoção da literacia financeira*

Torna-se, agora, pertinente compreender a importância da LF e de que forma se processa esta aprendizagem contínua. Interessa agora perceber como se capacitam os cidadãos com conhecimentos e capacidades financeiras.

Comumente se ouve dizer que a informação que é prestada pelas instituições financeiras é demasiado complicada e confusa e, desta forma, ao invés de tentarmos compreender a informação cedida, de nos aconselharmos, muitas vezes preferimos encontrar alguém em quem possamos confiar e que tome as decisões por nós. Este é um dos motivos pelo qual somos alvos vulneráveis e deste comportamento também advém a nossa falta de conhecimento financeiro. Uma alteração implica desde já que esta mentalidade seja alterada pois somos o primeiro impulsor para iniciar esta aprendizagem.

As decisões que são tomadas no âmbito financeiro são influenciadas pelas experiências de vida de cada indivíduo (Alves, 2012) e, assim sendo, o autor refere que devem ser analisadas várias famílias de modo a identificar os seus diferentes estádios de literacia financeira verificando, assim, quais os grupos prioritários para o desenvolvimento dos tão importantes conhecimentos e capacidades. No relatório do inquérito realizado pelo Banco de Portugal (2010b) pode constatar-se a existência de grupos populacionais com particulares carências (baixo nível de escolaridade e de rendimento) como é o caso da população idosa, dos jovens e dos desempregados e talvez uma especial atenção se devesse dedicar a estes grupos. De salientar que esta aprendizagem é progressiva e continuada ao longo da vida e deve ser iniciada tão precocemente quanto possível, primeiramente no seio familiar, em continuidade na escola e simultaneamente na sociedade.

Deve concluir-se que a literacia financeira é fundamental para qualquer indivíduo inserido numa sociedade, embora esta possa exigir um maior ou menor grau de literacia dependendo do seu desenvolvimento. Não obstante, um indivíduo financeiramente letrado está apto para interagir, financeiramente, em diferentes sociedades e situações. A LF contribui, essencialmente para que os cidadãos tomem decisões informadas, conscientes e responsáveis em todos os aspetos ligados às finanças, proporciona uma maior compreensão, por parte dos consumidores, dos produtos financeiros e propicia a aquisição de comportamentos adequados.

Atual e concretamente na nossa sociedade espera-se que sejamos minimamente informados por forma a, pelo menos, não depender de outrem na tomada de decisões financeiras sejam elas pessoais ou familiares. Nesta dependência, não nos referimos, obviamente, a pedidos de ajuda ou aconselhamento.

Há, portanto, todo o interesse em desenvolver mecanismos para combater a falta de literacia da população e seria interessante definir um grau de literacia mínimo e garantir que todos os indivíduos ficassem dotados de conhecimentos e habilidades básicas, promovendo uma maior consciencialização sobre a pertinência deste tema assim como proporcionar, consequentemente, uma melhoria no seu bem-estar financeiro.

### *O que define uma pessoa financeiramente letrada?*

Esta é uma pergunta difícil de responder pois muito depende de fatores como o grupo populacional, o próprio país, o modelo económico em causa, o rendimento, entre outros. Neste sentido, torna-se difícil enumerar os conhecimentos e capacidades que o indivíduo deve adquirir e dominar para que seja considerado financeiramente letrado (Fernandes, 2011).

Para serem financeiramente letrados, os indivíduos, devem possuir os conhecimentos e capacidades necessárias para realizar escolhas assertivas, responsáveis e conscientes num mercado financeiro que todos os consumidores enfrentam, independentemente das características particulares de cada sujeito (Huston, 2010). Os cidadãos devem, assim, ter adquiridas capacidades financeiras que lhes permitam ser competentes para: (a) gerir o seu orçamento; (b) controlar gastos e viver dentro das suas possibilidades; (c) planear antecipadamente e prever eventuais despesas; (d) avaliar produtos financeiros adotando com confiança e responsabilidade aquele que me melhor se adequa às suas necessidades; (e) pedir ajuda e compreender a informação obtida sobre os produtos e serviços financeiros (Alves, 2012).

Por sua vez, Orton (2007), de modo mais geral, entende que um indivíduo é financeiramente letrado quando tem a capacidade e a confiança necessárias para não desperdiçar oportunidades financeiras, sabe onde e a quem se deve dirigir caso necessite de aconselhamento, toma decisões informadas e responsáveis e age eficazmente em prol do seu equilíbrio financeiro. Deve desenvolver conhecimentos, comportamentos e capacidades por forma a aperfeiçoar a sua capacidade financeira assim como o seu bem-estar, para ser financeiramente competente.

ASIC (2003) e Orton (2007) referem que estas competências consistem em conhecimento e compreensão financeira, competência financeira e responsabilidade financeira. Por compreensão financeira entende-se um conhecimento sobre o que é o dinheiro, de onde vem e para onde vai e como pode ser trocado. Já a competência financeira implica a compreensão das características dos serviços financeiros, um comportamento adequado de gastar e poupar dinheiro e, ainda, uma consciente avaliação dos riscos e benefícios das suas decisões. Por último, mas não menos importante, a responsabilidade financeira, que corresponde à habilidade de realizar escolhas acertadas a nível pessoal e familiar no âmbito das decisões financeiras. Deste conjunto de competências, segundo ASIC (2003) devem ainda fazer parte as capacidades de leitura e compreensão da linguagem matemática básica.

É crucial que qualquer cidadão seja capaz de transformar a informação em conhecimento, o conhecimento em decisão e a decisão em ação (Alves, 2012).

Para Mundy (2011), o significado de uma pessoa financeiramente letrada está intimamente relacionado com os comportamentos que adota. Para este autor esses comportamentos são avaliados tendo em conta as cinco componentes que a *Financial Service Authority* (FSA) utiliza. Na ótica da FSA, Mundy (2006), defende que se os consumidores seguirem o esquema da Figura 5 poderão verificar uma grande melhoria no seu bem-estar financeiro e melhorar consequentemente a sua capacidade financeira (Mundy, 2006).



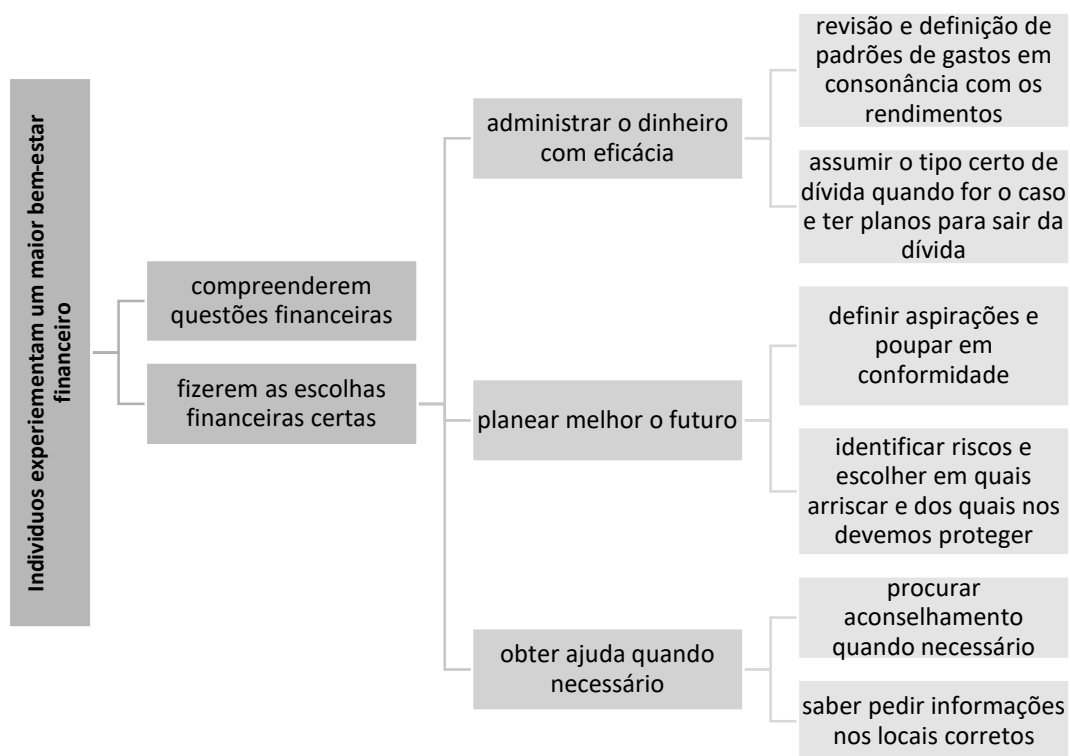


Figura 5 – Conselhos para o indivíduo ser financeiramente letrado

Adaptado de Mundy, 2006, p.7

Não há seguramente uma receita mágica para a obtenção do grau de mestre nas questões financeiras, há sim, numa primeira fase, uma consciencialização relativamente à importância da formação financeira culminado na adoção de comportamentos e atitudes adequadas, responsáveis e ajustadas à situação financeira de cada indivíduo, favorecendo o seu equilíbrio e bem-estar financeiro.

Os indivíduos não devem ser vistos como meros consumidores à mercê de um mercado cada vez mais complexo, mas como cidadãos que se posicionam criticamente em relação ao panorama atual, que buscam compreender o *modus operandi* da sociedade em que se encontram inseridos, evitando uma postura passiva (Campos, 2013).

### Síntese

Vários são os conceitos encontrados na literatura sendo que aqui é adotado essencialmente o da *National Foundation for Educational Research*, em que a LF é entendida como a capacidade de fazer julgamentos informados e tomar decisões eficazes no âmbito das questões financeiras. Apesar de não ser um conceito universal, todas as definições encontradas convergem num mesmo sentido pois apenas têm os seus significados ampliados.

Pelo facto de atravessarmos uma crise financeira global e tendo em conta que os mercados financeiros – serviços e produtos – estão em constante progressão, torna-se necessário capacitar os cidadãos para que possam movimentar-se com destreza na sociedade em que se inserem. Dotá-los de conhecimentos e capacidades tornou-se, assim, uma premissa de muitos países. Não basta, contudo, possuir conhecimentos e capacidades, torna-se necessário colocá-los em prática por forma a ser-se financeiramente competente. Estas aprendizagens são, por sua vez, conseguidas por meio da Educação Financeira.

## Educação

Segundo o Dicionário de Língua Portuguesa, 2008, da Porto Editora, a palavra educação define-se como “(a) processo que visa o desenvolvimento harmónico do ser humano nos seus aspetos intelectual, moral e físico e a sua inserção na sociedade; (b) processo de aquisição de conhecimentos e aptidões; (c) instrução; (d) adoção de comportamentos e atitudes correspondentes aos usos socialmente tidos como corretos e adequados”.

É neste processo de instrução que nos vamos agora focar. Previamente a ser letrado há todo um processo educacional que o antecede. No caso concreto da LF salienta-se o papel da Educação para a Cidadania como fundamento da Educação Financeira e consequentemente da LF; dá-se aqui primordial enfoque à função da Educação Financeira.

O processo de aprendizagem concretiza-se de várias formas: aprendizagens formais, não formais e informais. Far-se-á referência à parte curricular e ao papel das escolas, para as aprendizagens formais, ao papel das famílias no âmbito das aprendizagens informais e dar-se-á um pequeno enfoque às aprendizagens não formais fazendo referência a documentos, publicações, páginas da internet e jogos didáticos disponíveis.

### *Educação para a cidadania*

Importa primeiramente compreender, então, o papel principal da Educação para a Cidadania (EC) onde assentam a Literacia Financeira (LF) e a Educação Financeira (EF). Importa salientar o papel da EC como o fundamento de todos os conceitos aqui abordados. Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), artigo 50, nº2, a EC inscreve-se na área da formação pessoal e social e é enquadrada pelo Decreto-lei (DL) nº6/2001 e “visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo, tendo como referência os valores dos direitos humanos” (DGE, Educação para a cidadania, s.d.).

Na LBSE “a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (artigo 2º, nº5). Mediante esta afirmação depreende-se que mais do que conhecimentos são necessárias competências e atitudes de participação.

Por se tratar de uma componente transversal ao currículo<sup>1</sup> a EC deve ser incluída e articulada com todas as áreas e deve ser trabalhada por todos os professores (Afonso, 2007). O mesmo autor defende que questões ligadas à cidadania podem acontecer em diferentes situações e espaços e podem processar-se de diferentes formas: (a) em situações formais de aprendizagem (com atividades focadas ou interligadas); (b) em atividades de complemento curricular; (c) em projetos e atividades extracurriculares; (d) na organização democrática da escola; (e) nas relações informais que ocorrem nos intervalos. Aporta, portanto, um misto de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem ao aluno reconhecer os valores necessários para a vida em comunidade e efetuar escolhas e agir a esse respeito. Visa, portanto, sensibilizar e formar cidadãos responsáveis, autónomos, esclarecidos, preparados e envolvidos na ação (Saliou, s.d.).

Numa perspetiva mundial, a educação para a cidadania tem por objetivo desenvolver uma cidadania ativa e aberta para o mundo de modo a fazer face aos desafios complexos da sociedade. Deve sensibilizar os alunos para as questões locais, nacionais e mundiais fazendo a promoção de determinados valores, sejam a solidariedade, a paz, a tolerância, a justiça social, a consciência ambiental, a consciência empreendedora e financeira, entre outros. Desenvolve assim competências para que se formem agentes de mudança (UNICEF, 2011).

A educação para a cidadania pretende, acima de tudo, que o indivíduo seja ator na sociedade em que se insere (Maurer, 2008).

### *Educação financeira*

Segundo a OCDE (2005), a EF é o processo mediante o qual os indivíduos e as próprias sociedades melhoram a sua compreensão e entendimento relativamente aos conceitos e produtos financeiros existentes no mercado atual de maneira a que, com informação, formação e orientação, possam desenvolver os valores, conhecimentos e capacidades necessárias para se tornarem cidadãos mais conscientes das oportunidades e responsáveis pelos riscos nelas envolvidos, fazendo assim escolhas informadas, mais ponderadas e adequadas (Alves, 2012; Governo do Brasil, 2013; OECD, 2005), tornando-se um cidadão competente.

Nos últimos anos assiste-se a uma preocupação crescente em tentar guiar, orientar e aconselhar financeiramente a população e, neste sentido, a OCDE, através do seu *Financial Education Project*, pretendeu clarificar e analisar os programas de EF já existentes em vários países e, mediante os resultados obtidos, criar uma série de pareceres e recomendações por forma a orientar as ações dos países em causa (Jr. & Jurkiewicz, 2014).

---

<sup>1</sup> DL nº139/2012 de 5 de julho, alínea m) do artigo 3º

A EF é, pois, importante na medida em que vai dotar os indivíduos com um conjunto de capacidades financeiras que lhe vão permitir melhorar, essencialmente, a sua capacidade de tomada de decisão (Alves, 2012). Estas capacidades financeiras são, então, definidas como a habilidade para tomar decisões informadas sobre o dinheiro, e alguns países incluem, ainda, neste conceito, a noção de responsabilidade financeira (OECD, 2013c). Decidir, ou tomar decisões implica, em primeira instância, perceber, compreender todas as opções disponíveis, num segundo momento implica avaliar e, por fim, escolher.

A par da EF, a Educação para o Consumidor (ECON), segundo o guia de ECON (DGIDC, 2006), procura disponibilizar elementos que tornem a tomada de decisão mais criteriosa e responsável e pretende contribuir para que o consumidor se sinta parte integrante de um sistema socioeconómico e cultural, evidenciando as noções de bem comum e desenvolvimento sustentável. Como se constata, a ECON e a EF têm alguns objetivos semelhantes trabalhando para determinados fins comuns.

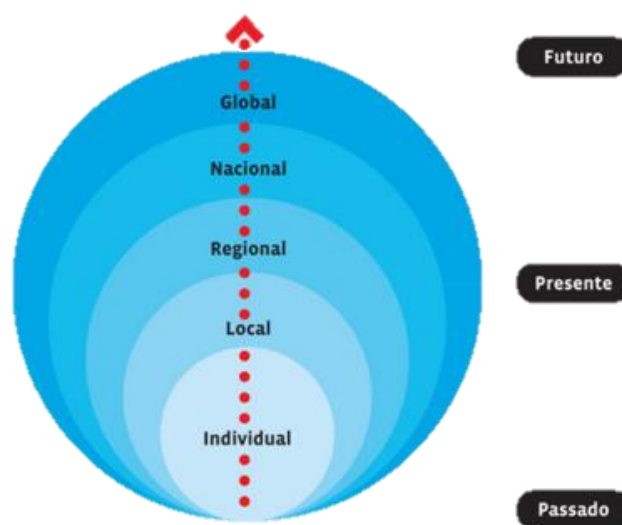
É esperado que a mudança de atitudes e de postura alcançadas com as capacidades adquiridas por meio da formação possam ajudar os cidadãos a melhor saber enfrentar e resolver os problemas e desafios quotidianos (Governo do Brasil, 2013), alguns dos quais aparentemente bastantes simples e que já anteriormente se falaram. É neste contexto repleto de desafios, informações e tomada de decisões que a EF se insere (Jr. & Jurkiewicz, 2014). Precisamente por estar relacionada com o quotidiano de qualquer cidadão, importa que esta seja estudada sob o ponto de vista de duas dimensões: a dimensão espacial e temporal.

Na primeira, na dimensão espacial, os conceitos pautam-se pelo impacto das ações individuais no contexto social e vice-versa. Esta dimensão compreende os níveis individual, local, regional, nacional e global que se encontram organizados de modo inclusivo, ou seja, vai do nível mais restrito ao nível mais amplo (Governo do Brasil, 2013).

Numa primeira instância é necessário que o cidadão fique circunscrito ao seu espaço individual. Cada indivíduo deve cuidar da sua vida financeira de forma adequada de modo a não atingir outras pessoas. O indivíduo é, portanto, o centro do processo de tomada de decisão. A busca pelo equilíbrio financeiro é unicamente controlada por si, mediante as suas práticas de poupança e consumo. Do mesmo modo que ao nível nacional um país deve evitar causar danos ambientais que prejudiquem outros países. Contudo há necessidade de transição entre os vários níveis. Os cidadãos não devem ficar apenas restritos aos seus espaços individuais, veja-se o exemplo de projetos para beneficiar determinada comunidade - projetos de cooperação ou de voluntariado. Estas inter-relações são fundamentais e a sua compreensão é ingrediente essen-

cial para o exercício da cidadania e da responsabilidade social. Na verdade, circunscrição e mobilidade são dois conceitos complementares pois são várias as conexões necessárias entre o indivíduo e a sociedade (CONEF, 2013).

Por sua vez, na dimensão temporal os conceitos são abordados com base no pressuposto de que as decisões do presente podem afetar o futuro. Desta forma, passado, presente e futuro estão conectados fruto dos diferentes inter-relacionamentos existentes. O presente não é somente fruto das decisões do passado, sejam estas positivas ou negativas, mas também é propulsor das experiências vivenciadas no futuro (Governo do Brasil, 2013) (Figura 6).



*Figura 6 – Dimensões da Educação Financeira  
(Governo do Brasil, 2013)*

Torna-se, por fim, importante salientar, que a falta de Educação Financeira se relaciona não só com a carência de conhecimentos e competências financeiras, mas, sobretudo, pelo desconhecimento que se verifica quanto à necessidade dessas habilidades (Governo do Brasil, 2013). Esta não pretende formar especialistas no campo financeiro, mas sim, fornecer as bases necessárias para a compreensão das noções básicas, assim como favorecer a aquisição de conhecimentos e capacidades financeiras, por qualquer cidadão (CCSF, 2008-2009).

A aposta na educação financeira e fatores impulsionadores da sua relevância progressiva

O objetivo da educação financeira é, então, o de transmitir ao aluno um conjunto de conhecimentos e capacidades, através da informação, instrução ou aconselhamento, que lhe per-

mitam fazer escolhas informadas e confiantes no domínio financeiro. É, assim, através da instrução, que se adquirem conhecimentos e se desenvolvem capacidades e atitudes essenciais neste processo. São várias as vantagens associadas à EF, tanto para o indivíduo em particular como para toda a sociedade em geral. Todos podem mais facilmente otimizar a gestão das finanças pessoais, antecipar o inesperado, tomar decisões responsáveis e conscientes e, por fim, alcançar o bem-estar financeiro. Com o crescente desenvolvimento da inovação financeira, a EF tornou-se, mais do que nunca, num pré-requisito necessário a todos os cidadãos (Eigle, s.d.). O contacto entre os indivíduos e o sistema financeiro é cada vez mais frequente e urge, assim, a necessidade de intervenção.

A sua importância progressiva deve-se, portanto, a fatores de ordens diversas, nomeadamente a *fatores sociais* – pois verifica-se um número crescente de consumidores e em idades cada vez mais precoces, pelo leque crescente de produtos e pela complexidade e sofisticação dos mercados e serviços financeiros que registam uma rápida evolução, e também pela sua própria instabilidade, pelos riscos de exclusão social, entre outros - por outro lado, deve-se também a *fatores demográficos* - essencialmente pelo progressivo envelhecimento da população - deve-se, ainda, a *fatores de cariz comportamental* - concretamente no que respeita à sobrevalorização que o consumidor faz sobre os seus conhecimentos, pelas dificuldades de compreensão das questões financeiras e pelos impactos que as decisões podem ter desde a dimensão individual à dimensão global (Banco de Portugal, 2014; Ministère de l'Éducation, 2010).

Tendo em conta os fatores sociais referidos importa agora realçar e justificar a importância da sua implementação desde tenras idades. Essencialmente por se tratarem de capacidades pessoais, estamos perante um conhecimento que se vai construindo lentamente e de forma progressiva e que, por forma a revelar-se mais eficaz, deve ser iniciado com faixas etárias baixas pois pressupõem uma sequência lógica que se vai complexificando ao longo do tempo. Assiste-se essencialmente a uma preocupação em amenizar o egocentrismo típico da idade infantil semeando a preocupação com os semelhantes. As crianças devem compreender que o dinheiro não “cai do céu”, saber distinguir entre aquilo que é necessário e supérfluo, devem compreender e caracterizar alguns meios de pagamento e, realmente importante, descobrir a importância da poupança, saber o que é e quais são os seus objetivos. Por outro lado, a sua iniciação precoce é também importante na medida em que se assiste a um progressivo aumento de tomada de decisões financeiras nas gerações cada vez mais jovens e certamente que as exigências do futuro serão superiores às dos tempos atuais (IEFP, s.d.; Lima, 2010). Todos estes requisitos destacam a real e progressiva importância da EF e apesar de este tema ser claramente abstrato para idades mais precoces, temáticas preparatórias podem e devem ser trabalhadas por forma a aprofundar

e dar continuidade à aprendizagem iniciada no seio familiar (Fonseca, Barbosa, Gonçalves, Barbosa, & Peixoto, 2015).

É por volta dos 7 anos que os alunos começam a ver o mundo com mais realismo, adquirindo a capacidade para realizar operações mentais perante objetos/situações (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Também por estas idades há um grande desenvolvimento das competências matemáticas que são mobilizadas para uma compreensão mais aprofundada dos conceitos de educação financeira, de literacia financeira e de cidadania.

O desenvolvimento da Educação Financeira passa, também, pela construção de um processo que invoque a reflexão e uma tomada de consciência tendo obviamente em atenção a faixa etária a que se destina, tal como refere o princípio 7, dos "*Recommendation on Principles and Good Practices for Financial Education and Awareness*" da OCDE:

Os programas de educação financeira devem ser concebidos para responder às necessidades e ao nível de literacia financeira do seu público-alvo, bem como refletir como o seu público-alvo prefere receber informação financeira (OCDE, 2005).

A EF deve ser, então, promovida ao longo da vida e, de maneira geral, deve incidir nas necessidades específicas dos cidadãos e da própria sociedade em que estão inseridos. Este é um dos fatores que contribuem para o bem-estar dos indivíduos, a par do emprego, do rendimento, da saúde, da idade do indivíduo e do contexto socioeconómico em que se encontra inserido (Ferreira, 2015).

## Responsabilidade de diversos intervenientes

Refletida a importância progressiva da educação financeira e a sua atualidade surge agora a questão do corpo que detém a responsabilidade de transmissão e desenvolvimento dos conhecimentos e das capacidades que tanto se têm vindo a referir. Quando falamos em educação seguramente que dois são os intervenientes mais diretos que se nos ocorrem: a escola e os pais/familiares. Por este motivo serão estes os dois mediadores a que nos cingiremos.

### *A escola*

#### *A escola e o Currículo de Matemática*

Segundo a OECD (2005) a educação financeira deve começar na escola e a população deve ser formada tão precocemente quanto possível para a vida. Essencialmente pelo facto dos indivíduos se tornarem consumidores desde cedo, assiste-se a uma grande preocupação em encetar a EF em níveis etários cada vez mais baixos, tal como já foi referido.



A promoção da educação financeira junto de crianças e jovens em idade escolar é [internacionalmente] reconhecida, nomeadamente pela já citada OCDE, como um dos meios mais eficientes para chegar a toda uma geração que se quer portadora de uma cultura financeira que lhe permita, enquanto jovem e futuro adulto, desenvolver comportamentos e atitudes racionais face a questões de natureza económica e financeira (DGE, s.d.).

A educação financeira nas escolas apresenta-se como uma estratégia fundamental para ajudar os cidadãos, desde tenra idade, a encontrar formas de realizar os seus sonhos individuais e coletivos, criando, assim, indivíduos autónomos em relação às suas finanças pessoais, menos suscetíveis a riscos e outras situações comprometedoras que prejudiquem a sua qualidade de vida assim como a de outras pessoas (Governo do Brasil, 2013).

Segundo Lima (2010), com base em algumas recomendações formuladas pela OCDE, a educação financeira deverá ser incluída no currículo escolar, sempre que possível, como um tema obrigatório, seja com autonomia disciplinar ou inserida em disciplinas pré-existentes. A maioria dos países integrou o tema numa disciplina existente (com mais frequência na matemática, embora outras disciplinas muito diversas tenham também sido utilizadas), em vez de criar uma disciplina autónoma (Banco de Portugal, 2010a).

Tal como no documento anteriormente referido, *L'Institut pour l'Éducation Financière du Public* (IEFP) (2009) refere que a EF não deve ser vista como uma disciplina autónoma, pois, por se tratar de uma cultura transversal, deve estar apoiada na contribuição que as outras áreas curriculares lhe possam aportar.

Deve ser-lhe dada continuidade à medida que os alunos progredem na escolaridade e deve ser adotada uma metodologia centrada no aluno, nas suas próprias experiências e interesses. A escola permite aprender em ambiente protegido; chegar a todos os setores da sociedade; levar a EF para dentro das famílias; abordar o tema de forma desdramatizada.

A educação financeira deve ser vista como um processo permanente e contínuo ao longo da vida, especialmente tendo em vista a crescente sofisticação dos mercados, a evolução das necessidades ao longo das diferentes etapas da vida e a crescente complexidade das informações (OECD, 2005).

As escolas devem, assim, contribuir de forma significativa ao educar os alunos financeiramente e estes, por sua vez, levarão esse conhecimento para o seio familiar havendo assim um efeito multiplicador (Governo do Brasil, 2013). É nas escolas que se pretende que os alunos adquiram e compreendam os conceitos matemáticos básicos e que tomem partido desses conhecimentos também na vida extraescolar (Ferreira, Cadima, & Santos, 2015).

Sabe-se que a escola é cada vez mais solicitada para questões educativas diversas como é o caso da educação para a saúde, educação para o desenvolvimento, educação do consumidor,

entre outros. Podemos supor que acaba por não dar vazão a todas estas solicitações, nenhuma mais legítima do que outra. Contudo, se a vontade da escola de amanhã é a de reforçar e alargar o campo educativo para que o aluno venha a ser ator da sociedade em que está inserido esta carga acrescida não será seguramente impedimento.

Por outro lado, por parte dos docentes verificam-se também alguns desafios seja o menosprezo dado à Educação Financeira, as pressões sobre o currículo ou a falta de confiança ou de competência para abordar estes temas. Contudo, são desafios passíveis de serem vencidos. Como já foi referido a EF pode ser integrada noutras áreas do saber de forma articulada e transversal; os professores podem ser apoiados por forma a adquirirem confiança e competência; verifica-se um gradual entendimento da necessidade e da importância da EF e também já há à disposição alguns materiais pedagógicos que o professor pode usufruir (Lima, 2010). Um esforço mais particular deve ser dado por forma a envolver todos os professores e convencê-los da real importância da EF para os estudantes e para os próprios, pois a formação permitirá que adquiram os meios e o treino necessário para que se sintam confiantes na abordagem a esta temática (OECD, 2013c). O professor, mediador entre o currículo e o aluno, deve ajudar os seus discentes a serem autónomos e autossuficientes; torná-los cidadãos esclarecidos; a serem realistas no que respeita ao consumo; a adquirir competências e conhecimentos necessários de modo a assegurar o seu equilíbrio financeiro (Commission des valeurs mobilières du Manitoba, s.d.).

Posto isto, surgem, na verdade, questões associadas ao currículo de matemática. Pode ler-se no Programa de Matemática para o Ensino Básico de 2007 o seguinte:

Certamente também mais do que nunca, se exige da escola uma formação sólida em Matemática para todos os alunos: uma formação que permita aos alunos compreender e utilizar a Matemática, desde logo ao longo do percurso escolar de cada um, nas diferentes disciplinas em que ela é necessária, mas igualmente depois da escolaridade, na profissão e na vida pessoal e em sociedade (Ministério da Educação, 2007, p.3).

A visão global da matemática presente na citação acima transcrita revela a preocupação da utilização da matemática não apenas para fins escolares como também na vida pessoal, profissional e social, mas estará ele, o currículo, preparado para formar financeiramente cidadãos? O seu conteúdo é pertinente e ambicioso neste sentido? O mesmo documento acrescenta que:

A disciplina de Matemática no ensino básico deve contribuir para o desenvolvimento pessoal do aluno, deve proporcionar a formação matemática necessária a outras disciplinas e ao prosseguimento dos estudos — em outras áreas e na própria Matemática — e deve contribuir, também, para sua plena realização na participação e desempenho sociais e na aprendizagem ao longo da vida (Ministério da Educação, 2007, p.3).

Ora, mediante o exposto depreende-se desta afirmação que se pretende que a Matemática seja promotora de uma participação plena e responsável na sociedade assim como se presuppõe que esta aprendizagem seja contínua e progressiva ao longo da vida. No Programa de Matemática de 2013 acrescenta-se que “o ensino da Matemática contribui assim para o exercício de uma cidadania plena, informada e responsável” (Ministério da Educação, 2013, p.2).

O programa revogado, apesar de não fazer qualquer tipo de referência à EF, já preconizava de forma meio dissimulada que a matemática deve ser aplicada em questões sociais, contudo quando analisado o seu conteúdo verifica-se que dificilmente se encontram questões associadas à EF. Comumente se fala em matemática financeira sempre que consideramos contextos onde o dinheiro está envolvido, podendo estar ligado ao consumo, ao trabalho, a contas, operações bancárias entre outros assuntos (Fiel, 2005). A matemática associada a questões financeiras tem por principal objetivo dotar o estudante com uma formação sólida na área financeira adaptada à faixa etária a que se destina e que, ao mesmo tempo, seja relevante no sentido de criar um cidadão responsável (Ferreira, 2015).

No Programa de Matemática do Ensino Básico de 2007 podia constatar-se a existência de variados contextos para abordar a grandeza dinheiro particularmente no tema Geometria e Medida (Quadro 2), contudo não é seguramente a mera resolução de exercícios matemáticos, em que o dinheiro está presente, que dita que os alunos estão a ser financeiramente formados.

Tópicos e objetivos específicos – Medida		
1º e 2º anos		
Tópicos	Objetivos específicos	Notas
Dinheiro - Moedas, notas e contagem - Comparação e ordenação de valores - Estimação	- Conhecer e relacionar as moedas e notas do euro e realizar contagens de dinheiro. - Representar valores monetários. - Realizar estimativas - Resolver problemas envolvendo dinheiro	- Utilizar réplicas de moedas e notas para manipulação e contagem. - Propor situações do quotidiano, incluindo aquelas em que surge naturalmente a representação decimal (por exemplo, folhetos com preços).

Quadro 2 - Programa de Matemática do Ensino Básico de 2007 (já revogado)

Já nos 3.º e 4.º anos, no mesmo programa, a grandeza dinheiro não é referida.

Por sua vez, no atual Programa e Metas Curriculares (Ministério da Educação, 2013), verifica-se que aparece novamente o dinheiro, contudo esta grandeza já é referida até ao terceiro ano de escolaridade (Quadro 3).

Programa do Ensino Básico (2013)		Metas Curriculares (2013)	
GM1 - Dinheiro	- Moedas e notas da área do Euro; - Contagens de dinheiro envolvendo números até 100, apenas em euros ou apenas em cêntimos.	GM1 - Medida	<b>6. Contar dinheiro</b> 1. Reconhecer as diferentes moedas e notas do sistema monetário da Área do Euro. 2. Saber que 1 euro é composto por 100 cêntimos. 3. Ler quantias de dinheiro decompostas em euros e cêntimos envolvendo números até 100. 4. Efetuar contagens de quantias de dinheiro envolvendo números até 100, utilizando apenas euros ou apenas cêntimos. 5. Ordenar moedas de cêntimos de euro segundo o respetivo valor.
GM2 - Dinheiro	- Contagens de dinheiro em euros e cêntimos envolvendo números até 1000.	GM2 - Medida	<b>8. Contar dinheiro</b> 1. Ler e escrever quantias de dinheiro decompostas em euros e cêntimos envolvendo números até 1000. 2. Efetuar contagens de quantias de dinheiro envolvendo números até 1000.
GM3 - Dinheiro	- Adição e subtração de quantias de dinheiro.	GM3 - Medida	<b>7. Contar dinheiro</b> 1. Adicionar e subtrair quantias de dinheiro.

Quadro 3 - Adaptado do Programa de Matemática do Ensino Básico de 2013

Deve salientar-se que, não obstante o apresentado, o que se pretendeu essencialmente nesta investigação foi avaliar a implementação de uma proposta didática no âmbito da EF de modo que o trabalho realizado foi completamente para além da resolução de exercícios, problemas e meras contagens de dinheiro. Essencialmente pretendeu-se incutir um espírito empreendedor, crítico, responsável, ponderado e consciente simultaneamente interligado com conceitos matemáticos que eram abordados de forma transversal assim como associados a outras áreas do saber nomeadamente com o português. O facto de os participantes nunca terem tido uma efetiva abordagem à EF fez com que se alargasse a abrangência desta investigação a várias temáticas presentes no Referencial de Educação Financeira (REF) (MEC, 2013) tentando compreender até que ponto a proposta didática delineada surtia efeitos positivos e que conhecimentos e atitudes demonstrariam ao longo da mesma.

### *A família*

A família, por sua vez, é outro importantíssimo mediador entre a EF e o aluno pois são os primeiros educadores de qualquer criança. Aquando da sua chegada à escola, cada aluno já possui um leque variado de conhecimentos e conceções financeiras aprendidas no seio familiar onde, aliás, deve assentar qualquer construção de novos conhecimentos.

São sem dúvida os pais que servem de modelo para os filhos, de tal forma que a psicologia refere como modelo mental de dinheiro as crenças que possuímos a respeito de qualquer assunto (Souza, 2012). Estas surgem por influência dos pais, das vivências de cada indivíduo e enraízam-se no seu ser acabando por influenciar a forma como vê e compreende o mundo e também a forma como nele age. Prende-se essencialmente com o que é aprendido no seio familiar – os pais eram poupados? Gastavam dinheiro de forma irresponsável? Planeavam as despesas? A relação dos educadores com o dinheiro influencia as crenças dos filhos na medida em que estes vão absorver essas informações, o que vai, conseqüentemente, influenciar o modelo mental adulto. Somos, claramente, vulneráveis a estímulos externos (Souza, 2012).

Posto isto, facilmente se depreende que os familiares devem, de forma adequada, incluir os filhos na realidade financeira da família. Contudo, salvo raras exceções e quando nos referimos a questões financeiras, as aprendizagens baseiam-se essencialmente em métodos tradicionais de ensino (Campos, 2013). Na verdade, os níveis de literacia na população portuguesa são baixos (Banco de Portugal, 2010b) e quiçá por esse motivo os métodos de ensino implementados pelos familiares não sejam os mais adequados à nossa realidade. Por outro lado, talvez por a EF ser uma prática muito recente os pais podem sentir-se pouco confiantes quanto à forma de educar financeiramente os seus filhos.

Cientes da importância desta instrução progressiva e continuada, os familiares devem esforçar-se no sentido de alargar o leque de competências e conhecimentos, fazendo-os, por exemplo, participar em conversas sobre as finanças familiares assim como na tomada de decisões financeiras, colocando-lhes pequenos desafios. Simultaneamente e de forma constante devem realçar a importância da poupança para a aquisição de bens desmistificando a ideia de que ‘o dinheiro cai do céu’ ou de que basta colocar o cartão na máquina para se obter dinheiro. Os pais devem, assim, ensinar as crianças a economizar a partir do momento em que estas reconhecem o valor do dinheiro, de modo a evitar que se tornem adolescentes consumistas e que futuramente sejam adultos com possíveis desequilíbrios financeiros (Fundação Itaipu Brasil, 2014). Segundo Cássia d’Aquino (2008) o principal objetivo de educar financeiramente os filhos deve ser levá-los a atingir a maturidade financeira, ou seja, a capacidade de adiar os desejos de agora em prol de futuros benefícios. Devem, ainda, incentivar a criança a refletir sobre a real importância do bem que pretende adquirir salientando a distinção entre o necessário e o supérfluo. Um outro aspeto a desenvolver simultaneamente com a escola prende-se com o espírito e sentido crítico e a tomada de decisão de forma consciente. Colocar a criança perante o mesmo produto, com marcas diferentes, por exemplo, e ajudá-la a refletir sobre a relação qualidade-preço; delegar na criança a responsabilidade da tomada de decisão – vou ao cinema, compro os

cromos que me faltam para acabar a coleção ou vou lanchar ao café? Para além do já referido é importante que os familiares alertem os filhos dos riscos que podem advir das suas decisões.

Sem dúvida que acima de tudo os familiares devem incentivar à reflexão, ajustar e adequar comportamentos, inculcar valores e crenças, alargar conhecimentos e capacidades, tão importantes na nossa formação pessoal e grandes influentes na formação da nossa personalidade. Acima de tudo devem propiciar uma relação saudável com o dinheiro.

### Bases para uma relação equilibrada com o dinheiro

Comummente se usa a metáfora da criança vista como uma esponja que absorve diariamente uma quantidade infindável de estímulos externos. Ora, as reações a esses estímulos ficarão gravadas na sua personalidade e irão colocar-se em evidência toda a sua vida. Deste modo urge a necessidade de uma correta EF que, aliada ao conhecimento, às atitudes e às capacidades desenvolvidas, forme adultos conscientes, reflexivos, com valores e crenças adequadas, com o intuito de favorecer uma relação equilibrada e saudável com o dinheiro, culminando numa vida equilibrada em todos os sentidos, seja no sentido pessoal, profissional ou social.

Contudo, e pelo facto de esta aprendizagem ser contínua e progressiva implica desde já que esteja adaptada à faixa etária a que se destina. Ao longo da sua formação, a criança vai experimentando visões diferentes relativamente ao dinheiro e precisamente por este aspeto Gustavo Cerbasi, referido por Débora de Souza (2012), criou um quadro onde apresenta as principais características comportamentais nas diferentes idades (Quadro 4).

<b>Idade</b>	<b>Principais características comportamentais</b>	<b>Sugestões quanto à EF</b>
<b>0 a 2 anos</b>	Ainda não há interesse pelo dinheiro, contudo as atitudes dos pais/educadores são o principal foco de atenção.	Os exemplos devem ser dados com base em atitudes que servirão de modelo para as crianças.
<b>3 a 4 anos</b>	Realizar desejos passa a ser associada ao ato de comprar que ainda não depende da própria criança.	Evitar demonstrar consumo excessivo e desmesurado estabelecendo regras para o uso do dinheiro.
<b>5 a 6 anos</b>	Já é capaz de interagir com estranhos sem necessitar do auxílio de um adulto.	Permitir que as crianças realizem pequenos pagamentos, que comprovem o troco, entre outros. Cultivar a autonomia.
<b>7 a 10 anos</b>	Compreende papéis sociais, valores.	Conversar sobre o dinheiro, sobre trabalho, sustento da família.
<b>11 a 14 anos</b>	Já assume responsabilidades e iniciam-se os primeiros conflitos da adolescência	Praticar o uso da mesada ou semanada. Cultivar a autonomia. Incluir as crianças em tarefas de organização financeira.
<b>A partir dos 15 anos</b>	Necessidade de se afirmar enquanto adulto assumindo alguns papéis típicos.	Conversar sobre bancos, finanças pessoais e familiares, incentivar à poupança.

*Quadro 4 - Características das várias fases comportamentais segundo Gustavo Cerbasi Adaptado de Souza (2012)*

Mediante o exposto comprova-se a presença necessária do adulto, enquanto exemplo, no âmbito a EF em todas as fases referidas no Quadro 4. As atitudes dos que são mais próximos das crianças – essencialmente os pais nos primeiros anos de vida e depois, também, os educadores/professores – são claramente o fator chave deste processo. Segundo o autor há seis princípios onde a formação financeira deve assentar: (a) *valorizar*: mais importante do que temos importa aquilo que somos. Tudo o que há de mais valioso na vida não é passível de ser adquirido com dinheiro – o afeto, o respeito, o amor, a saúde...; (b) *celebrar*: há datas especiais para as quais é natural a compra de presentes como no aniversário ou até no Natal, contudo não deve verificar-se um presentear constante correndo o risco de induzir a criança a ser consumista e insatisfeita. Assim, no futuro, a criança, depois jovem e futuramente adulto, saberá distinguir a diferença entre precisar e querer. A criança deve compreender que nem todos os desejos podem ser satisfeitos; (c) *orçar*: A criança deve compreender que para adquirir um bem é necessário dar dinheiro em troca e que para obter esse dinheiro é necessário trabalhar. Deve ser estimulado o planeamento e o controlo; (d) *investir*: apesar do princípio anterior é importante que a criança vá compreendendo que não é apenas o trabalho que nos faz obter dinheiro. Investir, com sabedoria é uma decisão acertada; (e) *negociar*: as decisões devem ser ponderadas e negociadas nas situações de consumo; (f) *equilibrar*: uma vida financeira equilibrada implica consumir e poupar sempre de forma sustentável (Souza, 2012).

Segundo Cássia d’Aquino (2008) o processo de se educar crianças a lidar de forma saudável e equilibrada com o dinheiro abarca quatro áreas: (a) *como ganhar*: o dinheiro necessita de ser ganho, maioritariamente através do trabalho; contudo, as exigências do mercado de trabalho são cada vez maiores e é, deste modo, importante que os jovens e futuros adultos estejam preparados para esta realidade; (b) *como poupar*: tal como gastar, poupar também nos apraz. É por isto que é tão alarmante o consumismo excessivo como o apego exagerado ao dinheiro e devem ser equilibradas ambas as situações; (c) *como gastar*: as crianças estão constantemente expostas a situações de consumo que as obriga a tomar decisões e surge a necessidade de compreenderem a distinguir as consequências de seguir determinada opção; (d) *como doar*: é essencial que as crianças se assumam como generosas, pensando no outro. É essencial ensinar às crianças que o ganho e o uso do dinheiro devem ser geridos por conceitos de ética e responsabilidade social (d’Aquino, 2008). A autora refere ensinamentos extremamente importantes a serem passados às crianças. Em primeira instância a criança deve compreender o valor do dinheiro. Pelo facto de se tornarem consumidores desde tenra idade torna-se necessário que conheçam e manipulem as moedas e as notas. A criança deve aprender a manusear e respeitar o dinheiro sabendo que não se pode amassar ou rasgar. Deve ter-se especial cuidado quando se

diz que as pessoas trabalham para ganhar dinheiro pois a palavra ganhar pode ter uma conotação distorcida da realidade, podendo a criança confundir o ganhar dinheiro com o ganho de um prémio, por exemplo. É necessário explicitar que há uma troca e daí surge o rendimento. Por outro lado, também devem ser capazes de distinguir aquilo que é comprado, porque é necessário ou porque é apenas fruto de um desejo. Obviamente que se deve inculcar que as necessidades devem sempre ser atendidas em primeiro lugar. De salientar que também é relevante explicar às crianças que as necessidades se vão alterando ao longo das diferentes etapas da vida e que são, portanto, subjetivas. Aquilo que é necessário para uma pessoa não é necessariamente imprescindível para outra. Um outro aspeto importante prende-se com o custo dos bens: será caro ou será barato? A intenção do uso destes conceitos é levar as crianças a perceber que existem aspetos sobre os quais devemos pensar antes de fazer uso do dinheiro – o produto é resistente, de boa qualidade, o acabamento está bem feito? O consumo deve, portanto, ser precedido por avaliação e ponderação e não regido por impulso. A autora salienta ‘o melhor da festa’ como mais um ensinamento a transmitir. Devem ser estabelecidas datas para presentear, estabelecer limites de dinheiro a gastar, entre outros. Se algumas regras não forem estabelecidas corre-se o risco de produzir efeitos diametralmente opostos como sendo o de adultos que agem por impulso e que não equacionam as suas decisões. Um outro importantíssimo aspeto já anteriormente referido prende-se com o exemplo que é fornecido pelos pais. Não há nada – nem publicidade, amigos, contexto social – que exerça uma maior influência sobre as crianças do que estes. No que respeita ao binómio “*amor - consumo*” importa desde logo compreender que presentes nunca podem ser substitutos de expressões de afeto. Nunca devemos cair no erro de presentear um filho com o intuito de obter algum tipo de carinho ou agradecimento, é necessário que se consiga resistir às birras e evitar rotundamente cair no suborno afetivo. É, por fim, também muito importante que as crianças compreendam que a família consome unida e por isto, devem ser induzidas a participar no planeamento das despesas familiares (d'Aquino, 2008).

Os pais devem ensinar os filhos diariamente, de forma divertida e com carinho pois aprendemos por repetição, por prazer e por amor (Souza, 2012).

### As limitações e os benefícios da educação financeira

Quiçá pela falta de um conceito preciso, consistente e universal a EF vê-se, em certa medida, limitada. Verifica-se ainda uma certa falta de interpretação do conteúdo e dos instrumentos a serem usados no âmbito desta prática o que limita consequentemente a realização de estudos comparativos ou mesmo o acesso a rankings por forma a poder analisar impactos posteriores.



Segundo um estudo do Banco Central do Brasil (2012), há alguns fatores culturais e psicológicos que geram limitações à educação financeira, tais como “o comportamento arraigado, a contabilidade mental, a impulsividade, a falta de interesse em aprender e a avaliação superestimada que as pessoas fazem sobre o seu conhecimento financeiro, somados à eventual regulação insuficiente de um fraco sistema de proteção ao consumidor” (p.22). Na verdade, não basta apenas fornecer informações e ferramentas financeiras aos consumidores. É acima de tudo importante que sejam realizados esforços no sentido de os motivar a superar as barreiras comportamentais para se empenharem e aprenderem sobre EF no sentido de manterem uma relação equilibrada com o dinheiro, culminando no seu bem-estar financeiro. A efetividade da EF é, assim, limitada por alguns fatores como: (a) *existência de outros fatores que condicionam os comportamentos e as decisões financeiras*: pois há fatores de ordem psicológica que influenciam a tomada de decisões como a aversão ao risco, a generosidade, o altruísmo, a compulsão, entre outros (Hilgert, Hogarth, & Beverly, 2003). A LF só pode assegurar que os indivíduos estão informados sobre as decisões que tomam, mas não consegue garantir que todos tomam a decisão ou adotam o comportamento mais favorável. Esta limitação prende-se com a existência de outros condicionantes como tendências comportamentais, pensamentos enviesados, campanhas publicitárias, problemas de autocontrole, família, o contexto em que nos encontramos, a comunidade em que vivemos, hábitos culturais e razões institucionais (Huston, 2010); (b) *ausência de consenso na medição e definição de LF*: A ausência de métricas que meçam os níveis de literacia financeira da população assim como a falta de uma definição consensual compromete o impacto da formação financeira (Huston, 2010); (c) *existência de outros fatores que influenciam o comportamento da poupança*: Em Portugal mais de 90% da poupança registada é gerada por apenas 20% das famílias, sendo as famílias com maiores rendimentos responsáveis por 70% das poupanças (Alves & Cardoso, 2010); (d) *surgimento constante de novos produtos financeiros*; (e) *excesso de confiança por parte dos consumidores* (Fernandes, 2011).

Por outro lado, e segundo a OCDE (2006), a EF aporta um conjunto de principais benefícios, que são conferidos aos indivíduos financeiramente letrados, como sejam uma maior confiança nos processos de tomada de decisão e a melhoria da sua situação financeira. Os dois benefícios assinalados só são possíveis uma vez que a EF fornece as bases para um maior e melhor acesso ao sistema financeiro. Aporta inquestionavelmente ferramentas básicas para a entrada na vida ativa; ajuda as famílias a adquirir a disciplina necessária para economizar e pode ajudar os reformados e assalariados mais idosos a assegurar a sua reforma (Ministère de l'Éducation, 2010).

## *Síntese*

A premissa máxima é a de formar cidadãos responsáveis, autônomos, solidários, que conheçam e exerçam os seus direitos e deveres e que sejam críticos pois mais do que conhecimentos são necessárias competências e atitudes de participação. É neste fundamento de Educação para a Cidadania que assenta a Educação Financeira. Esta não é mais do que o processo mediante o qual os indivíduos melhoram a sua compreensão sobre conceitos, produtos e serviços financeiros. Pretende oferecer informação, formação e orientação para desenvolver os conhecimentos e capacidades necessários de modo a formar cidadãos competentes.

Para além da parte cívica a EF permite desenvolver capacidades e atitudes que pretendem ajudar o indivíduo a alcançar o bem-estar financeiro.

A escola e a família são os principais intervenientes neste processo e apesar de a escola ser o local de excelência para aprendizagens formais, sendo a EF um tema de educação para a vida os pais também ficam incumbidos de responsabilidades. Apesar dos seus vários benefícios algumas limitações também se verificam.

### **A literacia e a educação financeira no contexto nacional e internacional**

Na sequência do que até aqui foi dito, pretende-se agora fazer uma breve alusão a algumas iniciativas levadas a cabo seja nacional ou internacionalmente com vista à promoção da LF, procurando-se chamar a atenção, uma vez mais, para a importância destes projetos, pareceres e recomendações. Tendo em conta a importância da EF vários países desenvolveram estratégias de LF, limitando objetivos e linhas gerais para a promoção de projetos nesta área. Crê-se que assim é possível promover a LF de forma mais eficiente, credível e abrangente (Banco de Portugal, 2010a).

Estas estratégias têm normalmente como objetivo principal o aumento dos conhecimentos financeiros da população, embora vários países tenham também considerado outros objetivos como promover comportamentos financeiros responsáveis, a inclusão financeira ou sensibilizar a população para a importância da poupança ou do recurso responsável ao crédito (Banco de Portugal, 2010a).

Na verdade, dada a real importância da LF essencialmente para a gestão das finanças pessoais, são várias as organizações que desenvolvem iniciativas neste âmbito. Verifica-se em vários países, mesmo previamente à definição de uma estratégia a nível nacional, a difusão de iniciativas deste tipo, desenvolvidas, por exemplo, por instituições de crédito, órgãos governamentais,

associações de consumidores, órgãos de comunicação social, fundações e outros organismos públicos ou privados (Banco de Portugal, 2010a).

Neste sentido, primeiramente, far-se-á uma leve abordagem à estratégia nacional levada a cabo assim como alguns projetos e iniciativas advindas dessa mesma estratégia nomeadamente ao Referencial de Educação Financeira, ao Inquérito à Literacia Financeira da População Portuguesa, alguns portais da internet como o portal Todos Contam, a página da Deco Jovem, entre outros.

#### *A nível nacional*

A estratégia de LF portuguesa é reconhecida como *Plano Nacional de Formação Financeira (PNFF)* que entrou em vigor em setembro de 2011, depois de aprovado pelo Conselho Nacional de Supervisores Financeiros (CNSF). Este plano tem como missão contribuir para elevar o nível de conhecimentos financeiros da população portuguesa, promovendo a adoção de comportamentos adequados (Banco de Portugal, 2011). O PNFF de 2011 teve um horizonte temporal de cinco anos, tendo assim terminado de vigorar em 2015. De salientar que seguiu as práticas da *International Network for Financial Education (INFE)* (OECD/INFE, 2012).

A necessidade de desenvolver projetos de formação financeira prende-se, a par da realidade em que se vive, com a análise realizada a um conjunto de indicadores resultantes do Inquérito à Literacia Financeira da População Portuguesa (ILFPP) (Banco de Portugal, 2011). É, portanto, um verdadeiro instrumento de apoio.

Um inquérito à literacia financeira da população permite, não só avaliar o grau de conhecimentos da população, mas também as outras componentes do conceito de literacia, como as atitudes e os comportamentos que condicionam a capacidade para tomar decisões financeiras e que dificilmente poderiam ser medidos de outro modo (Banco de Portugal, 2010a).

O referido inquérito teve como principais objetivos: (a) medir o nível de literacia financeira da população (análise de atitudes, comportamentos e conhecimentos da população relativamente a questões financeiras) (b) auxiliar na definição de uma estratégia nacional de formação financeira; (c) servir de suporte à preparação de iniciativas de regulação comportamental; (d) servir de apoio à definição de programas de formação financeira; (e) servir de instrumento de avaliação de programas de formação financeira (Banco de Portugal, 2014).

Tratou-se de um inquérito por questionário, com 94 questões de escolha múltipla relacionadas com seis áreas temáticas: inclusão financeira; gestão do dinheiro; planeamento financeiro; escolha de produtos; conhecimento e fontes de informação e compreensão financeira.

Foram realizadas duas mil entrevistas, porta-a-porta, à população com mais de dezasseis anos (Banco de Portugal, 2014; Lima, 2010).

Os resultados foram globalmente positivos, contudo destacam-se grupos populacionais com particulares carências (baixo nível de escolaridade ou sem escolarização primária e menor nível de rendimento) como por exemplo a população idosa, os mais jovens e os desempregados. Quanto aos grupos populacionais com maiores níveis de literacia destacam-se indivíduos com uma escolaridade ao nível da licenciatura ou superior, com rendimentos mais elevados.

As atitudes/ comportamentos revelam-se, no geral, adequadas, não obstante não se refletem totalmente nos comportamentos observáveis. Pode dizer-se que há capacidades, contudo não se verifica competência, uma vez que os conhecimentos não são colocados em prática. Analisando, por exemplo, os hábitos de poupança, há uma percentagem insuficiente de inquiridos que revelam poupar, sendo que a maioria dos que não poupam dinheiro têm como justificativa os rendimentos insuficientes. As respostas obtidas ao inquérito revelam também alguma sobrevalorização dos conhecimentos financeiros por parte dos indivíduos (Banco de Portugal, 2010b).

Na sequência do PNFF surge o portal *Todos Contam* ([www.todoscontam.pt](http://www.todoscontam.pt)), em 2012. Aborda vários temas e todos tratados com uma linguagem clara, acessível e de forma pedagógica. O portal constitui também uma plataforma de divulgação de iniciativas associadas ao PNFF. Também em 2012 foi lançada a 1ª edição do concurso '*Todos Contam*' com o intuito de premiar escolas cujos projetos de formação financeira, a implementar no ano letivo de 2012/2013, fossem os melhores. Foram, assim, atribuídos prémios a cinco escolas. O referido portal realiza, em suma, uma ação de formação dirigida a educadores e a professores do ensino básico e secundário. Já em 2013 é lançado o REF (MEC, 2013) e o principal objetivo do portal *Todos Contam* passa a ser a aplicação deste em contexto escolar.

O REF trata a EF no âmbito transversal da Educação para a Cidadania e é essencialmente um documento orientador para a implementação da EF em contexto escolar, pois estabelece o essencial para que os alunos aprendam e desenvolvam capacidades relacionadas com a EF. Trata-se, portanto, de um instrumento que deve ser operacionalizado de forma autónoma pelos docentes, que traduz as aprendizagens e saberes formalizados ao longo do percurso escolar (Ferreira, 2015). O REF (MEC, 2013), indica, assim, temas, subtemas, objetivos e descritores de desempenho, dos quais alguns serviram de suporte para todo este trabalho investigativo (Quadro 5).

O REF estabelece aquilo que pode ser considerado como essencial para que os alunos adquiram conhecimentos, realizem aprendizagens e desenvolvam capacidades, no âmbito da Educação Financeira, requisitos fundamentais para os jovens e adultos na sociedade atual (DECO, s.d.).

Temas	Subtemas	Objetivos	Descritores de Desempenho
Planeamento e gestão do Orçamento	Necessidades e Desejos	Compreender a diferença entre o necessário e o supérfluo	Estabelecer a diferença entre “necessitar” e “querer”
			Distinguir e exemplificar despesas necessárias e despesas supérfluas
			Compreender que gastar mais do que necessário pode comprometer a satisfação de necessidades no futuro, exemplificando situações
			Reconhecer criticamente a compra por impulso
	Despesas e Rendimentos	Relacionar despesas e rendimentos	Compreender a noção de rendimento
			Enunciar fontes de rendimento
			Distinguir e exemplificar despesas realizadas com o rendimento familiar e com a mesada/semanada
			Estabelecer a relação entre rendimento e despesas, evidenciando a noção de saldo
			Elaborar um orçamento, identificando rendimentos e despesas e apurando o respetivo saldo
			Tomar decisões tendo em conta que o rendimento é limitado
Risco e Incerteza	Avaliar os riscos e incertezas no plano financeiro	Identificar possíveis situações inesperadas que podem afetar o rendimento familiar	
		Compreender a necessidade de constituição de um fundo de emergência no orçamento familiar	
Sistema e Produtos Financeiros Básicos	Meios de Pagamento	Caracterizar meios de pagamento	Compreender a moeda enquanto meio de pagamento
			Simular pagamentos e efetuar trocos com notas e moedas
			Saber que o euro é a moeda oficial de Portugal e de outros países da Europa e que existem outras moedas, identificando-as com os respetivos países
			Reconhecer a importância de notas e moedas para adquirir bens
	Contas Bancárias	Compreender o funcionamento da conta de depósito à ordem	Compreender a evolução histórica da moeda
			Saber o que é uma conta de depósitos à ordem
	Empréstimos	Caracterizar empréstimos	Enunciar razões para ter uma conta bancária
			Saber o que é um empréstimo bancário
	Sistema Financeiro	Indicar características do sistema financeiro	Exemplificar razões para pedir um empréstimo
			Saber o que é um banco
Poupança	Objetivos da Poupança	Saber o que é a poupança e quais os seus objetivos	Dar exemplos de funções dos bancos (captar depósitos, conceder empréstimos, facilitar pagamentos através de meios eletrónicos ou por transferência bancária, etc.)
			Entender a poupança como forma de alcançar objetivos de longo prazo
			Entender a função da poupança como precaução contra o risco, fazendo face a oscilações previstas e imprevistas de rendimento ou despesa

Quadro 5 - Adaptação do Referencial de Educação Financeira (MEC, 2013)

Para auxiliar na operacionalização do REF (MEC, 2013) foi também disponibilizado o Caderno de Educação Financeira para o 1º Ciclo do Ensino Básico (MEC, 2015) que pretende essencialmente apoiar, quer os professores quer os alunos, a colocar em prática os temas definidos no documento citado (Figura 7).

Os temas de educação financeira são apresentados em cinco textos, apoiados por um conjunto de exercícios que podem ser trabalhados por professores e alunos do 1.º ciclo do ensino básico para reforçar conhecimentos financeiros, contribuindo também para a criação de atitudes e comportamentos financeiros adequados (PNFF, 2012).



Figura 7 – Caderno de Educação Financeira para o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Disponível no portal Todos Contam: <http://www.todoscontam.pt/SiteCollectionDocuments/CadernoEducaoFinanceira1.pdf>

A par do já assinalado importa salientar o papel de algumas instituições no âmbito da EF e o seu envolvimento em variados projetos como é o caso do projeto *Dolceta Portugal*, um projeto comunitário, da responsabilidade da União Europeia, e cuja gestão nacional cabe a uma equipa multidisciplinar de profissionais, especialistas em diferentes áreas, e cujo objetivo é contribuir para a Educação para a Cidadania, contemplando temáticas como Literacia Financeira, Educação Ambiental, Segurança Alimentar e Sustentabilidade (Comissão Europeia, s.d.).

Por seu turno, a Associação Portuguesa para a Defesa do Consumidor (DECO), no seu portal *Deco Jovem* pretende levar às escolas as sessões informativas sobre Literacia Financeira, Direitos e Deveres do Consumidor, Gerir e Poupar, Consumo Sustentável e Desperdício Alimentar. Este projeto é dirigido às escolas do ensino básico, secundário e ensino profissional. As escolas que adiram ao programa, em troca, recebem informação e recursos que permitem desenvolver atividades e projetos na área do consumo. Os professores contam ainda com o apoio técnico e institucional dos especialistas da DECO. A mesma associação criou o portal *Gerir e Poupar* na qual uma personagem, o *Guito*, dá algumas lições às crianças entre os 6 e os 12 anos de idade sobre dinheiro. Numa outra secção, destinada aos adolescentes, *Faz Contas à Vida*, são-lhes fornecidas dicas precedidas de pequenos vídeos. Os conteúdos são desenvolvidos numa parceria entre a DECO, a Santa Casa da Misericórdia e o Portal do Consumidor.

Pode, por outro lado, ser referida a Fundação Dr. António Cupertino de Miranda<sup>2</sup>, no Porto, que através do *Museu Papel Moeda* dá também uma preciosa ajuda pois tem por missão a realização de atividades educativas, culturais e sociais que promovam a sociedade do conhecimento e contribuam para a inclusão social, proporcionando simultaneamente oportunidades de ocupação de tempos livres (Fundação Dr. António Cupertino de Miranda, s.d.). Esta instituição tem ainda um projeto, inteiramente ligado à EF, '*No Poupar está o Ganho*', apoiado pelo Fundo para a Promoção do Direito do Consumidor, em parceria com a Faculdade de Economia da Universidade do Porto. Visa sobretudo transmitir aos alunos do pré-escolar e ensino básico conhecimentos de EF, para que se consciencializem da importância do dinheiro e para que possam adquirir competências que lhes permitam a tomada de decisões ajustadas e informadas, contribuindo, assim, para que sejam consumidores mais responsáveis. Este projeto orienta-se pelos objetivos e temas definidos no REF e dá resposta à necessidade de formação sentida pelos professores aquando da introdução da EF no âmbito do currículo nacional (Fundação Dr. António Cupertino de Miranda, s.d.). Qualquer escola pode inscrever-se no projeto, na página da internet referente ao mesmo, e assim que seja feito o registo tem para seu usufruto uma plataforma que permite a participação em jogos, desafios, materiais de estudo. A referida Fundação participou, também, na *2016 Portugal Global Money Week* (Child & Youth Financial Education, 2016).

Já em parceria com a Universidade de Aveiro e a Caixa Geral de Depósitos surgiu, na sequência do *PMatE*<sup>3</sup>, o projeto Educação + Financeira que organizou cinco conferências internacionais sobre EF, anuais, desde 2009. Para além das conferências realizaram também várias exposições itinerantes por todo o país. Os objetivos continuam a ser os mesmos. Na página do referido projeto continuam disponíveis alguns recursos nomeadamente um pequeno caderno de exercícios ligados à EF, vários links úteis, algumas curiosidades sobre o dinheiro, e nomeadamente sobre a sua história. Também lançou um livro intitulado *Viagem à história do Dinheiro*, uma narrativa que retrata a evolução do dinheiro, desde as trocas diretas até ao surgimento de moedas, notas e formas de pagamento mais recentes. A exploração deste recurso permite a discussão de questões relacionadas com a origem do dinheiro e a sua utilidade (PMatE, s.d.).

Uma outra associação a referenciar trata-se da *Associação para o Desenvolvimento de uma Economia Sustentável* (AESS), uma organização não-governamental criada em junho de 2013, que tem como premissa *Formar, Educar, e Sensibilizar para a Educação Financeira* (AESS,

---

<sup>2</sup> António Cupertino de Miranda assumiu o papel de delegado da Casa Bancária Cupertino de Miranda & C<sup>ª</sup>, como secretário-geral do Banco Aliança no Brasil. Nele falou alto a consciência da necessidade de contribuir para a elevação da formação cultural das pessoas, proporcionando à sociedade a fruição de projetos que promovam a abertura de espírito a todas as manifestações das artes e do progresso. (Fundação Dr. António Cupertino de Miranda, s.d.)

<sup>3</sup> Projeto Matemática Ensino

2013). Desta associação surge o projeto *Conta Comigo*, cuja principal missão é a de criar cidadãos financeiramente responsáveis. O referido projeto conta com eventos itinerantes, com a inclusão da EF nas escolas, nas empresas e nas famílias, e ainda, demonstra preocupação com a inclusão financeira.

Por seu turno, a *Associação Portuguesa de Bancos* desenvolveu o projeto *Boas Práticas, Boas Contas* onde, de forma lúdica, são abordados alguns temas relacionados com as finanças no geral, desde a economia familiar ao contacto com instituições bancárias. Trata-se de um projeto de cariz pedagógico que visa, através de casos práticos, realistas, facultar aos cidadãos informação útil e acessível fornecida de forma simples e clara (APB, s.d.).

Para além do já assinalado pode citar-se a obra de Luísa Ducla Soares, *Comprar, Comprar, Comprar*. A história de um rapaz extremamente consumista que muda repentinamente de atitude ao receber um presente inesperado.

A editora *Trinta por uma Linha* também lançou uma coleção de livros relativo à literacia financeira com a obra *História da Cigarra e da Formiga que não foi na Cantiga (2015)* e o texto *Do Querer ao Ter há Muita Conta a Fazer (2015)*, ambos de Maria da Conceição Vicente. Trata-se de textos que procuram ajudar os leitores mais novos a pensar no valor, no uso correto do dinheiro e na necessidade de poupar para atingir os objetivos definidos.

Por fim, salientar a data comemorativa do dia 31 de outubro, assinalado como *Dia Mundial da Poupança*. A ideia de criar uma data especial para promover a noção de poupança surgiu em outubro de 1924, durante o primeiro *Congresso Internacional de Economia*, em Milão, Itália. Esta data foi criada essencialmente com o intuito de alertar os consumidores para a necessidade de disciplinar gastos e de amealhar. Como se constata não é uma temática recente, contudo, nunca houve um momento tão importante e oportuno, como o atual, para refletir sobre a importância de consumir moderadamente e poupar, tendo em consideração a grave crise económica mundial que nos afeta.

Seguramente que o assinalado não se esgota aqui. Não obstante não seria vantajosa uma descrição e enumeração pormenorizadas de todas as iniciativas realizadas em Portugal.

#### *A nível internacional*

No âmbito internacional também são várias as iniciativas, os pareceres, as recomendações, os projetos, as plataformas e portais digitais. Com o intuito de promover a LF vários países criaram estratégias para analisar e desenvolver a LF da população.



Em 1997, os Estados Unidos da América criam a *JumpStart Coalition for Financial Literacy*, uma aliança criada por várias organizações com interesse na EF que trabalham de forma conjunta com o intuito de educar e preparar os seus cidadãos por forma a terem uma vida financeira equilibrada (JumpStart, 1997). Em 2007, a *JumpStart Coalition for Financial Literacy* publica um referencial com objetivos de aprendizagem e competências para os programas de EF até ao 12º ano de escolaridade, o *National Standards in K-12 Personal Finance Education* (JumpStart, 2007) que, em 2015, ia na sua 4ª edição. Também a Austrália apresenta um referencial neste caso em concreto baseado em quatro dimensões: conhecimento e compreensão, competência, empreendedorismo e responsabilidade, organizado mediante as diferentes faixas etárias (Education Services Australia, s.d.).

No ano de 2000<sup>4</sup> o Reino Unido criou a *Financial Services Authority* (FSA) que vigorou até 2013. Uma organização responsável pela regulação da indústria dos serviços financeiros cujo programa passou pela construção de uma página digital *online*, na internet ([www.moneyclear.fsa.gov.uk](http://www.moneyclear.fsa.gov.uk)) que já não se encontra ativa. Tinha como objetivos a manutenção da confiança no sistema financeiro, a promoção da sua compreensão por parte dos consumidores e, ainda, a sua proteção (Machado, 2011).

Em 2003, os Estados Unidos estabelecem o programa *Financial Literacy and Education Commission* (FLEC) no sentido de juntar esforços para promover a LF. A Comissão foi também encarregada de desenvolver um site nacional e uma estratégia nacional de EF. O site construído contempla jogos, dicas sobre gestão do dinheiro, poupança, investimento, materiais para professores, entre outros e pode ser consultado em [www.mymoney.gov](http://www.mymoney.gov) (FLEC, 2003).

Dois anos depois a OECD, em 2005, recomenda a promoção da EF e a implementação dos princípios e boas práticas a ela associadas no seu documento *Recommendation on Principles and Good Practices for Financial Education and Awareness*. Segundo esta recomendação os programas criados devem, assim, ser planeados e preparados mediante as necessidades específicas dos cidadãos, por forma a acompanhar a complexidade crescente dos serviços financeiros. É, assim, entendida como um processo de formação contínuo e progressivo ao longo da vida. No mesmo ano publica também o relatório *Improving Financial Literacy: Analysis of Issues and Policies* que pretende providenciar informações sobre programas de EF eficazes, a fim de promover o intercâmbio de ideias e pontos de vista e partilha de experiências (OECD, s.d.).

Ainda no mesmo ano o governo da Austrália criou a *Financial Literacy Foundation* (FLF) e em junho de 2008 transferiu as suas funções para a *Australian Securities and Investments*

---

<sup>4</sup> O ano 2000 é a data oficial encontrada na literatura. Contudo verifica-se a existência de um documento, datado de 1998, e publicado pela FSA (Orton, 2007).

*Commision* (ASIC), um organismo governamental que se encontra responsável pela defesa do consumidor relativamente aos produtos e serviços financeiros (ASIC, 2008a) e criou a página da internet *MoneySmart* onde são disponibilizados materiais que apoiam a implementação dos programas de EF (ASIC, MoneySmart, 2008b).

Em 2006, o G8, no âmbito do seu programa sobre LF, realiza a *International Conference on Improving Financial Literacy* em parceria com a OECD. O objetivo primordial desta conferência foi o de destacar a necessidade de EF em todos os países sejam eles mais ou menos desenvolvidos. Por conseguinte, a conferência teve como objetivo sensibilizar os governos, as instituições financeiras e os consumidores sobre a importância da EF e a examinar países com experiência na área, através de exemplos que apresentam eficientes ferramentas e programas de EF (OECD, s.d.).

Em França, no mesmo ano, foi criado o portal *La Finance pour Tous*, a cargo do *l'Institut pour l'Education Financière du Public* (IEFP, 2006).

Por sua vez, a OCDE fornece, em 2009, informações sobre o quadro da economia na atualidade e a consequente pertinência da EF, evidenciando os princípios e boas práticas, a fim de orientar e promover o desenvolvimento de programas de EF (OECD, 2009). Para além de todas as recomendações e pareceres a organização também foi responsável por várias conferências sobre a temática.

No ano seguinte, em 2010, o Banco Mundial lança o *Global Program on Consumer Protection and Financial Literacy* (Alexandre, 2013).

Em 2011 o G20 reclama dez princípios para a proteção do consumidor de produtos financeiros: (a) Quadro legal, regulamentar e de supervisão; (b) Papel das entidades de supervisão; (c) Tratamento equitativo e justo dos consumidores; (d) Deveres de informação e de transparência; (e) Formação e sensibilização financeiras; (f) Conduta empresarial responsável dos prestadores de serviços financeiros e agentes autorizados; (g) Proteção dos ativos dos consumidores contra fraudes e abusos; (h) Proteção de dados e da privacidade dos consumidores; (i) Tratamento de reclamações e reparação; (j) Concorrência (OECD, 2013b).

A necessidade de uma política e de um enfoque regulamentar renovados na proteção do consumidor de produtos financeiros decorre, nomeadamente, da maior transferência de oportunidades e riscos para os indivíduos e para as famílias nos vários segmentos dos serviços financeiros, bem como da crescente complexidade dos produtos financeiros e das rápidas alterações tecnológicas. Estas questões são suscitadas num momento em que o acesso básico aos produtos financeiros e o grau de literacia financeira se encontram ainda em níveis reduzidos em certos países (OECD, 2013b).

Fundada em abril de 2012, a *Child & Youth Finance International* (CyFi) dedica-se a melhorar as capacidades financeiras de crianças e jovens. Isto envolve criar e desenvolver nos jovens conhecimento para tomar decisões financeiras sábias, a oportunidade de acumular poupança e as habilidades para encontrar um emprego, começar um negócio e, finalmente, quebrar o ciclo de pobreza. Com sede em Amsterdão assume o desafio de reformulação dos sistemas financeiros e pretende ter certeza que todos ajudam crianças e jovens para se tornarem cidadãos economicamente capacitados. Esta organização é responsável pela organização da *Global Money Week* anteriormente referida, cujo próximo agendamento será de 27 de março a 2 de abril de 2017; pelo projeto *YE!*, uma comunidade online, e pelo *School Bank* que visa aumentar a inclusão financeira de crianças e jovens através do sistema escolar (Child & Youth Financial International, 2012). O grande objetivo desta organização é facilitar a inclusão financeira e educação para a cidadania económica para crianças e jovens em todo o mundo.

Em 2013 a Espanha lança o *Plan de Educación Financiera* e a coordenação e promoção do referido plano está entregue ao Banco de Espanha e à *Comission Nacional del Mercado de Valores* (Banco de Espanha, 2013-2017).

Para além destas organizações podemos citar o papel do *Banco Central Europeu* que disponibiliza algum material didático nomeadamente o jogo *Euro Run*, um cartaz informativo sobre as notas e moedas de euro e uma história em formato digital (Banco Central Europeu, s.d.).

No Brasil, na editora *DSOP*, destaca-se a primeira coleção de Educação Financeira para o Ensino Básico do país, com livros que contemplam todos os ciclos de ensino. Este material já foi adotado em várias escolas do Brasil onde o tema das finanças é parte integrante do currículo escolar. A coleção *DSOP de Educação Financeira* é composta por 15 volumes (livro do aluno + caderno do professor) didáticos, distribuídos entre todos os ciclos (Figura 8).



Figura 8 – Coleção de Livros Didáticos da editora DSOP  
Fonte: <http://loja.dsop.com.br/livros/didatico.html>

A metodologia adotada da DSOP assenta sobre quatro pilares básicos: *Diagnosticar, Sonhar, Orçar e Poupar* e desenvolve competências fundamentais para que as pessoas aprendam a lidar com as questões financeiras com segurança e consciência. O objetivo é mudar hábitos e comportamentos arraigados sobre o dinheiro, substituindo-os por uma nova atitude, mais saudável e sustentável (DSOP, s.d.).

Para além da coleção assinalada, criou também um conjunto de histórias:



Figura 9 – Livros da Editora DSOP sobre Educação Financeira  
Fonte: <http://www.editoradsop.com.br/genero/paradidaticos/>

No âmbito mais tecnológico e digital pode ressaltar-se o papel de alguns autores aquando da criação de recursos que permitem, *online*, fomentar a EF nos indivíduos como é o caso do jogo *Casflow* criado por Robert Kiyosaki. Trata-se de um jogo de simulação baseado em situações reais, que pretende sobretudo ensinar a investir, ensinar a gerir o dinheiro (Company, Ca\$hFlow Classic, 1999-2016). Robert Kiyosaki é, também, o autor do *best seller* “*Pai rico pai pobre*”, uma abordagem revolucionária às finanças familiares que visa despertar o interesse sobre questões financeiras em pais e filhos.

Mais opções de jogos educativos pensados para educar as crianças para as questões relacionadas com as finanças é o caso de duas personagens, *Reno e Toki*, que dão algumas lições sobre o valor do dinheiro aos mais pequenos em *Rich Kid Smart Kid* (Company, 2010).

O *Money Instructor* é outra página da internet que tem vindo a ajudar imensas pessoas a melhorar as suas capacidades financeiras e para tal fornece variadas informações como é o caso de lições sobre a gestão do dinheiro, planos de aula, aulas interativas, entre outros (Instructor, 2001-2016).

Por fim, a página *Biz Kids* que promove essencialmente o espírito empreendedor das crianças. Há variados conteúdos disponíveis, de forma gratuita, como vídeos e jogos (America's Credit Unions, 2016).

Uma vez mais seria impossível levar até à exaustão todas as iniciativas realizadas no âmbito da EF e LF. Posto isto, verifica-se que, quer a nível nacional quer mundial, já há efetivamente uma preocupação crescente com esta temática. Contudo, também se constata que as medidas implementadas são ainda insuficientes tendo em conta os baixos níveis de literacia da população. Há, no entanto, que parabenizar todas as entidades envolvidas nas iniciativas anteriormente assinaladas que contribuem, seguramente, para a diminuição deste tipo de iliteracia oferecendo material bastante diversificado e para diferentes públicos-alvo.

### *Síntese*

Por ser um tema atual e de total relevância várias são já as iniciativas lançadas por entidades de fins diversos.

Desde 2011 que Portugal apresenta o seu plano estratégico: o Plano Nacional de Formação Financeira cuja missão é contribuir para elevar o nível de conhecimentos financeiros da população portuguesa promovendo a adoção de comportamentos adequados (Banco de Portugal, 2011). Destacam-se como produtos desta estratégia nacional o Referencial de Educação Financeira, o Caderno de Educação Financeira, o inquérito realizado pelo Banco de Portugal, assim como algumas iniciativas provenientes de instituições educativas e bancárias.

No âmbito internacional também são várias as iniciativas, os pareceres, as recomendações, os projetos, as plataformas e portais digitais. Com o intuito de promover a LF vários países criaram estratégias para analisar e desenvolver a LF da população quer a nível nacional quer a nível internacional. Alguns dos pareceres surgem de organizações como a OCDE ou UNESCO sendo que devem ser matrizes a ter em conta em todos os planos estratégicos criados.

## Estudos empíricos

Poucas são, ainda, as fontes a que nos podemos remeter com estudos inteiramente ligados à presente temática. Todavia, existem alguns estudos realizados no âmbito da EF não estando, contudo, totalmente ligados à educação. Não obstante haver estudos que relacionam o grau de LF na população escolar; estudos que analisam o grau de eficácia de programas de EF implementados; estudos que correlacionam a LF com o Empreendedorismo e, mais frequentemente, estudos que interligam a EF com o ensino da Matemática, poucos são os que têm como sustento a implementação de uma proposta didática sobre EF no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Posto isto pode ser referido o estudo de Machado, em 2011, que pretendeu analisar o grau de literacia da população escolar, em Portugal, na região de Lisboa. A referida investigação foi levada a cabo com a implementação de um inquérito por questionário aos alunos do ensino secundário por forma a, essencialmente, avaliar o nível de literacia desta amostra populacional. Para além desta avaliação diagnóstica o investigador pretendeu contribuir para o conhecimento do grau deste tipo de literacia, na população mais jovem, permitindo consequentemente o aperfeiçoamento dos programas já existentes. Deste estudo concluiu-se que é necessário o reforço da EF sobretudo direcionada para incrementar os níveis de LF da população mais jovem. Esta intervenção necessariamente passa pela integração da EF nos currículos escolares assim como no seu quotidiano. Também concluem a necessidade de criar instrumentos de regulação desta atividade no sentido de avaliar o cumprimento dos objetivos assim como dos resultados obtidos (Machado, 2011).

Com objetivos similares surge, em 2013, o estudo realizado por Ribeiro, que pretendeu, também, analisar o nível de LF da população escolar referente ao 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. A referida investigação desejou responder às seguintes questões: (a) Os alunos são capazes de gerir as suas finanças?; (b) Os alunos possuem hábitos de poupança?; (c) Os alunos conhecem a linguagem financeira?. Para responder a estas questões a investigadora realizou um questionário concluindo que é fundamental difundir hábitos de poupança nas gerações mais novas, é também pertinente incutir nos alunos a necessidade de comparação e avaliação prévia de produtos ou serviços financeiros. A investigadora acrescenta que é necessário tornar a EF obrigatória e por forma a garantir que seja possível é necessário incluí-la no currículo escolar (Ribeiro, 2013).

No mesmo ano, Duarte (2013) realiza um estudo no âmbito da eficácia dos programas de LF analisando especificamente o caso da *Fundação Dr. António Cupertino de Miranda* com o seu projeto denominado *No Poupar está o Ganho* e cujos principais objetivos são: (a) desenvolver

uma metodologia adequada para aferir a eficácia de programas de educação financeira no ensino básico; (b) avaliar os níveis de literacia financeira de estudantes do ensino básico em função das suas características e condicionantes; (c) analisar o impacto de programas de educação financeira sobre os níveis de literacia financeira do público a que se destinou. Foram, assim, administrados inquéritos por questionários a estudantes que fizeram parte do projeto e a outros estudantes não envolvidos, assim como antes e após a conclusão do programa. O questionário foi realizado de acordo com os objetivos definidos pela Fundação para cada ciclo de estudos. Constatou-se que a nível global, os alunos que frequentaram o programa, obtiveram melhorias. Todavia, analisando os temas de forma isolada verifica-se que essa melhoria não é notória em todos eles. Deste modo, a investigadora concluiu que há uma possível necessidade de realizar alterações ao programa dando maior incidência nas temáticas cujas melhorias são menos significativas. Interessante será salientar que, ao contrário do que a literatura afirma, a faixa etária mais jovem (8-10 anos) é a que apresenta níveis de LF superiores. Salienta, também, o papel da família referindo que se concluiu que exercem uma influência positiva sobre os estudantes e que, aqueles cuja família aborda o tema com mais frequência, têm níveis mais elevados de LF (Duarte, 2013).

Um outro estudo, realizado por Ferreira, em 2015, mais próximo deste estudo, pretendeu implementar e avaliar uma sequência de tarefas baseadas no REF (2015) e relacionadas com a EF que simultaneamente potenciassesem o desenvolvimento de competências matemáticas. Foi objetivo do estudo estabelecer conexões entre estas duas áreas e, neste sentido, o objetivo geral desta investigação foi o de analisar essas conexões através da implementação das referidas tarefas. A investigadora procurou encontrar respostas para as seguintes questões: (a) Que competências matemáticas são utilizadas pelos alunos na resolução de problemas financeiros?; (b) De que modo a educação financeira pode potenciar o desenvolvimento de competências matemáticas? Todos os conteúdos abordados realizaram-se de acordo com o REF e com o Programa de Matemática de 2007. Os participantes do estudo foram seis alunos do 4º ano de escolaridade e após a implementação das tarefas concluiu-se que os alunos adquiriram conceitos ligados à EF e desenvolveram competências matemática, aprendendo de forma lúdica e elevando, assim, o seu nível de literacia relativamente às duas áreas. A investigadora apurou também que existe uma grande conexão entre a EF e a matemática “proporcionando uma compreensão mais profunda e duradoura das ideias matemáticas e uma valorização da matemática como instrumento da compreensão do mundo” (Ferreira, 2015, p.74).

No mesmo ano, e por último, surge um outro estudo desta vez relacionado com a análise de manuais escolares. Neste sentido, Nascimento (2015), procurou verificar se os manuais de matemática A, do 11º ano, continham exercícios associados à EF. Para além desta análise o autor

procurou analisar a possibilidade de abordar conteúdos financeiros na disciplina de matemática, seguindo os objetivos propostos no REF. Consequentemente pretendeu incrementar os níveis de LF nos seus alunos. Importa, no entanto, salientar que os manuais eram anteriores à publicação do REF e que talvez por isso os exercícios encontrados não estavam adequados aos temas e objetivos propostos pelo REF. Encontram-se apenas 18 exercícios de EF, onde apenas são abordados 2 dos 6 temas e 4 dos 16 subtemas propostos no REF para o Ensino Secundário. Pelo facto de os manuais serem de diferentes editoras e porque cada aluno tem acesso apenas a um deles, no máximo o aluno resolverá cinco propostas. Para além desta análise o investigador realizou quatro tarefas matemáticas nas quais foram explicados vários termos e noções na área da Educação Financeira, cumprindo vários dos objetivos explícitos no REF e fomentando o aumento do nível de LF dos alunos (Nascimento, 2015).



## METODOLOGIA

No âmbito deste tópico apresentam-se as opções metodológicas, a caracterização dos participantes envolvidos e dos instrumentos selecionados para a recolha de dados. Segue-se a descrição da intervenção educativa, com a explicitação da proposta didática levada a cabo, e os procedimentos de análise de dados. Por fim é apresentada a calendarização do estudo.

### Opções metodológicas

Tomando por base o problema e as questões de investigação definidas e o seu cariz focado, essencialmente, na compreensão, na interpretação e na descoberta de significados foi seguido o paradigma interpretativo tendo em conta o seu fundamento na base da "compreensão [do] significado e [da] ação" (Coutinho, 2014, p.17).

Segundo Latorre et al. (1996) e Bisquerra (1989), referidos por Coutinho (2014), "os paradigmas de investigação não são mais do que esquemas teóricos, com carácter didático, que agrupam um conjunto de cientistas que utilizam uma dada metodologia na prática da investigação, constituindo uma comunidade científica cujos membros partilham linguagem, valores, metas, normas e crenças" (p.10). Por sua vez, Bogdan e Bicklen (2013) afirmam que "um paradigma consiste num conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionadas e que orientam o pensamento e a investigação" (p.52). Neste sentido, adotar um paradigma significa, na verdade, "um compromisso implícito de uma comunidade de investigadores com um quadro teórico e metodológico preciso, e, conseqüentemente, uma partilha de experiências e uma concordância quanto à natureza da investigação e à conceção do conhecimento" (Pacheco, 1993, referido por Coutinho, 2014, p. 9). São, assim, "os modelos fundamentais ou quadros de referência usados para organizar as nossas observações e raciocínios" (Babbie, 2010, p.33).

Tendo em conta que os "paradigmas são o referencial filosófico que informa a metodologia do investigador" (Coutinho, 2014, p. 22) privilegiou-se a metodologia qualitativa visto que o seu principal objetivo "é compreender os fenómenos na sua totalidade e no contexto em que ocorrem"(p.329). Os investigadores qualitativos partilham experiências, saberes e princípios (Coutinho, 2014) cujo principal objetivo é o de ajudar a compreender, em termos mais amplos, não os produtos da investigação científica, mas o próprio processo (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Neste sentido, se as ações são observadas no seu ambiente natural, são conseqüentemente mais bem compreendidas (Bogdan & Biklen, 2013; Stake, 2012).

A investigação qualitativa possui algumas características que a definem, nomeadamente a fonte direta de dados é o ambiente natural dos participantes, constituindo o investigador o instrumento principal (Bogdan & Biklen, 2013). É por isso que, “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto” (Bogdan & Biklen, 2013, p. 48). Também é descritiva, pois o mundo analisado é descrito de forma minuciosa. “Os dados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação” (Bogdan & Biklen, 2013, p. 48). Os investigadores não reduzem as muitas páginas de dados obtidos a símbolos numéricos, mas sim a palavras, respeitando a forma em que estes foram registados ou transcritos, preservando, naturalmente, a sua riqueza (Bogdan & Biklen, 2013). Interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos, mas, sobretudo, pretendem compreender o significado que os participantes atribuem às experiências por eles vivenciadas.

A investigação qualitativa é, assim, indutiva na medida em que os investigadores “desenvolvem conceitos e chegam à compreensão dos fenómenos a partir de padrões provenientes da recolha de dados” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 179); é holística pois “os investigadores têm em conta a ‘realidade global’” (p.180) e é naturalista pois afirma que “a fonte direta de dados são as situações consideradas ‘naturais’” (p. 180).

Tendo em conta o problema e a metodologia escolhida, o caminho mais propício para lhe dar resposta foi através de um design descritivo e interpretativo. Por sua vez, pela profundidade distingue-se como sendo um estudo exploratório e quanto ao alcance temporal trata-se de um estudo transversal – estuda os participantes num dado momento - e de painel – a observação incide sempre nos mesmos sujeitos (Coutinho, 2014). Um estudo exploratório pretende obter conhecimentos e familiarizar-se com o problema em estudo, mas não pretende oferecer soluções definitivas e conclusivas para problemas existentes. Na verdade, um estudo exploratório realiza-se para obter um primeiro conhecimento da situação a estudar (Coutinho, 2014; Stake, 1995). Gil (2008) complementa que “este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis” (p.27).

Para Sampieri, et al. (2006), “os estudos exploratórios são como realizar uma viagem a um lugar desconhecido, do qual não conhecemos nada nem lemos nenhum livro a respeito do qual possuímos uma rápida ideia oferecida por terceiros” (p.99). O carácter exploratório configura esta pesquisa, visto que se busca abordar um tema relativamente desconhecido, o fomento da Educação Financeira em alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, concretamente com uma turma do 3º ano de escolaridade, baseada no REF (MEC, 2013), servindo apenas para nos familiarizarmos com os fenómenos alusivos à temática em questão e advindos do presente estudo

(Sampieri, et al., 2006). Os estudos exploratórios “determinam tendências, identificam áreas, ambientes, contextos e situações de estudo, relações potenciais entre variáveis, ou estabelecem o ‘tom’ de pesquisas posteriores mais elaboradas e rigorosas” (Sampieri, et al., 2006, p. 100).

## Participantes

Como já referido o presente estudo envolveu uma turma do 3º ano de escolaridade, de uma escola do distrito de Viana do Castelo e foi tomando corpo ao longo da Prática de Ensino Supervisionada II (PES II). A turma era constituída por vinte alunos, quinze do sexo feminino e cinco do sexo masculino. Duas alunas estavam diagnosticadas com Necessidades Educativas Especiais (NEE), sendo que uma beneficiava de um plano de trabalho completamente individualizado, encontrando-se ao nível de um primeiro ano de escolaridade, pelo que não ficou inserida no presente projeto investigativo. De referir que os Encarregados de Educação (EE) consentiram as participações dos seus educandos mediante a assinatura no respetivo pedido de autorização (ANEXO 2).

Dos dezanove participantes nem todos viam a matemática com bons olhos. As opiniões divergiam, de um extremo ao outro. Apesar de haver alunos, uma aluna em especial, a gostar muito de matemática o contrário também era observável. Todavia, as classificações quantitativas gerais da turma eram positivas, apesar de individualmente serem ligeiramente heterogêneas. Dois alunos manifestavam um raciocínio matemático muito elementar pois o realizar operações recorrendo ao cálculo mental, realizar contagens ‘por saltos’, opinar criticamente face a um resultado, resolver problemas, encontrar possíveis estratégias de resolução, entre outras, eram tarefas concretizadas com sérias dificuldades. Esses alunos apresentavam pouca confiança nas suas capacidades o que originava, à partida, uma certa relutância relativamente à matemática verificando-se grande dependência do professor, com pedidos de apoio quase constantes.

Apesar de se verificar certa resistência relativamente à matemática todos gostavam de participar no jogo da tabuada, um minicampeonato entre os elementos da turma, assim como no *SuperTmatik*. Para além destes dois jogos, de forma rotineira, realizavam a atividade do ‘número do dia’ que também era bem-recebida pela maioria do grupo. Um qualquer número, de forma aleatória, era escolhido pela professora e tendo esse número por base deveriam escrever quatro factos básicos das tabuadas (recorrendo às quatro operações aritméticas), assim como uma expressão numérica cujo resultado fosse o respetivo número. Tinham também que escrever uma das operações por extenso (comunicação escrita).

Verificou tratar-se de um grupo entusiasmado, motivado, curioso, com uma vontade insaciável por aprender, enfrentar desafios e com grande capacidade de reflexão e memorização.

Relativamente a conhecimentos e noções financeiras é crucial ressaltar que o grupo, por se encontrar no 3º ano de escolaridade, já trazia consigo uma considerável bagagem de conhecimentos enraizados o que permitiu que, mesmo em tão curto intervalo de tempo, o leque de temáticas abordadas fosse tão vasto.

É importante, também, salientar que os objetivos e descritores patentes no REF (MEC, 2013) têm um alcance temporal de quatro anos uma vez que são referentes a todo o primeiro ciclo, ou seja, são descritores de desempenho que devem ser iniciados à entrada no 1º ano e se pretendem ver alcançados à saída do 4º ano de escolaridade. De lembrar que o presente estudo se orientou pelo referido documento e teve apenas uma duração de cerca de três meses, talvez a maior limitação fundamentalmente pela complexidade inerente a este tema.

### Recolha de dados

O passo seguinte no processo de investigação prende-se com a recolha de dados. Que dados foram recolhidos e com recurso a que instrumentos é o que se pretende apresentar de seguida.

Tirou-se certamente partido de uma diversidade de técnicas para o estudo da problemática em questão (Yin, 2009), pois várias foram as fontes de informação tidas em conta por forma a responder mais eficazmente ao problema e questões de investigação propostas para esta investigação.

Estas diferentes fontes possibilitam a triangulação de todos os dados recolhidos viabilizando uma análise mais fidedigna (Sousa, 2009). A triangulação pode ser definida como a utilização de dois ou mais métodos de recolha de dados no estudo de alguns aspetos do comportamento humano (Cohen, et al., 2007). É vista como um cruzamento entre diferentes fontes, sejam pessoais, instrumentos, documentos ou a combinação de todos eles (Sousa, 2009). Segundo Stake (1995) a triangulação permite alcançar uma visão global sobre um mesmo problema, tornando consequentemente a investigação mais segura e coesa pois “os dados são simultaneamente as provas e as pistas” (Bogdan & Biklen, 2013, p. 149). Todavia, e segundo Patton (2002b), a qualidade dos dados qualitativos depende, em grande medida, da habilidade metodológica, da sensibilidade e da integridade do pesquisador, sendo que, neste aspeto, a investigadora é claramente pouco experiente.

Assim, neste estudo recorreu-se à observação direta dos participantes, assim como através de meios audiovisuais, recolheram-se vários registos escritos pelos alunos, implementaram-se questionários e entrevistas, dando resposta a diferentes tarefas que integraram esta proposta didática.

## *Observação*

A observação regista de forma exata e objetiva a reação dos participantes no seu ambiente natural, sendo que nesta investigação se procedeu à sua observação direta, tendo em conta que a informação que se pretendeu obter se encontrava diretamente disponível (Quivy & Campenhoudt, 2005; Sousa, 2009). A investigadora foi, ao longo de todo o processo mais um ator na medida em que serviu de mediadora entre a EF e os alunos. Por estar presente enquanto investigadora e também enquanto professora estagiária, observaram-se situações nas quais também se participou (Vale, 2004). A investigadora, simultaneamente professora-estagiária, não poderia aqui tomar outra atitude que não fosse a de ser participante deste estudo.

A observação tem como objetivos a exploração de ambientes e contextos sociais; a descrição desses contextos e ambientes e das atividades que neles são desenvolvidas; a compreensão de processos entre as pessoas e as circunstâncias que vão ocorrendo; a identificação de problemas e a formulação de hipóteses para futuros estudos (Sampieri, et al., 2006). Concretamente com esta investigação a observação serviu para recolher informação sobre a forma como as tarefas propostas foram interpretadas pelos participantes, evidenciando as suas evoluções e aprendizagens, por forma a avaliar mais eficazmente se os objetivos traçados foram ou não cumpridos e perspetivar propostas de adequação.

As observações são essenciais pois permitem recolher dados comportamentais não-verbais e porque ocorrem de forma natural não limitando a espontaneidade dos participantes. Em contrapartida, esta é apontada por alguns autores como subjetiva tendo em conta que as experiências vividas com os participantes podem influenciar a observação do investigador produzindo resultados pouco confiáveis (Gil, 2008; Sousa, 2009). Para que estes possíveis erros sejam amenizados Sousa (2009) propõe cinco critérios gerais: (a) observar não é julgar; (b) neutralidade; (c) objetividade; (d) universalidade e (e) registo factual e no presente estudo recorreu-se, também, à triangulação das fontes de dados.

De acordo com Blanchet, Ghiglione, Massonnat e Trognon (1989) existem três níveis de intervenção do observador. O primeiro admite uma intervenção mínima e mantém uma distância máxima com o objeto estudado. No segundo nível de intervenção assiste-se a uma presença maior do observador, todavia sem estar verdadeiramente integrado. Por último, o terceiro nível admite que o investigador deve compreender a dinâmica de uma situação, transformando-a numa observação participativa e ativa. Ao longo desta investigação recorreu-se maioritariamente à observação direta dos alunos, situando a participação da investigadora no terceiro nível.

O tipo de observação realizada denomina-se, segundo Sousa (2009), por observação participante claramente justificada pela dupla função exercida pela investigadora, que ora vestia

essa pele ora vestia a pele de professora estagiária. Foram, portanto, realizadas de forma natural uma vez que a investigadora fazia parte do grupo enquanto docente (Gil, 2008; Sousa, 2009), e, tendo em conta a forma como foram registadas as observações, neste caso concreto sem recurso a uma grelha estruturada, trataram-se, assim, de observações de cariz holístico e não-estruturado (Coutinho, 2014).

#### *Meios audiovisuais - registos vídeo e fotográficos*

A sala de aula, vista como um espaço onde se verifica uma multiplicidade de acontecimentos, impede que o investigador se foque apenas na observação direta dos participantes pois desta forma haveria várias informações pertinentes que seriam perdidas e claramente que esta limitação se prende também com a falta de experiência do investigador (Cohen, et al., 2007). Precisamente por este estudo ter sido levado a cabo por uma investigadora inexperiente todas as sessões implementadas foram gravadas através de vídeo e áudio de modo a garantir que não ficassem perdidos, na sua memória, pela dificuldade em efetuar registos síncronos com os acontecimentos, determinados aspetos ocorridos.

A vídeo-gravação é, talvez pelos aspetos assinalados, um dos instrumentos mais utilizados. Para além de contribuir para uma descrição mais pormenorizada, objetiva e realista (Saunders, Lewis, & Thornhill, 2009), auxilia o investigador nas inferências realizadas na análise dos dados (Sousa, 2009), pois proporciona um registo que se pode observar e analisar as vezes necessárias e por observadores distintos (Patton, 2002b; Sousa, 2009), permitindo detetar eventuais detalhes que tenham escapado ao olhar inexperiente do investigador. Também a fotografia está intimamente ligada à arte de observar, uma vez que esta facultada dados descritivos sobre o objeto em estudo (Bogdan & Biklen, 2013). A fotografia foi também utilizada como suporte visual de modo a complementar algumas situações mais difíceis de narrar.

De salientar que a utilização dos instrumentos de gravação ou fotografia não interferiram no comportamento dos alunos nem na sua espontaneidade uma vez que, para além de ser um grupo que tem vivido anualmente na presença de professores estagiários, estes meios foram utilizados frequentemente ao longo de toda a intervenção educativa, o que os tornou banais em contexto de sala de aula.

#### *Documentos dos alunos*

Seguramente que os registos elaborados pelos participantes são uma fonte de informação singular e privilegiada, uma vez que grande parte da análise foi realizada com bases neles por forma a descrever, analisar e interpretar os dados que contêm. Neste sentido foi através da

análise documental que se averiguaram as concepções, práticas e conhecimentos dos alunos, assim como a sua evolução. Foram essencialmente estes registos a permitir revelar progressos no âmbito dos conhecimentos financeiros, assim como constatar quais foram as maiores dificuldades sentidas – nomeadamente ao nível das tarefas propostas ou em alguma temática específica. Ao nível das atitudes e comportamentos permitiu, também, observar se ocorreram alterações positivas.

Neste conjunto de dados estão então agrupados todos os registos deixados pelos alunos nas tarefas propostas pela investigadora que lhe permitiram realizar inferências acerca dos aspetos acima assinalados.

### *Questionários*

Um inquérito por questionário coloca uma série de perguntas sobre um determinado assunto ou ponto de interesse do investigador e tem como objetivo obter conhecimento acerca das concepções, opiniões, atitudes, capacidades, interesses, entre outros, sobre os participantes (Quivy & Campenhoudt, 2005; Sousa, 2009). São comumente utilizados em investigações pois permitem obter informação diretamente dos participantes (Sousa, 2009) e todos eles são estruturados, podendo, contudo, ter questões abertas ou fechadas (Vale, 2004), como foi o caso dos questionários aplicados. A construção de um questionário é algo complexo e moroso e que uma vez mais depende da experiência do investigador (Coutinho, 2014; Quivy & Campenhoudt, 2005). Por forma a serem validados e permitirem assegurar fiabilidade e credibilidade aos questionários implementados, foram previamente administrados a alguns alunos (Carmo & Ferreira, 2008) de uma outra turma (2 de novembro), do mesmo ano de escolaridade, por forma a poderem ser detetadas, atempadamente, eventuais questões dúbias para serem retificadas. Por lapso foi validado apenas o questionário inicial e não foram observados quaisquer obstáculos à sua realização. Foram realizados de forma tradicional, com recurso a um formulário em papel (Coutinho, 2014).

Depois da fase de validação e previamente ao início do estudo foram ministrados dois questionários iniciais (ANEXOS 3 e 5) com objetivo de compreender quais os hábitos, conhecimentos, atitudes e concepções relevantes para o estudo em questão.

Um dos questionários (ANEXO 3) foi implementado aos alunos e destinou-se essencialmente a compreender quais as concepções, conhecimentos e atitudes que os participantes revelaram sobre questões e aspetos financeiros, nomeadamente a sua relação com o dinheiro, as suas atitudes perante a obrigatoriedade de realizar escolhas, os hábitos familiares – no que res-

peita a conversas sobre finanças no seio familiar, o usufruto sistemático de algum tipo de pecúlio, como semanada ou mesada e o seu nível de inclusão financeira. As respostas dos alunos foram conseguidas em sala de aula, sob a supervisão da investigadora, garantindo-se uma menor contaminação nas respostas. Estando sob o controlo da professora, garantiu-se que os questionários foram realizados individualmente, não havendo qualquer tipo de interferência nas suas respostas. O segundo questionário (ANEXO 5) foi direccionado aos Encarregados de Educação (EE), para obter a sua opinião e percepção acerca da temática em estudo, de compreender as conceções e hábitos presentes no seio familiar, entre outros. Para promover e garantir maior adesão por parte dos EE inquiridos, a investigadora forneceu os questionários aos alunos acreditando que estes poderiam ser também um ótimo meio de reforço da participação dos seus familiares.

Aluno GV: Boa! TPP! Trabalho para pais!

Já numa fase final do estudo, depois da implementação da Proposta didática (PD), apresentou-se um novo questionário (ANEXO 4) com algumas questões semelhantes ao primeiro, por forma a analisar a evolução de conceções. O questionário aplicado inicialmente era demasiado redutor para ser realizado no final, uma vez que os conhecimentos dos alunos foram muito para além das primeiras questões realizadas. Tendo em conta a grande evolução sentida pela investigadora optou-se por aplicar questões mais específicas com os conteúdos abordados ao longo desta investigação. A alteração na especificidade das questões colocadas pretende também reforçar o contributo das sessões implementadas para o incremento dos conhecimentos financeiros dos participantes.

O facto do referido instrumento ter sido aplicado a dois grupos distintos – pais e alunos - e também em dois momentos distintos no tempo, e essencialmente por incidirem na mesma temática, permite que se proceda à triangulação, possibilitando uma compreensão mais aprofundada das respostas obtidas.

### *Entrevistas*

As entrevistas, tal como os questionários, também inquirir diretamente os sujeitos, contudo estas implicam a comparência do investigador uma vez que são realizadas de forma presencial. Trata-se de estabelecer uma conversa intencional, afável e agradável com o inquirido (Bogdan & Biklen, 2013; Sampieri, et al., 2006; Vale, 2004), no decurso da qual o entrevistado vai facultando as informações que o entrevistador expecta, havendo, portanto, um contacto direto entre ambos (Carmo & Ferreira, 2008; Quivy & Campenhoudt, 2005). A finalidade das



entrevistas é a de obter determinado tipo de informações que não podem ser diretamente observadas, como intenções, concepções, pontos de vista, factos passados, justificações (Vale, 2004). São geralmente aplicadas com grupos mais reduzidos, estabelecendo por isso uma relação pessoal entre o entrevistador e o entrevistado, o que propicia um maior envolvimento na conversa (Sousa, 2009).

Neste estudo, as entrevistas foram realizadas a testemunhas privilegiadas por terem um contacto direto com os participantes do estudo (Quivy & Campenhoudt, 2005) nomeadamente a Professora Titular de Turma (PTT) (ANEXO 6) assim como a Coordenadora do Estabelecimento de Ensino (ANEXO 10) que também foi, nos anos anteriores, professora da turma em questão. Também foi considerada como testemunha privilegiada a bancária que se deslocou à escola para uma sessão preparada pelos alunos, não por ter uma relação próxima com o grupo, mas por ter um bom conhecimento e uma opinião formada sobre o tema desta investigação (ANEXO 8). Esta técnica de recolha de dados exige mais tempo e disponibilidade por parte dos participantes, não sendo por isso viável a colaboração de todos como é o caso de entrevistas a familiares e outros docentes da escola.

Por se tratar de um estudo qualitativo a entrevista tem um carácter mais flexível e aberto (Coutinho, 2014; Sampieri, et al., 2006) e podem ser estruturadas, semiestruturadas e não estruturadas (Patton, 2002; Sampieri, et al., 2006). As realizadas neste estudo são do tipo semiestruturado, dotadas de flexibilidade e abertura, pois partiram apenas de um conjunto de questões orientadoras preparadas de antemão.

Os guiões para as entrevistas (ANEXOS 6,8 e 10) foram construídos por forma a obter informação relevante para ajudar a dar resposta às questões de investigação. Pretendeu-se, portanto, conhecer três pontos de vista diferentes – professora titular, coordenadora da escola e bancária convidada. Primeiramente, a entrevista à professora cooperante (ANEXO 6) procurou compreender que concepções manifestava, que importância delegava à EF, que práticas implementava e considerava relevantes e que conhecimentos revelava relativamente a esta temática. A entrevista à coordenadora da escola (ANEXO 8) onde se realizou a PES II deveu-se essencialmente ao facto da escola estar inserida no projeto educativo “Educar para a vida” e, sendo a Educação Financeira seguramente um dos temas adjacentes a este projeto, ligado diretamente à Educação para a Cidadania, foi crucial compreender como surgiu o projeto, que atividades haviam sido realizadas pela escola nesse âmbito e qual a posição da entrevistada face à pertinência da EF. Ambas as entrevistas foram realizadas pessoalmente e gravadas, com a prévia autorização dos participantes (ANEXOS 7 e 11). Por fim, a entrevista realizada à bancária convidada (ANEXO 8) teve como fundamento analisar o ponto de vista de alguém que profissionalmente trabalha com serviços e sistemas financeiros aliado ao facto de ser um interveniente com

formação na área da educação e que, por sinal, também é mãe o que culmina numa tríade de características pertinentes para este estudo. De referir que esta última entrevista ocorreu na forma escrita devido à incompatibilidade de horários entre entrevistador e entrevistado e conseqüente impossibilidade de contacto pessoal (ANEXO 9).

### Proposta Didática

Esta investigação pretende, como já referido, implementar uma Proposta Didática (PD) que tem o objetivo de compreender conhecimentos que alunos do 3º ano de escolaridade adquiriram relativamente à EF. Desenhou-se uma PD tendo por base uma sequência de tarefas que, por si só, despertassem a curiosidade dos alunos e até das suas famílias, para que fossem desconstruindo algumas conceções anteriores e construindo novos conhecimentos, alterando mentalidades e alertando consciências, quer dos alunos quer dos seus familiares, apesar do pouco tempo de intervenção. Este estudo, e por isso se trata de um estudo exploratório, foi realizado de uma forma sustentada essencialmente na literatura, assim como em alguns manuais/cadernos de apoio existentes, nomeadamente no REF (MEC, 2013) e respetivo Caderno de Educação Financeira (MEC, 2015), e ainda, no conhecimento dos participantes, por forma a alcançarem-se resultados mais significativos.

A PD foi implementada ao longo de 12 semanas, em simultâneo com a PES II. Esta proposta iniciou-se com a apresentação de um menino, o Rui mas mais conhecido por Poupas, a mascote deste projeto, sendo que todas as sessões levadas a cabo ‘foram a seu pedido’. Foram, assim, guiadas 11 sessões com intuito de conhecer e elevar o nível de conhecimentos financeiros deste grupo de alunos e realizadas 18 tarefas.

No final do contacto entre a professora-investigadora (PI) e o grupo, e depois de recolhidos todos os dados, a PI entregou-lhes um certificado de Mestres da Poupança (ANEXO 23) pela participação nas tarefas propostas e tendo em conta os conhecimentos adquiridos ao longo desta PD.

As sessões implementadas tinham como objetivo central, desconstruir algumas ideias relativas ao dinheiro e à sua gestão, introduzir e interligar novos conceitos e conhecimentos, refletir e discutir variados assuntos financeiros, trocar ideias, partilhar experiências e registar raciocínios. Contudo é possível verificar no ANEXO 30 que o planeamento inicial sofreu algumas adaptações e apresentam-se, no Quadro 6, as sessões efetivamente conduzidas. Estas alterações introduzidas foram essencialmente fruto das limitações temporais do estudo. No Quadro 6 é possível ter uma visão geral: (a) das sessões conduzidas; (b) da sua calendarização e (c) das tarefas realizadas, que foram concebidas para operacionalizar o destacado no REF (MEC, 2013).

Sessões (S)	Tarefas (T)	Calendarização
S1 – Questionário inicial	T1 – Questionário aos alunos <sup>5</sup>	3 de novembro
S2 – “Se eu tivesse todo o dinheiro do mundo...”	T2 – Redação de um texto	9 de novembro
S3 – “O que pode o dinheiro comprar?”	T3.1 – O que quero e o que preciso	27 de novembro
	T3.2 – Cartaz “Necessidades e desejos”	
S4 – (continuação da sessão anterior)	T4 – “O meu desejo é... o que posso fazer para o concretizar...”	7 de dezembro
S5 – “Vamos às compras?”	T5 – Lista de compras e respetivo orçamento	4 de janeiro
S6 – (continuação da sessão anterior)	T6.1 – Orçamento, rendimento, gasto e poupança	12 de janeiro
	T6.2 – Desafio em família	
S7 – “Poupar, por quê e para quê?”	T7.1 – Despesas previsíveis e imprevisíveis	19 de janeiro
	T7.2 – Como obter receitas extraordinárias	
	T7.3 – Onde poupar?	
	T7.4 – Exercício de preenchimento de espaços sobre conceitos aprendidos	
S8 – “Viagem à história da moeda”	T8 – Exercício de correspondência	26 de janeiro
S9 – Preparação para a entrevista da bancária	T9 – Redação das questões a colocar	28 de janeiro
S10 – Entrevista à bancária	T10 – Entrevista à bancária <sup>6</sup>	2 de fevereiro
S11 – Sessão final	T11.1 – Questionário final	4 de fevereiro
	T11.2 – “O que mais gostei”	
	T11.3 – “O meu desejo é... o que posso fazer para o concretizar...”	

Quadro 6 - Sessões, tarefas e calendarização

No Quadro 7 realçam-se os objetivos definidos para o estudo, assim como as capacidades e conhecimentos que se pretenderam desenvolver nos alunos e as competências gerais a eles associados. Neste primeiro trilha pela EF foram considerados aspetos essenciais tendo em conta que se pretendeu essencialmente abrir os horizontes dos alunos no âmbito desta temática.

Tendo sido a primeira abordagem formal à EF que o grupo recebeu, tornou-se neste estudo crucial não dar especial enfoque apenas a um dos temas ou subtemas referidos no REF (MEC, 2013). Também se apresentou como essencial esta proposta mais geral pelas características do grupo.

<sup>5</sup> Os questionários aos Encarregados de Educação (EE) não constam desta listagem uma vez que não constituíram verdadeiramente uma tarefa pois estas são vistas como tendo os alunos no seu epicentro. Os referidos questionários serão, assim, apenas revelantes no âmbito da análise de resultados.

<sup>6</sup> As entrevistas realizadas à Professora Cooperante (PC) e à Diretora da escola também não são aqui consideradas tarefas pelo motivo acima assinalado e são apenas referenciadas na análise dos dados.

<b>Objetivos do estudo</b>	<b>Capacidades / Conhecimentos</b>	<b>Competências Gerais (CO)<sup>7</sup></b>	
<b>OB1</b> – Avaliar concepções e práticas dos alunos relativamente à EF.	<b>CC1</b> – Promover uma relação saudável com o dinheiro.		<b>CO1</b> – Adotar estratégias adequadas à tomada de decisões e resolução de problemas;
<b>OB2</b> – Desenhar e implementar tarefas recorrendo à transversalidade da EF.	<b>CC2</b> – Ler e interpretar textos específicos de EF <sup>8</sup> <b>CC3</b> – Conhecer alguns aspetos relacionados com a história do dinheiro <b>CC4</b> – Incentivar à tomada de decisões e a resolução de problemas. <b>CC5</b> – Desenvolver o sentido crítico		<b>CO2</b> – Mobilizar saberes para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano; <b>CO3</b> – Usar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e estruturar o pensamento próprio;
<b>OB3</b> – Avaliar que conhecimentos e dificuldades revelam os alunos, assim como as suas atitudes e comportamentos perante as tarefas realizadas.	<b>CC6</b> – Promover a tomada de decisões financeiramente responsáveis <b>CC7</b> - Harmonizar desejos e necessidades <b>CC8</b> – Consciencializar para a tomada de decisões informadas de acordo com as necessidades <b>CC9</b> – Conhecer serviços e produtos financeiros básicos (banco, meios de pagamento, contas bancárias, empréstimos) <b>CC10</b> – Incentivar ao planeamento		<b>CO4</b> – Cooperar com outros em tarefas e projetos comuns.

*Quadro 7 - Relação entre os objetivos e respetivas capacidades/ conhecimentos relacionando as competências gerais associadas a todo o estudo*

Por fim, no Quadro 8, apresenta-se a correspondência entre os temas e subtemas<sup>9</sup> abordados, as tarefas (T) conduzidas e as respetivas capacidades/conhecimentos (CC) associados. Com esta sistematização, que complementa os quadros anteriores, pretende-se apresentar uma visão mais ampla do estudo concretizado, assim como das inter-relações estabelecidas.

<sup>7</sup> Segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (documento já revogado)

<sup>8</sup> Esta capacidade começou a ser desenvolvida com recurso a leituras das histórias integradas no Caderno de Educação Financeira (MEC, 2015) que, apesar de não terem constituído tarefas individualizadas, potenciaram o contexto para as tarefas a implementar.

<sup>9</sup> Tema e subtema constante do Referencial de Educação Financeira (MEC, 2013)

Tema: Planejamento e gestão do orçamento																												
Subtema	T <sup>10</sup>													CC														
	T1	T2	T3.1	T3.2	T4	T5	T6.1	T6.2 <sup>11</sup>	T7.1	T7.2	T7.3	T7.4	T8	T9	T10	T11.1	T11.2	T11.3	CC1	CC2	CC3	CC4	CC5	CC6	CC7	CC8	CC9	CC10
Necessidades e Desejos			X	X	X	X				X								X	X	X		X	X	X	X	X		
Despesas e Rendimentos					X	X	X		X	X	X	X						X	X	X		X	X	X	X	X		X
Risco e Incerteza								X		X								X			X	X						
Tema: Sistema e Produtos Financeiros Básicos																												
Meios de Pagamento					X	X	X		X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X				X	X
Contas Bancárias												X	X	X	X			X	X	X		X				X	X	
Empréstimos														X	X			X				X				X	X	
Sistema Financeiro												X	X	X				X	X	X		X				X	X	
Tema: Poupança																												
Objetivos da Poupança					X	X	X		X	X	X	X		X	X			X	X	X	X	X	X	X	X			X

Quadro 8 - Relação entre os temas e subtemas abordados, as tarefas realizadas e as CC que se pretenderam desenvolver

<sup>10</sup> As tarefas T1; T2; T11.1 e T11.2 não são aqui relacionadas uma vez que pretenderam ajudar a dar resposta ao **OB1**, não trabalhando, assim, de forma específica, nenhuma **CC**.

<sup>11</sup> Desafio em Família

Seguidamente é descrita, de forma breve, a proposta implementada, detalhando os objetivos específicos propostos assim como os objetivos e descritores patentes no REF (MEC, 2013); pretende-se também dar a conhecer as áreas e conteúdos diretamente envolvidos em cada uma das tarefas realizadas, assim como outras possibilidades de ligação com distintas áreas e conteúdos.

## Sessão 1 - Aplicação do questionário inicial

### Tarefa 1 – Questionário inicial

Tabela 1 - Contexto e breve descrição da T1

<b>Data de aplicação</b>	3 de novembro de 2015
<b>Objetivos do REF</b>	Não se aplica
<b>Descritores do REF</b>	Não se aplica
<b>Objetivos específicos da T1</b>	Avaliar as concepções e práticas dos alunos.
<b>Áreas e conteúdos envolvidos diretamente</b>	Não se aplica
<b>Possibilidades de ligação com outras áreas e conteúdos</b>	Não se aplica
<b>Breve descrição</b>	No início do presente estudo foi implementado um questionário (ANEXO 3) de modo a verificar o nível de conhecimentos que o grupo possuía no âmbito da EF. Neste sentido foi explicado aos alunos que um menino, o Poupas (mais adiante apresentado à turma), estava interessado em perceber quais as suas opiniões e conhecimentos relativamente ao uso e gestão do dinheiro. Considerou-se que esta contextualização relaxaria o grupo essencialmente pelo facto do questionário ser proposto por “alguém” externo ao contexto, o que evitaria que os participantes se sentissem pressionados, inseguros e nervosos aquando da sua realização. Neste seguimento a professora investigadora (PI) aconselhou, então, o grupo a manter-se calmo pois para além de não servir para avaliar qualitativamente os alunos não havia respostas corretas ou erradas. Foi crucial manter uma abordagem descontraída por forma a evitar respostas apenas “politicamente corretas”.

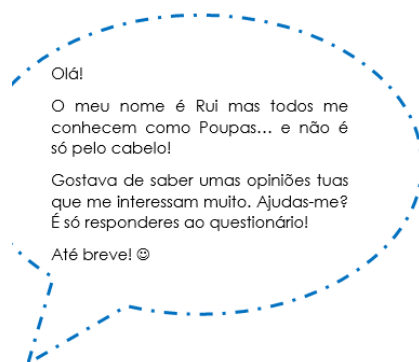


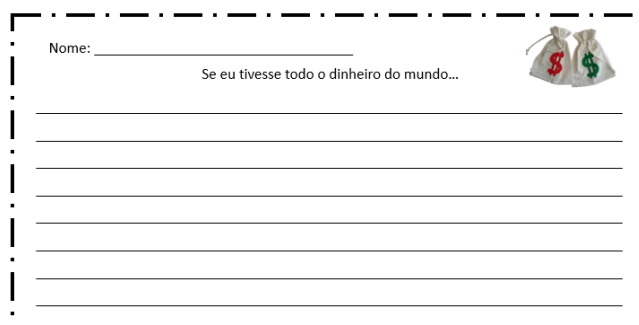
Figura 10 – Apresentação do questionário inicial

## Sessão 2 – ‘Se eu tivesse todo o dinheiro do mundo...’

### Tarefa 2 – Redação de um texto

Tabela 2 - Contexto e breve descrição da T2

<b>Data de aplicação</b>	9 de novembro
<b>Objetivos do REF</b>	Não se aplica
<b>Descritores do REF</b>	Não se aplica
<b>Objetivos específicos da T2</b>	Avaliar as práticas e concepções relativamente à gestão do dinheiro.
<b>Áreas e conteúdos envolvidos diretamente<sup>12</sup></b>	-Português: <ul style="list-style-type: none"><li>• Leitura e Escrita (LE3)</li><li>• Educação Literária (EL3)</li></ul>
<b>Possibilidades de ligação com outras áreas e conteúdos<sup>13</sup></b>	-Estudo do Meio: <ul style="list-style-type: none"><li>• À descoberta de si mesmo (Bloco 1) – As suas perspetivas para um futuro mais longínquo;</li></ul>
<b>Breve descrição</b>	No seguimento dos capítulos 7 e 8 da história “As aventuras de Pinóquio”, onde o dinheiro estava presente e era escasso, foi pedido aos alunos que escrevessem um pequeno texto sobre o que fariam se estivessem precisamente na situação contrária, ou seja na posse de todo o dinheiro do mundo. Esta tarefa foi, assim, sugestão para a pós-leitura dos referidos capítulos. Não se efetuaram juízos de valor prévios uma vez que tal avaliação não é objetivo da EF.



Nome: \_\_\_\_\_

Se eu tivesse todo o dinheiro do mundo...

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Figura 11 – Folha de registo entregue aos alunos para a T2

## Sessão 3 e Sessão 4 – ‘O que pode o dinheiro comprar?’

Nestas sessões pretendeu-se sensibilizar as crianças para a importância da distinção entre o que é necessário e o que é supérfluo. Ao longo de todas as sessões pretendeu-se conscienciar os alunos para que estes vão adquirindo uma visão mais adequada sobre o dinheiro de

<sup>12</sup> A Educação para a cidadania não é, neste parâmetro, referida uma vez que é transversal a todo o estudo.

<sup>13</sup> Não serão referidas as Expressões artísticas e físico-motora uma vez que estas se encontram facilmente ligadas a qualquer temática que seja trabalhada em sala de aula.

modo a manterem uma relação mais equilibrada e saudável com ele. Nestas sessões enfatizou-se que, independentemente da nossa situação financeira atual, tudo pode alterar-se mediante os nossos comportamentos. O facto de, hoje, estarmos numa situação mais ou menos confortável não nos garante a nossa situação no futuro e é precisamente por este aspeto que devemos ser responsáveis na gestão do dinheiro. Por outro lado, nunca foram abordados conceitos como o de riqueza e/ou pobreza pois, para além de não se pretender essa subjetividade, não se pretende efetuar juízos de valor. A ideia central é a de ajudar a criar cidadãos financeiramente responsáveis, mas acima de tudo felizes pelas suas opções.

Objetivou-se que os alunos refletissem e concluíssem que há muitas coisas essenciais à vida e que não dependem da nossa condição financeira, como o amor, a saúde, a felicidade, a amizade, não obstante, o dinheiro ser, na sociedade atual, um ingrediente necessário. Estas sessões foram conduzidas com o apoio de um PowerPoint (ANEXO 23) e foi aqui que se apresentou à turma o Poupas, já em forma de boneco, que nos passou a acompanhar em todas as sessões (ANEXO 12).

Figura 12 – Exemplos de diapositivos do PowerPoint de apoio – ANEXO 23

Para contextualizar as tarefas a realizar foi apresentada a família Moedas (ANEXO 14) e de seguida foi lida a história “Um casaco para o cão” (ANEXO 15) retirada do Caderno de Educação Financeira (MEC, 2015) e realizada a respetiva exploração do texto.



### Tarefas 3.1 e 3.2 – O que quero e o que preciso; Cartaz “necessidades e desejos”

Tabela 3 - Contexto e breve descrição da T3.1; T3.2

<b>Data de aplicação</b>	27 de novembro
<b>Objetivos do REF</b>	Compreender a diferença entre o necessário e o supérfluo; Ética e responsabilidade nas questões financeiras.
<b>Descritores do REF</b>	Estabelecer a diferença entre ‘necessitar’ e ‘querer’; Distinguir e exemplificar despesas necessárias de despesas supérfluas; Identificar comportamentos corretos relacionados com o dinheiro.
<b>Objetivos específicos da T3.1 e T3.2</b>	Compreender a diferença entre o necessário e o supérfluo.
<b>Áreas e conteúdos envolvidos diretamente</b>	-Português: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura e Escrita (LE3)</li> </ul> -Estudo do Meio: <ul style="list-style-type: none"> <li>• À descoberta de si mesmo (Bloco 1) – Os seus gostos e preferências</li> </ul>
<b>Possibilidades de ligação com outras áreas e conteúdos</b>	- Matemática: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Números e Operações;</li> <li>• Organização e Tratamento de Dados;</li> <li>• Geometria e Medida: figuras e formas geométricas, unidades de medida;</li> </ul> - Estudo do Meio: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comércio Local;</li> <li>• A saúde do seu corpo;</li> </ul> - Português: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação Literária;</li> <li>• Leitura e Escrita.</li> </ul>
<b>Breve descrição</b>	Depois da leitura e exploração da história foi gerada uma discussão em grande grupo e foi realizado o preenchimento de uma pequena tabela onde os alunos escreveram coisas de que precisavam e coisas que apenas queriam (T3.1). Finda esta tarefa iniciou-se uma pequena discussão sobre as diferentes necessidades ao longo da vida. Serão elas sempre as mesmas em todas as etapas? Colocou-se no quadro de giz a imagem de um bebé, de uma criança, de um adulto e de um idoso e foi pedido aos alunos que indicassem algumas necessidades de cada um (Figura 14). Por fim e em jeito de consolidação foi construído um cartaz, com recurso a folhetos publicitários, que evidenciou as necessidades referidas pelos alunos e, por outro lado, o que eram meros desejos (T3.2).

Nome:	
Eu quero...	Eu preciso...

Figura 13 – Folha de registo da Tarefa 3.1



Figura 14 – Ilustrações usadas para as diferentes necessidades ao longo da vida

Neste seguimento foi visualizado o vídeo 'O poço de Ryan' (ANEXO 13) que retrata a história de um menino que conseguiu angariar dinheiro para uma localidade em África, para a população residente poder usufruir de água potável, através da abertura de um poço. Com esta visualização quis-se mostrar às crianças que se quisermos e lutarmos muito, se arranjarmos quem nos ajude e lute connosco podemos vir a alcançar os nossos sonhos.

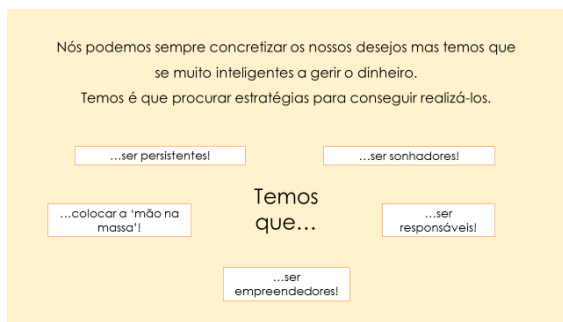


Figura 15 – Exemplo de diapositivo do PowerPoint de apoio e imagem retirada do vídeo visualizado

#### Tarefa 4 – “O meu desejo é... o que posso fazer para o concretizar”

Tabela 4 - Contexto e breve descrição da T4

<b>Data de aplicação</b>	7 de dezembro
<b>Objetivos do REF</b>	Meios de pagamento; Objetivos da poupança.
<b>Descritores do REF</b>	Reconhecer a importância do dinheiro para adquirir bens; Entender a poupança como forma de alcançar objetivos de longo prazo.
<b>Objetivos específicos da T4</b>	Sensibilizar os alunos para as oportunidades de poupança.
<b>Áreas e conteúdos envolvidos diretamente</b>	- Português: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura e Escrita;</li> </ul> - Estudo do Meio: <ul style="list-style-type: none"> <li>• À descoberta de si mesmo (Bloco 1) – Os seus gostos e preferências; As suas perspetivas para um futuro mais longínquo.</li> </ul>
<b>Possibilidades de ligação com outras áreas e conteúdos</b>	- Matemática: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Números e Operações;</li> <li>• Organização e Tratamento de Dados;</li> <li>• Geometria e medida: unidades de medida.</li> </ul>
<b>Breve descrição</b>	Depois de discutido o vídeo fez-se o levantamento de algumas ideias prévias dos alunos para constatar quais as suas atitudes e conceções relativamente ao que está ao nosso alcance fazer para concretizarmos os nossos desejos.  O início da realização dos nossos sonhos pode estar intimamente relacionado com a poupança. Este foi um aspeto referido ao longo desta sessão. Para conhecer e perceber o espírito de cada aluno, foi entregue a cada um uma folha para que registassem o seu maior sonho/o seu maior desejo e o que poderiam fazer para o concretizar (T4).


Nome:	
O meu desejo é...	
O que posso fazer para o concretizar?	

Figura 16 – Folha de registo para a Tarefa 4

### Sessão 5 e Sessão 6 – ‘Vamos às compras?’

Logo à partida alertou-se o grupo para mais uma visita do Poupas. Assim, projetou-se um PowerPoint (ANEXO 24) sobre esta visita inesperada.



Figura 17 – Diapositivo de apresentação do PowerPoint de apoio – ANEXO 24

Num primeiro diapositivo, o Poupas desafiou os alunos a segui-lo numa pequena viagem para melhor conhecer a nossa região. O Poupas já se encontrava nas festas da Senhora da Agonia e pretendeu-se que os alunos reparassem na beleza e riqueza dos trajes minhotos, para que numa fase seguinte observassem um padrão geométrico e o reproduzissem nos seus cadernos de matemática, fazendo um friso. Estas primeiras atividades foram apenas para conferir articulação com a temática principal da semana, o passado do meio local.

Já num diapositivo seguinte o Poupas elogiou a sua avó pelos bordados que faz e, uma vez mais, pediu que observassem a imagem e que realizassem alguns comentários sobre o que

foram vendo. Pretendeu-se que concluíssem que o bordado apresentado era um bordado simétrico relativamente ao eixo assinalado. Foi entregue a cada elemento da turma uma pequena folha, para colar no caderno diário de matemática e onde deveriam desenhar o resto da figura.

Com tudo isto, o Poupas referiu que estava com um enorme apetite e queria cozinhar uma receita típica do Minho. Neste sentido pediu ajuda à turma na ida às compras, dividindo tarefas. O Poupas explicou que ficaria encarregue das compras para a sopa e para o prato principal, sendo os alunos responsáveis pelas bebidas e pela sobremesa.



Figura 18 – Desafio colocado pelo Poupas

Na sala, foram organizados dois pequenos supermercados, o ‘Há de tudo’ e o ‘Poupa aqui’, cada um deles apetrechado com alguns bens alimentares e foi distribuído aos alunos dinheiro de aparência real.



Figura 19 – Supermercados e respetivo dinheiro

Numa primeira fase a PI entregou por cada par 10€ para poderem fazer as suas compras. Foi o seu rendimento, serviu de base para poderem fazer as compras pedidas pelo Poupas. O sobranço podia ser gasto ou poupado/guardado como cada par entendia.

### Tarefa 5 – Lista de compras e respetivo orçamento

Tabela 5 - Contexto e breve descrição da T5

<b>Data de aplicação</b>	4 de janeiro
<b>Objetivos do REF</b>	Meios de pagamento; Despesas e rendimentos; Tomar decisões tendo em conta que o dinheiro é limitado.
<b>Descritores do REF</b>	Compreender a moeda enquanto meio de pagamento; Simular pagamentos e efetuar trocos com notas e moedas; Elaborar um orçamento.
<b>Objetivos específicos da T5</b>	Compreender a importância do planeamento; Perspetivar e implementar novas práticas, mais criativas, recorrendo à transversalidade da matemática; Usar os conhecimentos matemáticos (escolares e financeiros) para fundamentar a tomada de decisões em questões financeiras.
<b>Áreas e conteúdos envolvidos diretamente</b>	- Matemática: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Números e Operações;</li> </ul>
<b>Possibilidades de ligação com outras áreas e conteúdos</b>	- Matemática: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Números e Operações;</li> <li>• Organização e Tratamento de Dados;</li> </ul> - Estudo do meio: <ul style="list-style-type: none"> <li>• À descoberta dos outros e das instituições (Bloco 2): modos de vida e funções de alguns membros da comunidade; instituições e serviços existentes na comunidade;</li> <li>• À descoberta das inter-relações entre espaços (Bloco 4): o comércio local.</li> </ul> - Português: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura e Escrita</li> </ul>
<b>Breve descrição</b>	Distribuído o dinheiro a cada par entregou-se uma folha de registo, uma lista de compras, para que delineassem o que pretendiam comprar, pois o planeamento é importante para prevenir eventuais gastos desnecessários. Tiveram, também que estimar qual o orçamento para as compras que iriam realizar. À medida que as listas foram sendo terminadas o grupo foi informado que podia começar a ir aos supermercados com a condição de, no máximo, haver 3 pares a realizar compras. Em cada um dos supermercados estava uma das professoras estagiárias sendo que foram estas a realizar os trocos. Este facto deveu-se à impossibilidade de colocar os próprios alunos nesta posição. Para evitar constrangimentos definiu-se que seriam as PE encarregues. Contudo, cada par tinha o dever de confirmar o valor total das compras, assim como conferir o troco dado.

## Lista de compras e orçamento

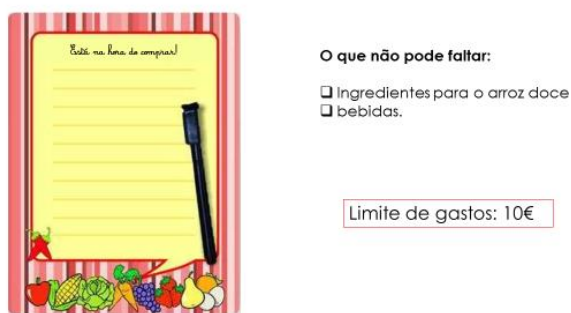


Figura 20 – Folha de registo fornecida

Terminadas as compras leu-se mais uma pequena história da família Moedas (ANEXO 16) ao grupo e realizou-se uma breve exploração.

### Tarefas 6.1 e 6.2 – Orçamento, rendimento, gasto e poupança; Desafio em família

Tabela 6 - Contexto e breve descrição da T6.1 e T6.2

<b>Data de aplicação</b>	12 de janeiro
<b>Objetivos do REF</b>	Despesas e rendimentos; Ética e responsabilidade nas questões financeiras; Compreender a diferença entre o necessário e o supérfluo;
<b>Descritores do REF</b>	Compreender a noção de rendimento; Estabelecer a relação entre rendimento e despesas, evidenciando a noção de saldo; Elaborar um orçamento, identificando rendimentos e despesas e apurando o respetivo saldo; Identificar comportamentos corretos relacionados com o dinheiro; Reconhecer criticamente a compra por impulso.
<b>Objetivos específicos da T6.1 e T6.2</b>	Relacionar despesas e rendimentos; Compreender a influência das propagandas nas nossas opções de compra; Aprender a utilizar as noções básicas de finanças e economia para desenvolver uma leitura crítica das informações presentes na sociedade.
<b>Áreas e conteúdos envolvidos diretamente</b>	- Matemática: • Números e Operações;

<p><b>Possibilidades de ligação com outras áreas e conteúdos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudo do meio:             <ul style="list-style-type: none"> <li>• À descoberta dos outros e das instituições (Bloco 2): modos de vida e funções de alguns membros da comunidade; instituições e serviços existentes na comunidade;</li> <li>• À descoberta das inter-relações entre espaços (Bloco 4): o comércio local;</li> </ul> </li> <li>- Português:             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura e Escrita;</li> </ul> </li> <li>- Matemática:             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Geometria e medida: unidades de medida;</li> <li>• Organização e Tratamento de Dados.</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>Breve descrição</b></p>	<p>Aliando a tarefa anterior à história explorada foram abordados conceitos como rendimento, despesa, receita e poupança. Cada par de alunos, registou o seu valor numa folha fornecida para o efeito (T6.1).</p> <p>Por fim, abriu-se uma discussão sobre os que pouparam mais, os que fizeram um orçamento mais próximo, o tipo de escolhas que fizeram, a que aspetos deram mais atenção (os supermercados tinham preços distintos), entre outros.</p> <p>Para concluir referiram-se algumas condições que determinam o preço final de alguns produtos, os efeitos da propaganda, entre outros. Com recurso a um PowerPoint de apoio (ANEXO 25) pretendeu-se consciencializar os alunos para a importância da observação do produto, do seu preço, de forma a fazer sempre compras informadas e conscientes. Pretendeu-se que os alunos conseguissem avaliar melhor quais os reais benefícios do que estão a comprar o que consequentemente trará aos alunos mais poder na decisão sobre o consumo e na capacidade de se protegerem de propagandas. Também se pretendeu transmitir a ideia de que não é certo ou errado comprar produtos mais caros ou mais baratos, o importante é ter consciência do que se está a comprar, por que razão se está a comprar e do que abdicamos para fazer essa compra.</p> <p>Para perceber as estratégias usadas nada melhor do que nos colocarmos na pele de um vendedor/produtor de algum bem. Neste seguimento os alunos e as suas famílias foram desafiadas (ANEXO 27) a criar um qualquer produto (de salientar que também se podiam basear em algo já existente) e realizar as respetivas campanhas de marketing (T6.2.). O enunciado do desafio foi lido em conjunto para uma melhor compreensão por parte do grupo.</p>





Figura 21 – Folhas de registo entregues aos grupos para a T6.1

## Mas...

Não é errado desejar um caderno que seja mais caro, mas é importante que tu saibas refletir e comprar de forma responsável.

### Imagina...

... que o caderno da Violetta custa 5 euros e na mesma papelaria tens aquele amarelo, normal, que custa 1 euro.

Já pensaste que com os 5 euros que ias gastar no primeiro caderno, consegias comprar o caderno amarelo e ainda te sobravam 4 euros? Com o troco podias comprar um lápis, uma caneta, um borracha, ou uma cola que tanta falta te faz.

Figura 22 – Exemplo de diapositivo do PowerPoint de apoio – ANEXO 25

## Sessão 7 – ‘Poupar? Porquê e para quê?’

Nesta sétima sessão foram primeiramente distribuídos, pelo grupo, vários talões de compra. No seguimento das atividades realizadas pretendeu-se aqui ressaltar uma pequena atenção para o montante que é acrescentado ao valor real dos produtos que adquirimos, um imposto, o imposto de valor acrescentado (IVA). Passou-se a explicar que todos os cidadãos pagam impostos para que os países possuam verbas que permitam a manutenção do próprio país, pois mesmo aqueles locais de usufruto gratuito têm gastos de manutenção e é necessário haver dinheiro para que tudo funcione corretamente. Direta ou indiretamente todos contribuímos para a manutenção e preservação desses espaços. Para uma melhor compreensão foi tido em conta o caso prático das despesas de manutenção que tem uma escola, como por exemplo: todos os funcionários são pagos; são necessários produtos de limpeza; materiais consumíveis como giz, grafos, folhas, entre outros; o material didático; o mobiliário também requer manutenção. Recorreu-se a exemplos reais que fizessem parte do quotidiano dos alunos, por exemplo o estore da sala que tinha partido e que houve necessidade de substituir; o projetor da sala que não

funcionava e era necessária manutenção; a funcionária da limpeza que vemos a limpar e a usar produtos.

Tal como acontece nas escolas acontece nos jardins, nas praças e ruas públicas, nas bibliotecas municipais, nos hospitais, ou seja, em todos os espaços públicos gratuitos. Todos estes espaços têm despesas de manutenção que podem diferir mediante o local. Neste sentido realçou-se a necessidade e a importância de se pagarem impostos. Foi assim, muito superficialmente, explicado este conceito. Pagam-se impostos, por exemplo, com os bens que adquirimos tal como foi possível verificar nos talões de compra em que ao valor base de um produto lhe é acrescentado o IVA.

Realçou-se, uma vez mais, a importância de saber gerir bem o dinheiro, pois ele é limitado e há despesas que não são previsíveis, ou seja, despesas com as quais não estamos a contar e que depois nos podem colocar em situação de apuro. Relembrou-se o que é uma despesa e qual a diferença entre ser ou não previsível.

**Tarefa 7.1, 7.2, 7.3 e 7.4 – Despesas previsíveis e imprevisíveis; Como obter receitas extraordinárias; Onde poupar?; Exercício de preenchimento de espaços sobre conceitos aprendidos**

*Tabela 7 - Contexto e breve descrição da T7.1, 7.2, 7.3 e 7.4*

<b>Data de aplicação</b>	19 de janeiro
<b>Objetivos do REF</b>	Risco e incerteza; Objetivos da poupança; Despesas e rendimentos.
<b>Descritores do REF</b>	Identificar possíveis situações inesperadas que podem afetar o rendimento familiar; Entender a poupança como forma de alcançar objetivos de longo prazo; Entender a função da poupança como precaução contra o risco, fazendo face a oscilações previstas e imprevisas de rendimento ou despesa; Estabelecer a relação entre rendimento e despesas, evidenciando a noção de saldo.
<b>Objetivos específicos da T7.1, 7.2, 7.3 e 7.4</b>	Identificar situações inesperadas e que podem afetar o rendimento familiar; Enunciar fontes de rendimento (mensais, semanais e fontes de rendimento extraordinárias); Distinguir bens/ações que podem abdicar em função da poupança; Avaliar os conhecimentos adquiridos ao nível do léxico vocabular.

<b>Áreas e conteúdos envolvidos diretamente</b>	- Português: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura e Escrita;</li> </ul> - Estudo do Meio: <ul style="list-style-type: none"> <li>• À descoberta de si mesmo (Bloco 1) – Os seus gostos e preferências; As suas perspetivas para um futuro mais longo.</li> </ul>
<b>Possibilidades de ligação com outras áreas e conteúdos</b>	- Matemática: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Números e Operações;</li> <li>• Organização e Tratamento de Dados;</li> <li>• Geometria e medida: unidades de medida.</li> </ul>
<b>Breve descrição</b>	<p>Depois da exploração dos talões de compra voltou a falar-se das despesas, quer de âmbito pessoal quer as despesas públicas. Neste seguimento referiu-se que há, contudo, despesas previsíveis e imprevisíveis e assim, pretendeu-se que os alunos identificassem possíveis situações inesperadas que podem afetar o rendimento familiar. Foi realizada uma pequena tarefa de distinção entre ambas as despesas (T7.1);</p> <p>Seguiu-se mais uma história da família Moedas (ANEXO 17) e respetiva exploração.</p> <p>Depois do assinalado os realizaram alunos mais duas pequenas tarefas: uma sobre como conseguir receitas extraordinárias (T7.2) e outra em que distinguiam de entre as propostas fornecidas onde poderiam poupar (T7.3).</p> <p>Por fim, realizaram de um pequeno exercício de preenchimento de espaços sobre os conceitos abordados (T7.4).</p> <p>Ambas as tarefas fazem parte do Caderno de Educação Financeira (MEC,2015).</p>

Situações		Exemplos
Previsíveis	Imprevisíveis	
		Renovação do passe de autocarro
		O ano letivo começa dentro de duas semanas
		O Patacas fez um golpe profundo numa orelha
X		Aniversário de casamento dos avós
		O Tomás e Clara vão matricular-se numa escola de línguas
		Uma árvore caiu e amolgou o carro do pai Rui
		Uma semana de férias na praia
		A Clara perdeu o manual de Português
		Compra de uma bicicleta
		Rutura na canalização da casa de banho

Figura 23 – Evidência da Tarefa 7.1

**Assinala com uma cruz as sugestões que permitem aumentar o saldo semanal dos manos Moedas:**

- Levar de casa o lanche para comer na escola.
- Comer um gelado todos os dias.
- Evitar as chicletes.
- Comprar lápis novos quando os que têm estão no fim.

Figura 25 – Evidências da Tarefa 7.3

**Acrescenta três sugestões à lista de pequenas tarefas que o Tomás e a Clara podem fazer para conseguirem receitas extraordinárias.**

- ✓ Levar a passear o cão da D. Aninhas.
- ✓ Regar os vasos da varanda dos vizinhos quando eles vão de férias.
- ✓ Tomar conta do canário dos tios, quando eles se ausentam.
- ✓ \_\_\_\_\_
- ✓ \_\_\_\_\_
- ✓ \_\_\_\_\_

Figura 24 – Evidência da Tarefa 7.2

*Completa:*

Gerir bem o nosso dinheiro significa não fazermos \_\_\_\_\_ que ultrapassem o nosso \_\_\_\_\_. Mas, se soubermos gerir muito bem, então, depois de feitas as \_\_\_\_\_, ainda nos deve sobrar dinheiro. É assim que conseguimos ter saldo \_\_\_\_\_ e guardar no mealheiro as nossas \_\_\_\_\_.

Figura 26 – Evidências da Tarefa 7.4

No final do dia de aulas houve tempo de oferecer ao grupo um momento de leitura do texto ‘A porquinha Poupança’ e foi realizada uma breve exploração (ANEXO 18).

### Sessão 8 – ‘A nossa moeda’

Esta sessão iniciou-se com uma questão: “Sobre o que se tem vindo a falar ao longo destas sessões do Poupas?” (PowerPoint de apoio – ANEXO 26) e foram seguidamente discutidas algumas questões apresentadas.



Figura 27 – Exemplo de diapositivo do PowerPoint de apoio – ANEXO 26

Seguiu-se a exploração do *site* do *Guito* (ANEXO 19) nomeadamente com a exploração das notas e moedas de euro e com a visualização do vídeo “Vamos aprender a gerir o dinheiro”. Foi ainda possível realizar a atividade “ Sabes usar o dinheiro” disponível na mesma página online. No *site* do Banco Central Europeu<sup>14</sup> analisamos, no mapa, quais os países que têm como moeda oficial o Euro.

Finda esta primeira exploração voltou-se ao Caderno de Educação Financeira (MEC, 2015) e procedeu-se à leitura da história “*Pagar na mesma moeda*” (ANEXO 20). Após uma breve análise sobre a história realizou-se a visualização de um vídeo, da autoria da *Deco Jovem*, sobre o surgimento do dinheiro, para consolidar a mensagem relativamente à história da moeda (ANEXO 21).

### Tarefa 8 – Exercício de correspondência

Tabela 8 - Contexto e breve descrição da T8

<b>Data de aplicação</b>	26 de janeiro
<b>Objetivos do REF</b>	Meios de pagamento; Compreender a evolução histórica da moeda.
<b>Descritores do REF</b>	Compreender a moeda enquanto meio de pagamento; Saber que o euro é a moeda oficial de Portugal e de outros países da europa e que existem outras moedas.

<sup>14</sup> <https://www.ecb.europa.eu/euro>

<b>Objetivos específicos da T8</b>	Conhecer alguns aspetos da história da moeda; Conhecer e identificar a moeda oficial de Portugal; Saber que o euro é comum a mais países da União Europeia.
<b>Áreas e conteúdos envolvidos diretamente</b>	- REF (MEC, 2013)
<b>Possibilidades de ligação com outras áreas e conteúdos</b>	- Estudo do meio <ul style="list-style-type: none"> <li>• À descoberta de si mesmo (Bloco 1) – O passado mais longínquo da criança</li> <li>• À descoberta dos outros e das instituições (Bloco 2) – Modos de vida e funções de alguns membros da sociedade; Instituições e serviços existentes na comunidade</li> </ul> - Matemática <ul style="list-style-type: none"> <li>• Geometria e medida: dinheiro; moedas; notas; contagem; comparação e ordenação de valores; estimação</li> </ul>
<b>Breve descrição</b>	Explorado o vídeo procedeu-se à realização de um pequeno exercício de correspondência, por ordem cronológica, sobre as fases da história da moeda (T8).



Figura 28 – Evidências da Tarefa 8

Através de um conjunto de pequenas questões suscitou-se o interesse do grupo que foi informado sobre a visita da convidada – uma funcionária bancária - a realizar na semana seguinte. Esta disponibilizou-se a responder a questões dos alunos. Assim, em casa e com a ajuda dos familiares, aos alunos deviam pensar em questões que gostariam de colocar à convidada.

## Sessão 9 – Planeamento da entrevista à bancária

### Tarefa 9 – Redação das questões a colocar

Tabela 9 - Contexto e breve descrição da T9

<b>Data de aplicação</b>	26 de janeiro
<b>Objetivos do REF</b>	Não se aplica
<b>Descritores do REF</b>	Não se aplica
<b>Objetivos específicos da T9</b>	Desenvolver um pensamento analítico sobre questões financeiras.

<b>Áreas e conteúdos envolvidos diretamente</b>	- Português: • Leitura e Escrita
<b>Possibilidades de ligação com outras áreas e conteúdos</b>	- Português: • Leitura e Escrita: tipos de texto
<b>Breve descrição</b>	Com base nas perguntas que os alunos trouxeram de casa, escolheram-se e ordenaram-se aquelas que efetivamente se iriam realizar. Cada aluno leu as questões que pretendia ver esclarecidas e a PI transcreveu-as para o quadro de giz. À medida que os alunos leram as suas questões agruparam-nas por especificidade. Definidas as questões para a entrevista, cada aluno redigiu no caderno diário as perguntas que iriam por ele ser colocadas para que as pudesse treinar em casa. No final, em conjunto, treinou-se a entrevista nomeadamente quanto ao modo de apresentação e introdução assim como ao agradecimento final a dar à convidada.

## Sessão 10 – Visita da bancária

### Tarefa 10 – Entrevista à bancária

*Tabela 10 - Contexto e breve descrição da T10*

<b>Data de aplicação</b>	2 de fevereiro
<b>Objetivos do REF</b>	Meios de pagamento; Contas bancárias; Empréstimos; Sistema financeiro; Dar exemplos das funções de um banco.
<b>Descritores do REF</b>	Conhecer o funcionamento do cartão de multibanco; Enunciar razões para ter uma conta; Saber o que é uma conta de depósitos; Saber o que é um empréstimo bancário; Exemplificar razões para pedir um empréstimo; Saber o que é um banco.
<b>Objetivos específicos da T10</b>	Desenvolver um pensamento analítico sobre questões financeiras.
<b>Áreas e conteúdos envolvidos diretamente</b>	- Português: • Leitura e Escrita; • Oralidade
<b>Possibilidades de ligação com outras áreas e conteúdos</b>	- Estudo do meio • À descoberta dos outros e das instituições (Bloco 2) – Modos de vida e funções de alguns membros da sociedade; Instituições e serviços existentes na comunidade - Matemática • Organização e Tratamento de Dados
<b>Breve descrição</b>	A sessão foi guiada tal como havia sido delineada, com os alunos a conduzirem a entrevista.

## Sessão 11 – Sessão final

Nesta sessão foram apresentados os desafios realizados em família (exibição das suas criações e respetivas campanhas de marketing). Cada aluno teve a oportunidade de apresentar o seu produto à turma e responder às questões colocadas pelos colegas.

### Tarefas 11.1, 11.2 e 11.3 – Questionário final; “O que mais gostei”; “O meu desejo é... o que posso fazer para o concretizar”

Tabela 11 - Contexto e breve descrição da T11.1; T11.2; 11.3

<b>Data de aplicação</b>	4 de fevereiro
<b>Objetivos do REF</b>	Não se aplica
<b>Descritores do REF</b>	Não se aplica
<b>Objetivos específicos das T11.1,11.2 e 11.3</b>	Avaliar a evolução dos alunos; Receber feedback por parte dos discentes; Reavaliar as conceções dos alunos relativamente à gestão do dinheiro.
<b>Áreas e conteúdos envolvidos diretamente</b>	Português: <ul style="list-style-type: none"><li>• Leitura e Escrita;</li></ul> Estudo do Meio: <ul style="list-style-type: none"><li>• À descoberta de se mesmo (Bloco 1) – Os seus gostos e preferências; As suas perspetivas para um futuro mais longo.</li></ul>
<b>Possibilidades de ligação com outras áreas e conteúdos</b>	- Matemática: <ul style="list-style-type: none"><li>• Números e Operações;</li><li>• Organização e tratamento de dados;</li></ul>
<b>Breve descrição</b>	Depois das apresentações dos alunos a PI entregou-lhes os questionários finais (T11.1 – ANEXO 4). Uma vez mais lembrou que não existiam respostas certas ou erradas e que, tal como o questionário inicial, não servia como instrumento de avaliação. Apelou-se, assim, à calma e à descontração, mas limitou-se o tempo para a sua resolução uma vez que havia mais duas tarefas a realizar. Desta forma alguns alunos não conseguiram terminar o questionário nesta data. Uma vez que foi a última presença da PI com o grupo, foram terminando os questionários à medida que usufruíam de tempo livre – pretendeu-se que os questionários fossem respondidos em sala de aula. Terminado o tempo proposto para a realização do questionário final a PI entregou uma folha que registo para que os alunos referissem aquilo que mais haviam gostado ao longo das sessões realizadas (T11.2). Por fim, a PI repetiu uma tarefa anteriormente realizada: “O meu desejo é... o que posso fazer para o concretizar” (T11.3).

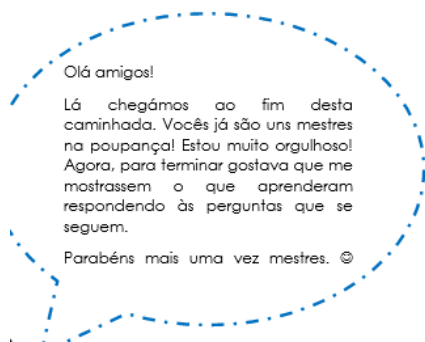


Figura 29 – Cabeçalho do questionário final



Figura 30 – Folha de registo tarefa T11.2


Nome: _____	
O meu desejo é...	
_____	
_____	
O que posso fazer para o concretizar?	
_____	
_____	

Figura 31 – Folha de registo T11.3

Para terminar as sessões foi entregue um diploma a cada aluno (ANEXO 22) por forma a parabenizar os alunos pelo mérito na resolução das tarefas propostas. A PI ofereceu também à turma uma impressão do Caderno de Educação Financeira (MEC, 2015) para que o pudessem explorar em família e até realizar os exercícios propostos. Primeiramente este seria para usufruto dos alunos da turma e seguidamente seria colocado à disposição na biblioteca da escola para que qualquer aluno ou professor que manifestasse interesse pelo tema dele pudesse usufruir.



## Procedimentos de análise de dados

O conjunto do material compilado no campo não é, em si mesmo, um conjunto de dados, mas é, sim, uma fonte de dados. As notas de trabalho, as gravações em vídeo e os documentos respeitantes ao local do estudo não são dados. Mesmo as transcrições das entrevistas não o são. Tudo isto constitui material documental a partir do qual os dados serão construídos graças aos meios formais que a análise proporciona (Erickson, 1986, citado por Lessard-Hébert, 1990, p.107).

Tendo em conta que um estudo qualitativo produz uma grande quantidade de informação de cariz descritivo, o material recolhido deve ser analisado e reduzido para facilitar o processo de interpretação (Coutinho, 2014) e só nessa altura poderão ser apelidados por dados da investigação.

Vale (2004) descreve a análise de dados como “um processo de estabelecer ordem, estrutura e significado na grande massa de dados recolhidos e começa no primeiro dia em que o investigador entra em cena” (p. 183) e tem como objetivos: (a) organizar os dados; (b) organizar as unidades, as categorias, os temas e os padrões; (c) compreender profundamente o contexto dos dados; (d) descrever as experiências das pessoas; (e) interpretar e avaliar unidades, categorias, padrões; (f) explicar contextos, situações, factos e fenómenos; (g) reconstruir histórias; (h) relacionar os resultados da análise com a teoria (Sampieri, et al., 2006; Vale, 2004).

A análise atravessa assim três fases distintas: descrição, análise e interpretação. Na primeira etapa “os investigadores qualitativos necessitam de ser contadores de histórias, já que ser capaz de contar uma história é essencial nesta atividade de descrever” (Vale, 2004, p. 184). A segunda fase pressupõe o estabelecimento de relações, de elos comuns, após a descrição dos dados. E, por último, na interpretação o investigador deve atribuir significado aos dados que recolheu. Para Coutinho (2014) a análise “envolve três dimensões básicas: a teorização (categorização); seleção (codificação) e análise (redução de dados)” (p.217). O importante é que o investigador qualitativo descreva a história do modo mais autêntico possível, o mais objetivamente possível, não se descolando muito dos dados recolhidos, sendo a forma como se olha para os dados muito intuitiva (Vale, 2004). As categorias, temas, ou padrões de análise emergem a partir dos próprios dados recolhidos e analisados e das questões formuladas inicialmente, às quais se pretende dar resposta, assim como dos objetivos formulados que se pretendem atingir. Estas lentes de análise são denominadas por categorias e é através delas que os dados são selecionados, organizados e reduzidos. Por último, realizadas estas várias fases é possível, ao investigador, interpretar e retirar as conclusões do estudo.

As categorias de análise são, assim, unidades de significado, ‘gavetas conceituais’ (Sampieri, et al., 2006). Os dados recolhidos neste estudo foram organizados consoante as suas

unidades de significado e apresentam-se, no Tabela 12, as categorias definidas que emanam das questões de investigação, com os respetivos descritores e itens de análise.

Tabela 12 - Categorias de análise de dados, respetivos descritores e itens de análise

Questões de investigação	Categorias	Descritores	Itens de análise
Q1 – Que conceções e práticas manifestam professores, pais e alunos relativamente à EF?	Relações estabelecidas com a EF	Conceções e práticas dos alunos.	Algumas rotinas/hábitos familiares; Envolvimento da família; Gestão do dinheiro; Hábitos e opções de consumo; Instituições bancárias; Importância delegada pelos alunos à EF.
		Conceções e práticas dos pais.	Algumas rotinas/hábitos familiares; Envolvimento da família; Gestão do dinheiro; Importância delegada pela família à EF.
		Conceções e práticas da professora.	Algumas práticas escolares; Importância delegada pela escola à EF.
		Conceções e práticas da coordenadora.	Algumas práticas escolares; Importância delegada pela escola à EF.
Q2 – Que conhecimentos e dificuldades revelam os alunos perante as tarefas realizadas assim como quais são as suas atitudes e comportamentos perante estas?	Implicação dos alunos nas tarefas – Conhecimentos, atitudes e comportamentos	Conhecimentos, atitudes manifestadas e comportamentos evidenciados.	Distingue necessário de supérfluo; Identifica as moedas e notas de euro; Compreende o conceito de orçamento, rendimento, gasto e poupança; Distingue receitas de despesas; Conhece aspetos relacionados com a história da moeda; Revela pensamento analítico sobre questões financeiras; Manifesta atitudes e comportamentos positivos face ao uso e gestão do dinheiro.
	Potencialidades e limitações da proposta didática	Implicação nas tarefas	Motivação para as sessões/tarefas; Dificuldades sentidas; Interesse e empenho; Participação; Satisfação perante as sessões/ tarefas.
		A proposta didática e os seus efeitos nos conhecimentos dos alunos	Pontos fortes; Pontos fracos; Melhorias para uma intervenção futura;

A análise implicou variadas leituras de todos os dados recolhidos de modo a: (a) identificar padrões; (b) permitir a organização de toda a informação; (c) agrupá-los pelas categorias de análise definidas. A Tabela 13 traduz esta informação: são apresentados, de forma organizada,

os dados que foram tidos em conta para possibilitar responder a cada uma das questões de investigação, referindo a categoria em que estão inseridos.

Tabela 13 - Recolha de dados e respetiva categorização

Que conhecimentos adquiriram alunos do 3º ano de escolaridade, relativamente à EF, na sequência da inserção de uma proposta didática desenvolvida com base no REF (MEC, 2013)?		
Questões de investigação	Recolha de Dados	Categorias de análise
Q1 – Que concepções e práticas manifestam professores, pais e alunos relativamente à EF?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionários iniciais aos alunos (T1)</li> <li>• “Se eu tivesse todo o dinheiro do mundo...” (T2)</li> <li>• O que quero e o que preciso (T3.1)</li> <li>• Cartaz “Necessidades e desejos” (T 3.2)</li> <li>• “O meu desejo é... o que posso fazer para o concretizar...” (T4)</li> <li>• Questionário final aos alunos (T11.1)</li> <li>• “O que mais gostei” (T11.2)</li> <li>• “O meu desejo é... o que posso fazer para o concretizar...” (final - T11.3)</li> <li>• Questionário aos EE</li> <li>• Entrevista à professora titular da turma</li> <li>• Entrevista à coordenadora da escola</li> </ul>	<b>Relações estabelecidas com a EF</b>
Q2 – Que conhecimentos e dificuldades revelam os alunos perante as tarefas realizadas assim como quais são as suas atitudes e comportamentos perante estas?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proposta didática;</li> <li>• Conhecimentos e concepções prévias dos alunos comparativamente com os conhecimentos revelados no final da implementação da proposta.</li> </ul>	<b>Potencialidades e limitações da proposta didática</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Partilhas dos alunos aquando da exploração das sessões e tarefas;</li> <li>• Respostas dos alunos às tarefas.</li> </ul>	<b>Implicação dos alunos nas tarefas – Conhecimentos e atitudes</b>

No Quadro 9 é apresentado o cronograma que reflete todo o percurso realizado ao longo do presente estudo.

Quadro 9 - Calendarização do estudo

Etapas do estudo	Datas														
	Set. 15	Out. 15	Nov. 15	Dez. 15	Jan. 16	Fev. 16	Mar. 16	Abr. 16	Mai. 16	Jun. 16	Jul. 16	Ago. 16	Set. 16	Out. 16	Nov. 16
Definição do tema															
Pesquisa bibliográfica															
Observação do grupo															
Orientação para o problema e objetivos de investigação															
Pedidos de autorização aos EE															
Revisão de Literatura															
Construção da Proposta Didática (PD)															
Implementação das tarefas da PD															
Recolha de dados															
Análise de dados e interpretação de resultados															
Redação do relatório															



## APRESENTAÇÃO DE DADOS E ANÁLISE DE RESULTADOS

Os dados recolhidos são apresentados cronologicamente e organizados por sessões, fornecendo-se assim uma visão mais consistente sobre a evolução de todo o processo de investigação. A presente secção é iniciada com a exploração das informações recolhidas na fase inicial, aquando da implementação dos inquéritos por questionário, com vista ao conhecimento mais profundo de algumas concepções e práticas dos participantes assim como dos seus encarregados de educação (EE) por forma a compreender as relações estabelecidas entre estes e a EF.

Posteriormente apresentam-se os dados relativos à proposta didática, nomeadamente a exploração das restantes sessões e tarefas associadas. São, neste caso, analisadas todas as evidências recolhidas e as relações estabelecidas entre si para compreender qual a implicação dos alunos nas tarefas propostas e avaliar as potencialidades e limitações da PD.

Por fim são explorados os dados obtidos nos inquéritos finais implementados aos alunos, através de questionários, e às professoras (titular de turma e coordenadora da escola), através de entrevistas. No que respeita aos questionários respondidos pelos participantes no estudo – os alunos - por comparação com a análise das informações iniciais, a investigadora pôde tomar a real consciência da potencialidade da proposta assim como nas aprendizagens significativas que proporcionou ao grupo. Permiteu ainda verificar quais as relações estabelecidas entre os alunos e a EF no final da implementação da PD.

### Relações prévias estabelecidas com a EF

#### *Inquéritos iniciais*

#### Questionários aos Encarregados de Educação

Aquando do início do estudo foi implementado um questionário aos Encarregados de Educação (EE) – todos os EE são pai ou mãe dos participantes (ANEXO 5) que permitiu, à investigadora, recolher informações pertinentes essencialmente no que respeita às concepções, aos conhecimentos e hábitos familiares, no âmbito da EF.

Era maioritariamente construído com base em questões de resposta aberta de modo que as percentagens apresentadas raramente perfazem os 100% tendo em conta que: (a) algumas não são contabilizadas (nem aqui referidas) pois não respondem diretamente ao que é perguntado; (b) por serem questões de resposta aberta, uma só resposta pode estar incluída em mais do que uma categorização.

### **Conceções e práticas...**

Foi importante para a investigadora compreender que importância era delegada pelos EE à EF numa perspetiva de compreender melhor os participantes, as suas crenças, valores, atitudes e comportamentos. Tendo em conta que os EE servem de modelo para os seus educandos, ter conhecimento do seu modo de pensar e agir, facultava uma melhor compreensão de algumas ideias reveladas pelos alunos.

Neste sentido, uma das pretensões deste inquérito foi a de verificar se os EE tentavam consciencializar os seus educandos de que a tomada de decisões é algo essencial, pois tomamos decisões todos os dias no nosso dia-a-dia, mas difícil, pois uma decisão necessita de reflexão e ponderação, e tem consequências. Por estes aspetos deve ser algo ponderado, consciente e responsável. Assim, à questão “Tenta consciencializar os seus educandos para que sejam ponderados nas escolhas que fazem para gastar o dinheiro?”, 95% (18) dos inquiridos responderam afirmativamente. A única resposta em falta (5%), não obteve resposta negativa, contudo não foi respondida, talvez por lapso.

Alguns dos EE que responderam de forma afirmativa (39%) relacionam esta preocupação pelo facto de julgarem necessário que os seus educandos desenvolvam juízo de valor acerca do dinheiro. Para estes pais urge a necessidade de inculcar nos seus educandos uma visão mais adequada sobre o dinheiro para que os seus filhos compreendam que não podem ter tudo o que querem, tudo o que desejam, pois, o dinheiro é limitado, desmistificando a ideia de que basta uma deslocação a um banco para a sua obtenção.

Explicando que os recursos da família não são ilimitados e que têm de ser distribuídos por todos.

Como não tem acesso a dinheiro, isso para já não acontece. Embora lhe diga que o dinheiro não é para ser gasto à toa.

Estes EE, para além de intencionarem consciencializar os seus filhos sobre as limitações a nível monetário, pretendem também que estes compreendam que aquilo que o seio familiar auferir serve para cobrir as necessidades de todos os elementos do agregado. Considera-se esta abordagem benéfica no sentido de que vai permitir à criança mais facilmente refletir e compreender que realmente é impossível ter tudo aquilo que desejamos. Na nossa opinião não basta negar um desejo de uma criança, mas sim aproveitar esse facto para refletir com ela, para conversar, para explicar o porquê de ter que ser assim e para que melhor compreenda e acarrete as decisões dos pais. Claramente que não se espera que a criança passe imediatamente a ter outra atitude ou comportamento perante uma negação, não obstante a longo prazo, compre-

ender melhor estas limitações da vida vai permitir provavelmente que tome decisões mais sensatas. Na verdade, todos temos desejos e não é justo que apenas se satisfaçam os da criança com a desculpa da etapa da vida em que se encontra e a sua conseqüente falta de compreensão da realidade. “A maneira como os pais reagem frente à frustração da criança é muito, muito maior que o real sofrimento da criança” (d'Aquino, 2008, p. 19).

Há quem demonstre uma preocupação mais incisiva no tipo de gastos que se tem (17%). Para estes pais as nossas opções devem ser baseadas nas nossas necessidades, há gastos em bens que simplesmente podemos abdicar, e tendo em conta que o rendimento é limitado temos necessariamente que tomar decisões, estabelecendo prioridades.

Apesar de não dar mesada ao meu educando, tento sempre fazê-lo perceber se o que pretende é necessário.

É necessário tentarmos inculcar bons hábitos de consumo e prioridades.

Por sua vez, dois EE manifestam uma postura realista e firme:

Procuro sempre transmitir a mensagem de que devemos gastar no essencial e evitar o supérfluo. No entanto, podemos ocasionalmente comprar algo que queiramos muito.

Explicando-lhe que nem sempre é possível despende determinado valor para adquirir algo. Que temos que saber gerir bem o nosso dinheiro.

Parece-nos que apresentam uma visão ajustada e adequada sobre esta dinâmica. Claramente que a vida não deve ser feita apenas de limitações e restrições, todavia, como o dinheiro é limitado, é necessário estabelecer prioridades. Importa que as decisões sejam tomadas de forma consciente e responsável e daí o EE referir a palavra “ocasionalmente”. Pressupõe-se que com a conotação do referido, quando a vida possibilita.

Há, por outro lado, quem associe essa preocupação à incerteza do futuro e desta forma 22% dos EE (4) referem que é importante ensinar os seus filhos a ser ponderados nos seus gastos, o que demonstra consciência de que as opções que são tomadas no passado e no presente podem afetar a sua situação financeira no futuro tal como defendido pelo CONEF (2013).

Tento de modo a que tenha consciência dos gastos que faz para que não sejam desnecessários pois futuramente poderá ter problemas por falta daquilo que gastou sem necessidade.

Sim, para o bem do seu futuro.

De salientar que alguns inquiridos apenas responderam que sim, não justificando a sua resposta, e daí advêm as percentagens apresentadas.

Por forma a facilitar a compreensão e leitura da análise realizada, no Quadro 10 apresentam-se os padrões identificados nas respostas dos EE à questão número 2.

“Tenta consciencializar os seus educandos para que sejam ponderados nas escolhas que fazem para gastar o dinheiro?”	
Padrões de resposta	Evidências
- O dinheiro é limitado (39%)	Explicando que os recursos da família não são ilimitados e que têm de ser distribuídos por todos.
- O futuro é incerto (22%)	Tento de modo a que tenha consciência dos gastos que faz para que não sejam desnecessários pois futuramente poderá ter problemas por falta daquilo que gastou sem necessidade.
- Necessidade de estabelecer prioridades (17%)	É necessário tentarmos inculcar bons hábitos de consumo e prioridades.
- Tomada de decisões consciente (11%)	Explicando-lhe que nem sempre é possível despende determinado valor para adquirir algo. Que temos que saber gerir bem o nosso dinheiro.

Quadro 10 – Padrões e evidências das respostas à questão nº2

Relativamente à questão número 3: “Explica aos seus educandos a necessidade de poupar dinheiro?”, 95% (18) das respostas foi positiva, ressalvando-se um EE que refere:

Não preciso lhes explicar essa necessidade, eles sentem-na todos os dias.

Dos inquiridos que responderam de forma afirmativa, 44% (8) revela que explica aos seus educandos que a necessidade de poupar advém da insegurança do futuro. Tendo em conta que é impossível a sua antecedência, para alguns EE, a melhor opção é poupar para nos precavermos de qualquer infortúnio.

Sim, porque é importante dar um valor ao que se ganha com mais ou menos sacrifício e que pode-se precisar de alguma poupança no futuro... quando se consegue fazer.

Esta afirmação revela a importância da poupança, mas também a dificuldade e a concretizar em certos períodos da vida. A atual conjuntura não permite, infelizmente, uma vida tranquila a todas as famílias. Evidencia a necessidade de inculcar nos seus educandos certos comportamentos e atitudes, mesmo que difíceis de implementar. Além disto, demonstra uma preocupação em ensinar que o dinheiro se relaciona com o trabalho e, por vezes, com sacrifício, desmistificando a ideia de que o dinheiro é ilimitado ou fácil de obter.

Já numa perspetiva diferente outros EE (11%) criam uma aliança entre a poupança e o investimento. Um dos benefícios da poupança reside na possibilidade de nos permitir investir futuramente.

Sim, explicamos-lhe a necessidade de poupar dinheiro pois no seu futuro poderá investir na sua formação académica ou entre outros fins.

Sim. É importante que saibam poupar para mais tarde poderem investir.



Por outro lado, essencialmente devido à crise financeira que nos assola e ao medo de nos encontramos na posição de tantas famílias que ficaram sem emprego, sem casa, sem dinheiro, com filhos nos braços e sem saber a quem acudir, faz com que seja válido e compreensível associar a poupança à prevenção contra o risco. Assim, esta é outra perspetiva, de precaução para algum acontecimento inesperado, salientada por 17% dos respondentes.

Sim. Porque nos dias que correm é importante poupar e explicar que poupando pode salvar qualquer situação futura.

Explico. Porque acho que devem aprender desde pequenos a necessidade de guardar algumas economias para que no futuro possam fazer face algum tipo de necessidade que lhes apareça.

Sim porque todos nós desconhecemos o amanhã e não sabemos se vivenciaremos uma situação mais delicada.

Por outro lado, 22% dos respondentes (4) referem que é importante poupar e justificam-no realçando que as poupanças devem ser gastas em bens necessários.

Sim. Porque eles têm que compreender que o dinheiro é um bem essencial, que nos permite adquirir outros bens. No entanto é necessário que eles compreendam que é necessário poupar para as coisas que acham mais importantes.

O meu educando tem um mealheiro que vai enchendo e depois deposita no banco. Ela percebe a necessidade de poupar dinheiro para depois gastar no que realmente for importante.

No Quadro 11 é possível ter uma visão mais clara sobre os padrões encontrados nas respostas dos EE à questão número 3. Como se pode constatar, o penúltimo e o último padrão de resposta estão muito próximos, não obstante, o primeiro grupo de participantes revela alguma incerteza relativamente ao futuro evidenciando alguma preocupação tendo em conta a atual crise financeira.

"Explica aos seus educandos a necessidade de poupar dinheiro?"	
Padrões de resposta	Evidências
- O futuro é incerto (44%)	Eles têm que ter a noção que deve-se poupar, uma vez que não se sabe o dia de amanhã.
- Para gastar em bens necessários e úteis (22%)	Sim. Porque eles têm que compreender que o dinheiro é um bem essencial, que nos permite adquirir outros bens. No entanto é necessário que eles compreendam que é necessário poupar para as coisas que acham mais importantes.
- Prevenção contra o risco (17%)	Explico. Porque acho que devem aprender desde pequenos a necessidade de guardar algumas economias para que no futuro possam fazer face algum tipo de necessidade que lhes apareça.
- Para investir (11%)	Sim, explicamos-lhe a necessidade de poupar dinheiro pois no seu futuro poderá investir na sua formação académica ou entre outros fins.

Quadro 11 - Padrões e evidências das respostas à questão nº3

Quando questionamos os EE sobre a necessidade de incluir os educandos a par da gestão financeira da família (Questão nº 4) já se assiste a uma pequena disparidade sendo que 22 % (4) dos respondentes afirmaram considerar que não. Um EE refere que os pais já têm demasiadas tarefas incumbidas e que se torna, por isso, impossível integrar os seus educandos na gestão das finanças familiares. Os restantes três EE que responderam negativamente à questão, indicaram a idade dos filhos como obstáculo. Na sua ótica, compreendem que a informação é demasiadamente ‘pesada’, para que crianças tão pequenas saibam lidar com ela, evidenciando a preocupação em não provocar efeitos nocivos, nos filhos, ao nível psicológico.

São ainda pequenos para ‘carregarem’ a responsabilidade de estarem a par de um assunto desses.

Por vezes, nestas idades, muitos conhecimentos desta situação podem deixar as crianças ansiosas.

Afirmativamente responderam 79% dos inquiridos (15). Destes, 60% (9) argumentam que o fazem por considerarem necessário colocar os filhos a par da gestão das finanças da família, para que os seus educandos compreendam que o dinheiro é limitado e que não se pode ter tudo o que se deseja.

Sim, porque desta forma tomam mais consciência de como é importante saber gerir o dinheiro e, por isso, sabem que não se pode pedir tudo o que querem.

Sim, mas na forma mais simples possível, sem entrar em grandes pormenores, para que tenham a noção que o dinheiro não ‘cai do céu’ e que é preciso trabalhar muito.

Os outros (40% - 6) acrescentam que incluir os filhos na dinâmica financeira da família os vai ajudar a compreender determinadas opções tomadas pelos pais. Acredita-se que possa ser uma tentativa de amenizar os ‘nãos’ recebidos. É certo que muitos pais se sentem sensibilizados pelas birras que muitas crianças fazem, quando insistentemente pedem (leia-se exigem) algo, e muitas vezes acabam até por se sentir culpados por não poderem satisfazer o desejo do filho. Conversando, explicando que os pais trabalham muito para obter dinheiro, que parte desse dinheiro é investido nas despesas obrigatórias (casa, água, luz, alimentação), que nem todas as profissões auferem do mesmo montante mensal, que nem todas as famílias têm os mesmos gastos, o mesmo nível de vida, talvez seja um caminho para que a criança passe a interiorizar de forma diferente as negações e limitações impostas pelos pais. Parece-nos, portanto, que estas respostas partilham desta opinião.

Acho. Porque se estiverem a par das finanças familiares é-lhes mais fácil entender os nãoos que a vida lhes vai reservar futuramente e compreender o nível de vida que a família leva.

Sim. Para saberem as necessidades /dificuldades da gestão de uma família e aprenderem a dar importância aos esforços de cada um em gerir uma família.

“Julga ser necessário colocar os seus educandos a par da gestão financeira da família?”			
Sim (79%-15EE)		Não (21%-4EE)	
Padrões de resposta	Evidências	Padrões de resposta	Evidências
- O dinheiro é limitado e implica trabalho (9EE)	Sim, porque desta forma tomam mais consciência de como é importante saber gerir o dinheiro e, por isso, sabem que não se pode pedir tudo o que querem.	- Idades precoces (3EE)	São ainda pequenos para ‘carregarem’ a responsabilidade de estarem a par de um assunto desses.
- A vida impõe limitações (6EE)	Sim. Para saberem as necessidades /dificuldades da gestão de uma família e aprenderem a dar importância aos esforços de cada um em gerir uma família.	- Sobrecarga dos pais (1EE)	Ainda não, pois seria mais uma tarefa para além das milhares que já realizamos.

Quadro 12 - Padrões e evidências das respostas à questão nº4

Relativamente à questão “A abordagem à Educação Financeira é importante para as crianças?” apenas um EE referiu não considerar importante tendo em conta que a própria vida impõe limites, restrições e inibições. Em contrapartida, 95% dos respondentes (18) consideram que a temática é pertinente.

Um dos EE salienta o papel de dois intervenientes, o da família e o da escola, transparecendo que acredita na importância desta relação como propulsora de aprendizagens significativas nos alunos, referindo, ainda, que a escola deve suprir as lacunas advindas do seio familiar. Esta opinião é compreensível e aceitável na medida em que os conhecimentos que transmitimos dependem dos conhecimentos que possuímos e, na verdade, nem todos estarão aptos para passar uma mensagem coerente e ajustada à realidade. Segundo este EE sempre que se verifique uma lacuna no seio familiar a escola deve tentar colmatar.

No seio familiar deve ser feita, e na escola, de uma forma formal, creio ser também necessária, na tentativa de suprimir alguma lacuna nesse aspeto.

Já 33% dos inquiridos (6) revelam considerar esta abordagem necessária principalmente para o futuro de qualquer cidadão. Estas respostas apresentam uma noção ajustada sobre a EF como um processo ao longo da vida sendo que os seus efeitos notar-se-ão maioritariamente na idade adulta.

Para eles aprenderem a ser poupados no futuro, e saberem gerir as suas necessidades de acordo com o dinheiro que têm.

Eu acho que sim. Porque vão começar a entender desde cedo como devem gerir as suas poupanças de modo a fazer face aos problemas que a vida lhes irá apresentar futuramente.

Sim deveria ser um tema abordado. Crianças conscientes tornar-se-ão adultos conscientes.

Com a mesma percentagem (33%) outros EE salientam a importância da EF no sentido da gestão do dinheiro. Para estes pais torna-se pertinente que os seus educandos aprendam a gerir o seu dinheiro de forma responsável e consciente.

Sim. As crianças desde pequeninas devem ter a noção do preço das coisas; que é preciso poupar e que devemos ter regras no gastar do dinheiro.

“A abordagem à Educação Financeira é importante para as crianças?”	
Padrões de resposta	Evidências
- Binómio “escola-família” (1EE)	No seio familiar deve ser feita, e na escola, de uma forma formal, creio ser também necessária, na tentativa de suprimir alguma lacuna nesse aspeto.
- Investimento para a vida (6EE)	Sim deveria ser um tema abordado. Crianças conscientes tornar-se-ão adultos conscientes.
- Gestão do dinheiro (6EE)	É importante no sentido de as sensibilizar para o facto de que o dinheiro deve ser bem gerido e não podem gastar acima das possibilidades. Devemos dar-lhe a conhecer o custo das coisas, porque às vezes as crianças não têm noção do dinheiro (se algo é caro ou barato).

Quadro 13 - Padrões e evidências das respostas à questão nº5

Quando questionados sobre o tipo de atividades que podem ser desenvolvidas em sala de aula para promover a EF (Questão nº6), 37% dos respondentes refere a moderação de debates, conversas ou discussões.

Falar sobre o endividamento das famílias... tentando passar a mensagem que temos que viver com o que temos, com o rendimento que temos.

Tentando explicar o fundamento do dinheiro, para tudo o que pode ‘servir’ e que principalmente nunca se deveriam fazer distinções às pessoas pelo dinheiro que têm ou que possam ter mas pelo que essa pessoa ‘vale’ na sociedade.

Atividades /jogos de simulação foram referidos por 21% dos EE (4) como podendo ser realizadas.

Atividades com simulações de ida ao supermercado, tendo uma determinada verba para gastarem. Será importante perceber o que consideram essencial para comprar para a família / casa.

Fazer simulações de casos do dia-a-dia, por exemplo, fazerem um teatrinho em que vão a um centro comercial e ver onde eles gastam o dinheiro primeiro e depois verem o que sobra para ir ao supermercado, que deveria ser a 1ª escolha.

Também, 26%, referem exercícios de comparação de preços, de pagamentos e trocos, reciclagem de materiais, relacionar produtos e respetivo preço, comparar produtos distinguindo o que é mais e menos importante.

Um outro EE salienta o papel da transversalidade da EF evidenciando alguns conhecimentos pedagógicos.

Penso que poderá estar incluído no desenvolvimento de outras atividades das áreas de aprendizagem existentes, cruzando conhecimentos e competências.

Também numa perspetiva mais pedagógica e formal, mas menos transversal e articulada, um EE apresenta conhecimento de manuais sobre EF e sugere a sua utilização em contexto de sala de aula.

Existem alguns manuais sobre educação financeira na infância que poderiam ser explorados no contexto de sala de aula criando espírito crítico e reflexão sobre essa matéria.

“Que tipo de atividades julga que o professor deve realizar, na escola, para promover a EF?”	
Padrões de resposta	Evidências
- Debates, conversas e discussões (37%)	Falar sobre o endividamento das famílias... tentando passar a mensagem que temos que viver com o que temos, com o rendimento que temos.
- Pequenas tarefas e exercícios (26%)	Fazer comparações de produtos e preços; ensinar a ver a qualidade do produto e relacioná-lo com o preço.
- Atividades ou jogos de simulação (21%)	Atividades com simulações de ida ao supermercado, tendo uma determinada verba para gastar. Será importante perceber o que consideram essencial para comprar para a família / casa.
- Abordagem transversal (5%)	Penso que poderá estar incluído no desenvolvimento de outras atividades das áreas de aprendizagem existentes, cruzando conhecimentos e competências.
- Explorar manuais de EF (5%)	Existem alguns manuais sobre educação financeira na infância que poderiam ser explorados no contexto de sala de aula criando espírito crítico e reflexão sobre essa matéria.

Quadro 14 - Padrões e evidências das respostas à questão nº6

No cômputo geral verificam-se respostas financeiramente adequadas. Contudo, e tendo em conta os resultados revelados pelo Relatório de Inquérito à Literacia Financeira da População Portuguesa (Banco de Portugal, 2010b) em que muitas das atitudes assinaladas pelos respondentes não se refletiam nos seus comportamentos, nas suas práticas, o mesmo pode aqui suceder. Ficaremos sempre com a dúvida se os comportamentos implícitos nas respostas fornecidas são aplicados no quotidiano. Este aspeto pode ser considerado válido tendo em conta que 84% (16) dos EE não dá mesada / semana aos seus filhos. Desta percentagem 13% (2) refere não

dar ao filho em questão (ao pertencente ao grupo de participantes), mas afirma que dá aos filhos mais velhos. Tal como já havia sido referido, alguns pais consideram que os filhos são muitos novos para determinadas situações, essencialmente no que respeita à gestão das finanças pessoais como já foi possível analisar. Todavia, verifica-se agora que o mesmo acontece, para a gestão das finanças pessoais dos participantes.

Dou uma mensalidade à filha mais velha para os estudos. Da mensalidade que lhe dou ela vai gerindo consoante as necessidades, fazendo face às despesas que se lhe apresentam.

Em contrapartida apenas 17% dos EE inquiridos (3) revelam dar algum tipo de pecúlio aos seus filhos. Destes, um EE destaca que são os avós paternos e maternos que dão mesada e semanada respetivamente. Não obstante, são os próprios EE a gerir esse dinheiro tal como acontece com outro familiar que também afirma dar semanada aos seus descendentes, contudo são os EE a gerir. Ressalva-se um único caso de um aluno que aufer periodicamente de uma quantia de dinheiro em que é o próprio a fazer a gestão.

#### Síntese

As respostas obtidas no questionário aos EE foram, na sua grande maioria satisfatórias. Primeiramente porque, logo à partida, a maioria considerou compreender que se tratam de aprendizagens para a vida e que através da EF se formam cidadãos financeiramente competentes.

Para além de revelarem ter consciência da importância desta abordagem manifestaram dar especial enfoque à tomada de decisões salientando que consideram importante que as crianças percebam que o dinheiro não pode ser gasto de forma desmedida pois é limitado e que, por isso, há necessariamente coisas das quais devem abdicar. No que respeita à poupança a maioria salientou a incerteza do futuro como fundamento para a importância da sua abordagem. Claramente que a crise financeira tem aqui um efeito e alguns pais refletiram sobre essa preocupação salientando que nem sempre se verificam as condições necessárias para que uma família consiga ter as suas economias. Demonstraram acima de tudo ter noção de que é importante inculcar determinados valores relativamente ao dinheiro e que as crianças compreendam a relação existente entre este e o trabalho. No âmbito da gestão das finanças familiares a maioria refere que é importante que os seus educandos estejam a par, uma vez que consideram importante que compreendam que não se pode ter tudo o que se deseja.

Concretamente com o seu papel no currículo todos souberam dar sugestões de atividades a serem feitas pelo professor, uns de forma mais geral, outros com sugestões mais específicas. A maioria salientou a moderação de debates, discussões ou conversas sobre o tema.

Um dado considerado menos positivo e satisfatório prende-se com a prática da semanada ou mesada que, pelos testemunhos deixados pelos pais, não se apresenta como sendo uma prática recorrente. Dos participantes neste estudo apenas três auferem periodicamente de algum tipo de pecúlio e destes apenas um o gere com autonomia.

## Sessão 1 – Questionário inicial aos alunos

### Tarefa 1 – Implementação do questionário aos alunos

De certa forma com objetivo semelhante ao questionário anterior, foi implementado um aos alunos participantes (Anexo 3) que se centrou no levantamento de ideias prévias ou conceções que estes apresentavam essencialmente sobre o dinheiro e a sua gestão e algumas práticas associadas. Permitiu, assim, recolher informações no ponto de partida, no que concerne aos conhecimentos dos alunos, possibilitando, à investigadora, conhecer e descrever a situação inicial do grupo por forma a avaliar mais eficazmente os resultados da implementação da PD. Este instrumento, para além de incidir sobre aspetos focados em cada um dos alunos de forma individual, também pretendeu incidir sobre algumas questões acerca da sua dinâmica familiar, relativamente à gestão e abordagem ao dinheiro. Os dados que de seguida se apresentam resultam de uma análise minuciosa das suas respostas e observações.

#### Para contextualizar...

Tendo em conta que a crise financeira é um fator que impulsiona, em grande medida, a pertinência da abordagem desta temática, foi importante ter ideia se este conceito fazia, ou não, parte do leque dos conhecimentos dos inquiridos. Assim, a primeira questão, pretendia apenas compreender até que ponto a situação mais mediática dos últimos tempos fazia parte do seu conhecimento. Assim, de acordo com o Gráfico 1, cerca de metade da turma (47%) nunca ouviu falar em crise.

#### Já ouviste falar em crise?

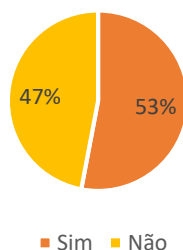


Gráfico 1 - Reconhecimento do conceito de crise – Questão nº1

Dos alunos que responderam afirmativamente, 70% afirmam já ter conversado com a mãe sobre a crise o que concorda com Araújo (2002) que diz que a partir do século XVIII, a mãe passou a ter um papel fundamental na vida moderna, contudo, continua a centra-se nela a educação dos filhos, e as reuniões de pais nas escolas ainda são um bom indicador desse facto. Já



Machado (2011) salientou como resultado importante “o reconhecimento da mãe como principal elemento do agregado familiar com responsabilidades ao nível financeiro, tanto ao nível operacional, como a nível de conhecimentos, e com um nível de empregabilidade superior ao do pai”.

Não obstante, os pais (sexo masculino) e os avós também são indicados pelos alunos sendo que 20% afirma ter falado sobre a crise com o pai e apenas 10% com os avós.

### Quem falou contigo sobre isso?

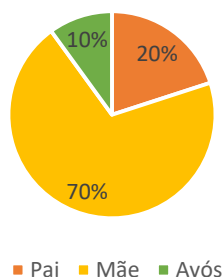


Gráfico 2 - Intervenientes principais no reconhecimento do conceito por parte dos alunos – Questão nº2

As respostas dos inquiridos relativamente à questão “O que ouviste dizer sobre a crise?” contemplam um elo comum - associam a crise ao dinheiro. Assim, 47% dos alunos referem que a crise se prende com a falta de dinheiro existente e 32% relacionam a crise com a diminuição do poder de compra.

“O que ouviste dizer sobre a crise?”	
Padrão de respostas	Evidências
- Falta de dinheiro (47%)	- É não ter dinheiro para a vida. - Que a crise é ter uma vida triste e crise também pode significar pobreza. - É quando um país perde dinheiro porque foram assaltados.
- Diminuído poder de compra (32%)	- Deixou de haver dinheiro para o natal. - Ouvi dizer que não tinham dinheiro para comprar uma casa para a minha irmã mais velha. - Já não há dinheiro para comprar comida, nem para pagar a renda da casa, a luz, a água e etc.

Quadro 15 - Padrões e evidências de respostas à questão nº3

Estas respostas podem advir maioritariamente do que ouvem, fundamentalmente em casa, seja em conversas com os pais ou restantes familiares ou através dos meios de comunicação, atualmente tão acessíveis. Contudo, não pode assumir-se como sendo uma visão errónea da crise tendo em conta a faixa etária do grupo de inquiridos.

## Envolvimento da família...

Concretamente com o envolvimento que os alunos apresentam ter com a família sempre que os assuntos discutidos envolvem questões financeiras, a maioria dos inquiridos (68%) afirma que não faz parte das conversas familiares quando o tema central é sobre as finanças da família.

Costumas fazer parte das conversas quando os teus pais falam sobre o dinheiro da família?

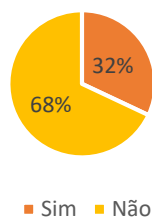


Gráfico 3 - Frequência de participantes que conversa com os pais sobre as finanças familiares – Questão nº4

A preocupação crescente dos educadores ‘resguardarem’ os seus educandos de temas tão importantes quanto este, faz com que se compreendam algumas das respostas obtidas. Contudo, quando a questão é referente às conversas que desenvolvem com os pais sobre o dinheiro (Questão nº5), sem a restrição de ser sobre o dinheiro da família (Questão nº4), as respostas acabam por se alterar ligeiramente. Por um lado, questiona-se o aluno se faz parte das conversas dos pais sobre o dinheiro da família, numa segunda questão a ideia central é verificar se conversam sobre dinheiro num sentido mais amplo. Das respostas dos pais depreende-se que apenas discutem estas questões na ausência dos filhos pois temem poder influenciar negativamente e com efeitos psicológicos nocivos as crianças, por exemplo com ansiedade.

Por vezes, nestas idades, muitos conhecimentos desta situação [situação financeira familiar] podem deixar as crianças ansiosas (Questionário aos EE).

Verifica-se, no entanto, que a percentagem de alunos que conversa com os pais sobre o dinheiro (provavelmente sobre a gestão do seu próprio dinheiro) aumenta, o que pode indiciar que compreenderam corretamente o enunciado, mas a maioria (53%) não usufrui de conversas sobre o dinheiro com os pais, um dado que é preocupante.

## Falas com os teus pais sobre dinheiro?

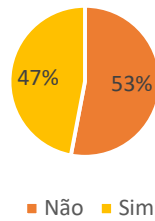


Gráfico 4 - Frequência das conversas, com os pais, sobre dinheiro – Questão nº5

No que respeita à questão seguinte, intimamente ligada com esta anterior, verifica-se uma ligeira contradição. Relativamente à questão 5 verificam-se 10 respostas negativas, no entanto, na questão seguinte, há apenas 8 respostas negativas (Gráfico 4).

## Falas com os teus pais sobre o modo de gastar o dinheiro?

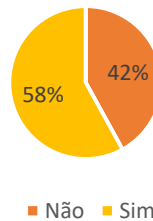


Gráfico 5 - Frequência das conversas sobre gestão do dinheiro – Questão nº6

A relação entre as questões 5 e 6 e as respostas obtidas são um pouco contraditórias. Mas, como referido, as conversas que os alunos dizem ter com os pais provavelmente prendem-se com a gestão do seu próprio dinheiro e, neste sentido, é possível que algumas crianças tenham interpretado que não conversam com os pais sobre o dinheiro no geral, mas sim apenas sobre como gastar o seu pecúlio. Uma outra possibilidade relaciona-se com algumas expressões usadas pela maioria dos adultos: “Achas que o dinheiro cai do céu?”; “O dinheiro não se pode gastar assim!”; “Não gastes o dinheiro todo porque depois não há mais.” Com estas expressões comumente usadas os alunos podem considerar que estão a falar com os pais sobre como se deve gastar o dinheiro e não sobre dinheiro no seu sentido mais amplo.

### Gestão do dinheiro...

Concretamente sobre a importância de poupar dinheiro, não restam margens para dúvidas: à questão “É importante poupar dinheiro?”, 100% dos alunos responderam de forma afirmativa. Relativamente à justificação, 53% dos alunos (10) refere que é importante poupar para poder ajudar os outros, os que necessitam.

Esta visão terá certamente influências familiares. Atualmente, tendo em conta essencialmente a crise económica que se atravessa, é bastante comum que haja um maior clima de entreatajuda. Assiste-se a muitas famílias que apenas conseguem ver satisfeitas as suas necessidades através de terceiros, sejam estes familiares, amigos, ou mesmo instituições de apoio. Este poderá ser um dos motivos para que mais de metade do grupo o tenha assinalado como fundamento da importância de poupar.

Por outro lado, com uma percentagem mais reduzida, mas não menos significativa, 37% dos alunos (7) referem que a importância da poupança reside na preocupação constante com o futuro. Talvez pelo mesmo fator, uma vez mais, as conversas tidas ou ouvidas em contexto familiar têm, seguramente, aqui, um grande impacto. A preocupação com o futuro já não se resume à geração mais jovem, mas abrange toda população em geral. É algo tomado como incerto e, em certa medida, preocupante. Neste sentido, é possível que os inquiridos tenham ou oiçam conversas sobre a incerteza de um futuro próximo e surge assim, uma preocupação constante em poupar dinheiro, em jeito de precaução.

É de ressaltar que, apesar de com uma frequência pouco significativa, 11% dos alunos (2) refere que a poupança é importante para podermos adquirir bens que queremos ao passo que 21% refere que é importante poupar para comprar aquilo que é necessário.

Para ir às compras e comprar comida.

Para poder comprar o essencial.

Para comprar coisas que forem precisas.

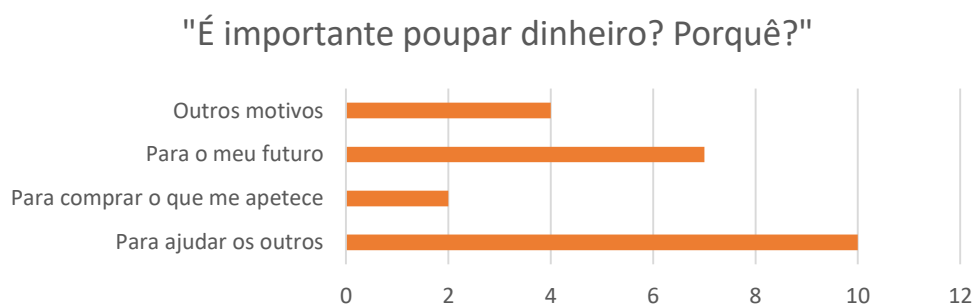


Gráfico 6 - Objetivos da Poupança na ótica dos alunos - Questão nº7

Tendo em conta que não houve limitação de respostas, os inquiridos assinalaram aquelas que, na sua ótica, se adequavam.

Importa ressaltar que 89% dos inquiridos (17) revela ter um mealheiro o que é um indicador bastante positivo, e 58% (11) afirma ter conta num banco.

### Tens mealheiro?

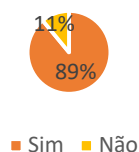


Gráfico 7 - Gráfico ilustrativo dos alunos que têm mealheiro – Questão nº10

### Tens conta num banco?

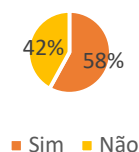


Gráfico 8 - Gráfico ilustrativo dos alunos que têm conta num banco – Questão nº11

Não obstante, este último valor apresentado (Gráfico 8) pode estar adulterado na medida em que, alguns alunos, podem ter contabilizado as contas bancárias dos pais como sendo também da sua propriedade.

Relativamente ao que os alunos referem fazer com esse dinheiro, 95% destes (18), afirma que o poupa.

### O que fazes com esse dinheiro?

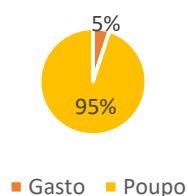


Gráfico 9 - Práticas relativas à gestão do dinheiro – Questão nº12

O conceito de poupança, aparentemente, revela-se um termo discutido nos contextos que frequentam, seja na escola, em casa, na catequese... É certo que, para ser capaz de obter uma maior poupança ao longo da vida, devemos desde logo aprender a distinguir o que é necessário do que é supérfluo. Foi neste sentido que se introduziu a Questão nº13: “Para ti qual é a diferença entre ‘precisar’ e ‘querer’? Podes dar um exemplo?”.

*Precisar* implica necessitar foi referido corretamente por 21% dos alunos (4). Por outro lado, um mesmo número refere que precisar é não ter suficiente. Também 21% dos alunos referem que precisar é algo obrigatório, imprescindível.

Por outro lado, 21% dos inquiridos afirma que *querer* é gostar imenso de ter coisas mesmo que não sejam precisas. Já 37% afirmam que querer é gostar de comprar.

“Para ti qual é a diferença entre ‘precisar’ e ‘querer’?”	
Precisar	
Padrões de resposta	Evidências
Implica necessitar (21%)	Precisar é ter que ter algo. Exemplo: eu preciso de uma borracha. Precisar é por exemplo: eu preciso de comida saudável. Precisar é quando nós precisamos de algo. Precisar dele significa que o vamos utilizar para comprar alguma coisa.
É não ter suficiente (21%)	Quando precisas estás aflito, porque se calhar não tens dinheiro para comprar. Precisar é não ter uma coisa e precisamos. Precisar é quando nos falta alguma coisa.
É algo obrigatório (21%)	Precisar é algo que temos que usar. Por exemplo nós precisamos de oxigénio. Precisar é uma coisa que tenho que utilizar. Para mim precisar é obrigatório.
Querer	
É gostar de comprar (37%)	Querer uma coisa e pedir. Querer é ter mas querer mais. Querer significa que por exemplo podemos não ter dinheiro para comprar uma coisa que adorávamos. Querer é querer comprar.
É gostar imenso de ter coisas (21%)	Querer é não precisar mas nós queremos-lo. Exemplo: Eu quero aquele relógio. Eu quero aquele ursinho. Isso é que é querer. Querer é querer muito uma coisa.

Quadro 16 - Padrões de resposta sobre a diferença entre querer e necessitar - Questão nº 13

No âmbito da gestão do dinheiro detetou-se que a maioria dos alunos (63%) não sabe o que é uma despesa.

### Sabes o que é uma despesa?

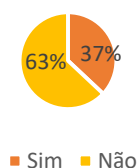


Gráfico 10 - Relação entre os participantes que reconhecem, ou não, o que é uma despesa – Questão nº18

Dos 37% que responderam de forma afirmativa à questão anterior 16% deram como exemplo despesas na eletricidade ou na água, 11% salientou o pagamento de dívidas / rendas e, no mesmo número, referiram as despesas na alimentação.

Pagam a eletricidade.

Os meus pais fazem despesa na comida.

Uma despesa que os meus pais fazem pode ser pagar a renda do carro.

## "Se respondeste que sim, dá um exemplo de alguma despesa que os teus pais façam"

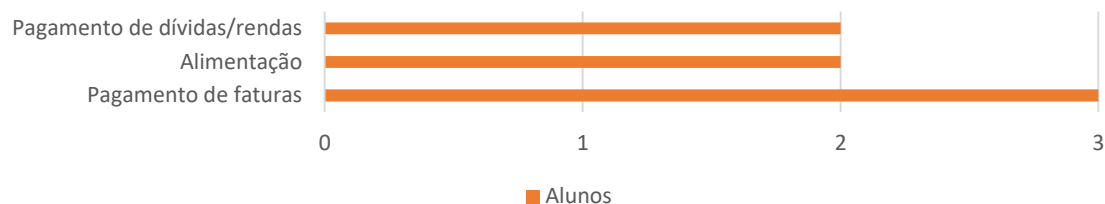


Gráfico 11 - Padrões de resposta - Questão nº 18

Contudo, foi interessante verificar que a questão que se seguiu: “Diz uma despesa que seja mesmo necessária (pagar/comprar) para viver”, apenas 21% dos alunos não souber dar qualquer tipo de resposta. Quando a questão foi formulada desta forma aparentemente houve um maior entendimento por parte dos alunos. Nesta questão, já formulada de forma distinta, a maioria soube exemplificar algum tipo de despesa sendo que, provavelmente, retiraram o significado da palavra despesa pelo seu contexto na frase. Assim, a maioria dos alunos (42%) referiu a alimentação como uma despesa necessária. Por outro lado, 21% referiu as despesas com a luz e a água e 16% referiu os gastos com o vestuário. Como se pode verificar no Quadro 17, algumas respostas compreendem mais do que um padrão.

“Diz uma despesa que seja mesmo necessária (pagar/comprar) para viver”		
Padrões de respostas	Número de respostas	Evidências
Alimentação (42%)	8	A cantina. Uma despesa mesmo necessária para viver é comprar comida. A água e a comida.
Pagamentos de faturas (21%)	4	Pagar a água. Água e luz.
Vestuário (16%)	3	Comida e roupa.

Quadro 17 - Evidências e padrões de resposta - Questão nº19

### Hábitos e opções de consumo...

É importante desde logo referir o equilíbrio que existiu entre as respostas à 14ª questão: “Gostas de comprar muitas coisas?”. Uma pequena pergunta que pretendia, acima de tudo, constatar a possível existência de hábitos consumistas. Assim, 42% dos alunos (8) afirma que gosta de comprar muitas coisas contra 58% que, pelo contrário, refere não gostar (11).

## Gostas de comprar muitas coisas?

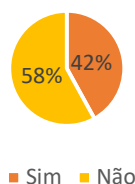


Gráfico 12 - Gráfico ilustrativo de hábitos consumistas – Questão nº14

Relativamente à justificação apresentada e iniciando por aqueles que confessaram gostar de comprar importa salientar que alguns participantes referiram repetidamente a compra de material escolar. Assim, constata-se que o consumismo ao nível do material escolar é elevado sendo que seguramente há gastos que parecem desnecessários. Alguns dos alunos referiram:

Porque eu gosto de comprar material escolar.

Para ter roupa nova e material escolar.

Não obstante, o motivo principal centra-se com a ideia da compra. Comprar é a palavra de ordem, algo tido como divertido e entusiasmante. É notória a falta de reflexão nas despesas realizadas de forma descomedida e consciência do que isso pode acarretar.

Porque assim tenho coisas e mais coisas de brinquedos.

Porque assim já posso brincar e não fico aborrecido.

Porque é divertido e eu e a minha irmã e a minha mãe compramos sempre coisas bonitas.

Porque me faz sentir feliz e entusiasmada.

Concretamente com os participantes que responderam de forma negativa (58%), apesar de se tratar da maioria, não se revela como sendo o panorama ideal. Todavia, em todas as respostas se encontra um elo verdadeiramente importante, revelador de alguns hábitos e conceções dos alunos. Apesar de pouco satisfatória, estes participantes revelaram alguma consciência e preocupação com os efeitos dos gastos de dinheiro de forma não responsável.

Porque assim gasto muito dinheiro. Mas se me fizer muita falta tenho de comprar.

Eu não gosto de comprar muitas coisas porque se comprar muitas coisas fico sem dinheiro para comer.

Porque se comprar muitas coisas não tenho dinheiro para comprar comida.



Estas primeiras respostas revelam um claro conhecimento sobre as despesas necessárias e por isso obrigatórias. Os participantes revelam que apesar de sentirem a necessidade de poupar dinheiro também reconhecem que há coisas que são mesmo necessárias e de que não se pode, portanto, abdicar.

Por outro lado, a maioria dos participantes refere preocupações com os gastos desnecessários de dinheiro manifestando a consciência de que este é limitado e que não pode ser gasto de forma disparatada.

Eu não gosto de comprar muitas coisas porque assim gastamos muito dinheiro.

Porque se eu comprar muitas coisas gastava-o muito rápido e se eu não comprar muitas coisas não o gasto tão depressa.

Porque assim gasto o dinheiro todo de uma só vez.

Porque eu não quero gastar dinheiro.

Para poupar.

Apesar de a maioria (58%) ter respondido de forma negativa à questão “Tudo o que tens faz-te falta?” tal como era previsível alguns dos participantes que referiram gostar de comprar muitas coisas assumiram que sim, que tudo o que têm lhes faz falta. Estas respostas denotam uma certa falta de consciência e de maturidade, inteiramente ligadas com a sua faixa etária.

### Tudo o que tens faz-te falta?

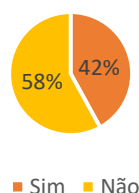


Gráfico 13 - Gráfico ilustrativo de concepções materialistas – Questão nº15

Não obstante, houve alunos que apesar de terem apresentado, na Questão 15, uma perceção mais ajustada relativamente aos hábitos de consumo, na questão seguinte (“Dá um exemplo de alguma coisa que tenhas comprado, mas que não te faça falta”) quase que se verifica uma certa contradição, pois alguns destes acabaram por assumir que tudo o que têm lhes é indispensável. Tendo em conta que demonstram compreender a importância da gestão do dinheiro de forma responsável apresentam, contudo, alguma falta de entendimento no que respeita à noção de necessidade. Possivelmente por este motivo afirmam não terem nada que na realidade não lhes faça falta.

No entanto o contrário também se verifica. Alguns dos participantes que revelaram ter alguns hábitos consumistas conseguiram, contudo, distinguir se, de entre o que têm, tudo é indispensável ou não. Por outro lado, sete dos participantes que revelaram ter hábitos de consumo controlados assumem que nem tudo o que têm é essencial.

Tipologias de respostas (Questão 14 e 15)	Frequência
Sim - Sim	4
Sim - Não	4
Não - Sim	4
Não - Não	7

Quadro 18 - Tipologias de respostas às questões 14 e 15

Quando são confrontados com um pedido de exemplo de algo que tenham comprado e que na realidade não lhes faça falta (“Dá um exemplo de alguma coisa que tenhas comprado, mas que não te faça falta”), mesmo os participantes que afirmaram não ter nada que não seja necessário conseguiram dar um exemplo. Este aspeto demonstra falta de reflexão/atenção/interpretação ao responder às questões. Deste grupo de participantes com esta especificidade apresentam-se respostas como:

Os meus brinquedos já não me fazem falta porque já não sou um bebé.

Alguns brinquedos de bebé que vou dar à minha irmã.

O que não me faz falta são as minhas Nancys.

Uma boneca que acabei por dar.

Importa ressaltar que se entende que conseguem abdicar de coisas que têm, essencialmente brinquedos. No entanto serão brinquedos que já não usam por terem perdido o interesse ou por já serem brinquedos de quando eram mais novos. Este fator revela que, apesar de terem noção de algo que não faz falta associam esta noção a algo que na realidade não usam ou já não serve não conseguindo abdicar de algo a que dão uso, mas que na realidade não é necessário. A interpretação aparenta ser no sentido do uso: “Se não uso é porque não faz falta, mas se uso é porque faz”.

Por outro lado, há participantes que apenas referem o que não lhes faz falta não dando mais nenhuma indicação. Apesar de não se compreender ao certo se realmente se trata de coisas pelas quais já não têm interesse, continuam a ser essencialmente brinquedos.

Um kit solar.

O cão de brincar.

Apenas um aluno consegue realmente entender o cerne da questão afirmando que não lhe faz falta “O tablet e a televisão”, compreendendo que não são bens essenciais à vida.

Há, no entanto, um aluno que revela não ter compreendido estas questões uma vez que assinala, primeiramente, que nem tudo o que tem lhe faz falta, mas não consegue exemplificar: “Acho que não tenho [nada que não me faça falta]”. Pressupõem-se que o aluno em questão tem consciência de que nem tudo o que tem lhe faz falta, mas não consegue exemplificar nenhum desses bens.

Há ainda mais dois alunos que, não obstante referirem que não têm nada que não lhes faça falta, responderam de forma coerente a ambas as respostas.

Relativamente à questão sobre se voltariam, ou não, a comprar esses bens (Questão nº17) a maioria dos alunos refere que não (84%). Importa aqui ressaltar que dois dos três alunos que afirmaram não ter nada que não lhes fizesse falta, não responderam a esta questão. No entanto um deles afirmou não voltar a comprar. Esta resposta não foi considerada uma vez que não há coerência com o respondido anteriormente.

Por outro lado, apenas um aluno salientou que voltaria a comprar. O aluno em questão referiu o tablet e a televisão, apesar de confessar que não lhe fazem falta. Na realidade ambos são dispensáveis, contudo, nos tempos que correm, são tidos - quase - como essenciais. Compreende-se assim, essencialmente pela geração em que se insere o aluno, que afirma voltar a comprar algo que no fundo vê como não sendo necessário. Depreende-se que o aluno interpreta corretamente que o que faz falta é essencial à vida, não obstante, na sua inocência, assume que não conseguiria viver sem estas tecnologias referindo: “eu estou muito viciado”.

Quando são questionados sobre o porquê das suas opções um outro aluno refere que dá uso a tudo o que tem de modo que todas as coisas lhe fazem falta. Na sua resposta o aluno reflete que considera que tudo aquilo a que damos uso é porque é necessário. Pressupõem-se que haja uma clara confusão entre aquilo que é necessário e aquilo que é mero desejo, independentemente do uso que possamos dar a ambas as coisas.

Porque tudo o que tenho eu utilizo algumas coisas menos vezes e outras mais vezes, mas todas elas me fazem falta.

Por outro lado, há um outro aluno que refere que tinha uma boneca que não lhe fazia falta e que acabou por dá-la. No entanto, refere depois que não voltaria a comprar essa boneca porque não prestava. Provavelmente o aluno terá perdido o interesse nesse boneco, talvez motivado pela sua falta de qualidade.

Por outro lado, há alunos (7) que referiram que poderiam ter menos brinquedos, assumindo que não voltariam a comprá-los pois assim desperdiçariam dinheiro. Pressupõe-se que estas crianças assumem que o dinheiro deve ser gasto naquilo que é efetivamente necessário.

Porque se nós não gastamos disso e ainda insistimos é um desperdício de dinheiro.

Porque gastaríamos dinheiro.

Porque eu não quero gastar dinheiro.

Porque assim gastava muito dinheiro.

Há, ainda, participantes (10) que referem que não voltariam a adquirir esses bens pois não veem necessidade disso uma vez que não usam, ou não 'presta', ou porque já têm outro. No fundo, porque não lhes faz falta, foi substituído ou já não se adequa à idade. Nesta perspetiva, que corrobora com o anteriormente dito - muitos alunos referem que não lhes faz falta determinado brinquedo, mas dizem-no tendo em conta aquilo que já não usam/gostam e surgem testemunhos como os seguintes que validam esta interpretação:

Porque se não me fazia falta não ia comprá-la.

Porque só faz falta às vezes.

Porque não brinco com elas!

É de pilhas e avariou.

Porque ela não valia nada.

Porque já tenho um e não preciso de outro.

Porque já sou crescida e não preciso de brinquedos.

Porque eu já não sou nenhum bebé.

Mais uma vez para constatar as opções de cada aluno e as suas justificações, quando são questionados com um caso prático – “Imagina que tens dinheiro para ir a uma loja, mas só consegues uma coisa: uma caixa de chocolates ou um livro. O que comprarias?” (Questão nº20) – 79% dos alunos refere que compraria um livro enquanto 21% optaria pela caixa de chocolates.



Gráfico 14 - Opções de compra dos alunos – Questão nº20

As suas justificações são variadas. Por um lado, há alunos que fundamentam a sua escolha com base nas suas preferências, ou porque preferem os livros ou os chocolates, independentemente da sua necessidade ou utilidade.

Adoro ler.

Porque eu gosto de ler livros que não conhecia.

Eu gostaria de comprar um livro porque gosto muito, mas mesmo muito de ler.

Porque eu não quero ficar gorda eu estou bem magrinha.

Porque eu gosto muito de chocolates.

Para comer todos os chocolates.

Por outro lado, há alunos que fazem um balanço entre ambos os bens por forma a optar por aquele que aporta mais benefícios. Têm, também, aqui implicitamente presente a noção do necessário e do supérfluo assim como de bens duradouros e não duradouros.

Porque uma caixa de chocolates gasta-se e o livro dá para ficar com ele.

Porque eu preciso de livros para estudar.

Porque eu preciso muito de ler para treinar a leitura.

Porque os livros são bons para treinarmos a ler e os chocolates fazem mal.

Porque os livros contam-me histórias e porque os chocolates são uma gulosice.

Os livros dão para estudar e as caixas de chocolates são doces e pode criar dores de barriga.

Numa outra questão prática colocada – “Imagina que estamos a chegar ao inverno e que precisas de comprar umas botas novas porque as tuas já estão muito pequenas, mas também queres uma nova consola de jogos para teres a mais recente. O que comprarias primeiro?” (Questão nº21) - 95% dos alunos referiram que compravam umas botas ao passo que apenas 5% afirmou preferir a consola.

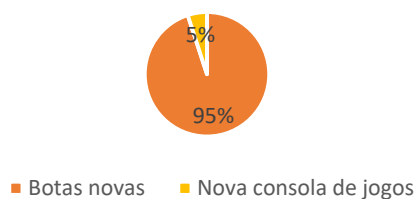


Gráfico 15 - Opções de compra dos alunos (2) – Questão nº21

Uma vez mais alguns dos participantes optaram por contrabalançar as duas hipóteses fornecidas escolhendo aquela que consideravam mais necessária e proveitosa.

Porque as botas iriam proteger-me da chuva e a consola não fazia nada disso.

Ter roupa serve-nos muito melhor do que ter uma consola de jogos.

Porque a roupa é mais útil do que uma consola.

Porque se eu vou com o pai buscar lenha a consola não me abriga os pés, as botas sim.

Porque as botas servem para não molhar os pés e não ficar doente, já a consola só dá para jogar jogos.

Porque se chovesse eu não ia usar a consola e ia usar as botas.

Porque as botas são precisas quando andamos à chuva.

Porque as botas fazem falta.

Verificam-se ainda justificações no âmbito da gestão do dinheiro. As opções destes participantes não se prendem pela necessidade ou pelo desejo, mas sim pela via menos dispendiosa.

Para já comprava as botas para não gastar muito dinheiro.

Porque a consola de jogos é muito cara e eu não quero gastar dinheiro.

Seria interessante ter colocado a questão de forma distinta de modo a realçar a compra da consola (Exemplo: “Tu queres mesmo muito uma consola de jogos nova, mas precisas de umas botas porque as tuas já estão muito gastas. O que comprarias?”) para verificar se estes alunos optavam novamente pelo bem aparentemente mais barato ou efetivamente por aquele que era mais necessário.

### **Conceções prévias sobre instituições bancárias...**

Um outro aspeto que se tentou compreender prende-se com as conceções que os participantes tinham relativamente ao que é uma instituição bancária.

Assim, 8 alunos referiram que um banco é um local onde se levanta e/ou guarda o dinheiro.

Um banco é onde se guarda o dinheiro para ninguém o roubar.

Um banco é um sítio onde as pessoas guardam dinheiro e quando precisarem vão buscar ao banco.

Um banco é onde se guarda o dinheiro e quando precisas vais buscar ao banco. Mas também é para fazer trocas de dinheiro.

O banco é um sítio onde as pessoas guardam o seu dinheiro, onde carregam o cartão de multibanco e também é o sítio onde as pessoas tiram dinheiro do seu cartão em troca de notas.

Alguns (3) interpretam o banco quase que como uma instituição de apoio solidário.

Um banco é onde se vai levantar dinheiro. Também serve para ajudar as pessoas e os pobres.

Um banco é onde se ajudam as pessoas e fazem-se contas.

Numa visão distinta há 5 inquiridos que caracterizam o banco como uma estrutura em que nos sentamos ou como sendo um edifício, um local, ou uma máquina.

O banco é uma espécie de casa que guarda o dinheiro. Exemplo: Eu fui ao banco guardar 1500\$ e eles não saem de lá se não for lá tirá-los.

Um banco é onde a gente se senta.

Um banco é uma máquina onde as pessoas vão depositar lá o dinheiro.

Um banco é um objeto que dá dinheiro, ajuda as pessoas quando precisam mas só tem dinheiro lá quem o meter.

No quadro 19 é possível ter uma visão mais geral das respostas fornecidas pelos alunos e verifica-se que a resposta mais frequente foi relativa às movimentações bancárias de levantar e guardar (Por exemplo: 5 alunos referiram que o banco serve para levantar e guardar dinheiro; 13 alunos referiram a função de guardar dinheiro). Como se constata apenas um aluno obteve uma resposta não aceitável acreditando que a função do banco é vender dinheiro.

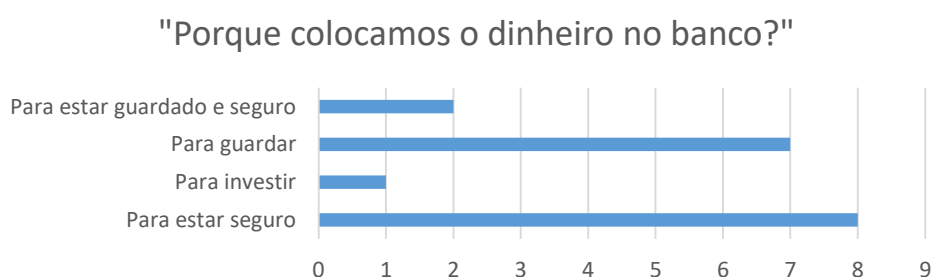
"O que é um banco?"							
Frequência	Estrutura			Instituição de apoio solidário	Local de movimentações de dinheiro		Local de venda de dinheiro
	Edifício	máquina	objeto		levanta	guarda	
5					•	•	
1				•			
1			•			•	
1							•
3	•					•	
1				•	•		
4						•	
1		•		•			
1			•				
	3	1	2	3	6	13	1

Quadro 19 - Padrões de resposta à questão nº8<sup>15</sup>

<sup>15</sup> Uma resposta foi invalidada pois o aluno em questão leu de forma incorreta o enunciado, ao invés de ler Banco leu Barco.

Por fim, quando se questionam os participantes sobre o motivo pelo qual colocamos o dinheiro no banco, a maioria (8) refere que o fazemos para que esteja seguro sendo que 7 referem que deve ser feito para estar guardado. De realçar que não se tem certezas que ambos os grupos de alunos tenham compreendido a diferença entre ter dinheiro guardado ou ter dinheiro num local seguro. É certo que podemos ter dinheiro guardado em variados local, contudo, sabe-se que dificilmente estará mais seguro que no banco.

Apenas um aluno salientou o investimento, provavelmente por ser o único a ter conhecimento deste conceito.



*Gráfico 16 - Concepções dos alunos face ao propósito dos depósitos nos bancos - Questão nº9*

### *Síntese*

Tendo em conta que a crise propulsionou a relevância desta temática foi importante saber até que ponto os alunos conheciam este conceito, mas cerca de metade da turma nunca ouviu falar em crise.

Dos que têm conhecimento deste fenómeno, a maioria revela que foram as mães a abordá-lo, tal como referem Araújo (2002) e Machado (2011), e que está relacionado com fatores económicos. Salientam o diminuído poder de compra assim como a falta de dinheiro para explicar o que entendem sobre a crise.

Por sua vez, no que respeita às finanças familiares, estas apresentam-se como pouco discutidas com os membros mais novos sendo que apenas 32% dos alunos afirma fazer parte das conversas sobre as finanças da família. Esta percentagem corrobora com o analisado nos questionários aos Encarregados de Educação em que alguns confessaram ter receio destas abordagens junto de faixas etárias baixas.

São ainda pequenos para 'carregarem' a responsabilidade de estarem a par de um assunto desses.

Por vezes, nestas idades, muitos conhecimentos desta situação podem deixar as crianças ansiosas.



Sobre o dinheiro o panorama é mais animador, mas apenas 47% dos alunos revela que conversa com os pais sobre dinheiro.

Relativamente à poupança todos os alunos manifestaram compreender a sua importância e 89% revelou ter um mealheiro. A maioria relaciona a importância da poupança com o futuro e neste sentido garantem que poupam o dinheiro que vão conseguindo.

Quanto ao conceito de “precisar” e “querer”, 12 alunos (63%) evidenciaram compreender a distinção entre ambos, sabendo exemplificar situações, se bem de que forma pouco esclarecedora.

O conceito de despesa apresentou-se como um termo que não faz parte do leque de conhecimentos da maioria dos alunos sendo que 63% não soube explicar do que se trata apesar de terem conseguido dar exemplos de despesas, como o pagamento de faturas, as despesas com a alimentação e o vestuário. Na sua maioria não se revela um grupo com preocupantes hábitos consumistas sendo que 58% refere não gostar de comprar muitas coisas. Evidentemente que não se pode tomar estas respostas como um dado absoluto, pois acredita-se que na prática não seja realmente assim. Algo mais preocupante prende-se com o facto de a maioria dos alunos afirmar que não possui nada que na realidade não lhes faça falta.

Relativamente às instituições bancárias a maioria dos alunos salientou as movimentações de dinheiro realizadas – levantar, guardar e depositar – para descrever o que é um banco. Salientam que o dinheiro é lá colocado essencialmente para estar guardado e seguro.

No computo geral verificam-se algumas conceções menos ajustadas, ou pouco claras que se pretenderam ver esclarecidas com a PD levada a cabo.

*Sessão 2 – “Se eu tivesse todo o dinheiro do mundo...”*

**Tarefa 2** – Redação de um texto.

Para um conhecimento mais profundo sobre ideias, atitudes e comportamentos dos alunos face a questões que envolvem a EF foram realizadas, para além do questionário já apresentado, algumas tarefas.

Na sequência de uma leitura aos capítulos 7 e 8 da obra de Carlo Collodi, *“As aventuras de Pinóquio”*, surgiu o mote para a Tarefa 2 (T2). Este excerto da obra remete para a situação em que Pinóquio, enganado, enterrou o seu dinheiro na esperança de que germinasse uma árvore que desse dinheiro. Nestes capítulos está, assim, patente a noção da escassez do dinheiro

e pretendeu-se colocar os alunos numa situação oposta, ou seja, na posse de uma grande quantia de dinheiro. Desta forma optou-se pelo pedido de elaboração de um pequeno texto em que disseram o que fariam caso tivessem todo o dinheiro do mundo.

A investigadora que era simultaneamente professora estagiária (PE) do grupo não permitiu conversas entre os alunos para evitar influências das ideias de uns para os outros.

Tratando-se de uma tarefa bastante clara e simples não se verificaram quaisquer dificuldades na sua execução e todos os alunos se mostraram motivados. A envolvimento demonstrada na realização desta tarefa está provavelmente relacionada com a ideia, imaginária, de estar perante a posse de todo o dinheiro do mundo, em que quase todos os desejos podem ser facilmente concretizados.

Verificou-se que 53% dos alunos (10) optavam por investir o dinheiro neles próprios, adquirindo bens para seu próprio usufruto, não esquecendo o outro. Todavia deste grupo de alunos, apenas 2 demonstraram uma visão “mais modesta”:

Usaria-o para fazer concursos de canto e de culinária e em todos esses concursos os vencedores ganhavam dinheiro. Também o usaria para comprar coisas para os meus amigos e para a minha família. Por fim, se eu tivesse todo o dinheiro do mundo usaria-o para comprar uma piscina, um cão e coisas para mim. Mas na verdade gosto da minha vida tal como ela é! (Aluno CR)<sup>16</sup>

Logo no começo do seu pequeno texto infere-se que o aluno reconhece que ganhar dinheiro é algo que todos desejam. O facto de salientar que o prémio para os vencedores dos concursos seria uma quantia pecuniária invoca este pensamento. O prémio final poderia ser uma viagem, uma formação, mas o aluno optou por dinheiro.

Para além dos concursos enfatizou que investiria o dinheiro para ajudar a família e os amigos o que revela uma certa maturidade, pois o mais comum é referirem que ajudavam os pobres, como adiante se verá. Apenas no fim, o que creio que se deve ter em consideração, a aluna refere o que compraria para si. Todavia aquilo que mais se valorizou nesta resposta foi o facto de a aluna referir que gosta da sua vida tal como é. Esta pequena frase parece demonstrar uma criança com alguma maturidade, compreendendo que há coisas que o dinheiro não pode comprar.

O outro aluno, por sua vez, manifesta opções distintas:

Eu comprava uma casa nova, um ferrari e ajudava os outros a comprarem comidas, as mobílias e também ajudava a minha família. Ia de férias para a Madeira e para os Açores visitar os meus primos. E o resto do dinheiro gastava-o nas comidas e no que for preciso comprar. Também jogava no eromilhões para ganhar o jequepote desta semana. Também inscreviame no jinásio do Hotel Axis. (Aluno TM)

---

<sup>16</sup> Todas as transcrições são uma cópia fiel dos registos dos alunos, incluindo os erros ortográficos.

Constata-se que tem noção do que é essencial à vida referindo ajudar os outros em bens essenciais. Contudo, é certo que o aluno descreve claramente onde investiria o seu dinheiro, mas que revela falta de noção do seu valor. O que nos leva a inferir tal facto prende-se com a última informação proferida pelo aluno. Aparenta não ter grande noção do valor das coisas: comprava um Ferrari e inscrevia-se no ginásio. Há uma grande diferença monetária entre estas duas despesas e o aluno transparece não ter essa noção. Claramente que está ao alcance de muito poucos ter um Ferrari, não obstante a ida frequente ao ginásio é algo quase banal, atualmente. Não seria de todo necessário ganhar um prémio monetário avultado para possibilitar uma inscrição num ginásio.

Deste grupo inicial de 10 alunos, os restantes 8 revelam uma grande imaginação o que consequentemente traduzimos como alguma falta de maturidade e noção da realidade. Todavia, apesar de excêntricos, nunca esqueceram de refirir os outros.

Se eu tivesse todo o dinheiro do mundo ajudava as pessoas mais pobres. Comprava-lhes muita roupa, uma casa, muita comida e arranjava-lhes um emprego. Também comprava um avião onde os animais poção voar. Nunca mais ninguém passava fome! Eu para mim comprava uma caravana para andar pelo mundo inteiro. Também comprava uma ilha e uma selva. Comprava um Ferrari para o meu pai. Para a minha mãe comprava uma piscina e uma praia. Para os meus tios comprava um circo. Para as minhas tias comprava uma penção. E para terminar comprava uma escola! Eu adorava ter esse dinheiro todo! (Aluno IC)

Também é interessante ressaltar que este aluno refere primeiramente ajudar os mais necessitados seguindo-se o próprio e a família. Contrariamente ao aluno CR, o aluno IC confia que adoraria ter muito dinheiro tal como o aluno CA, que se segue.

Comprava todos os prédios inormes do mundo, roupa chique, todos os livros da escola para aprender, ía viajar pelo mundo de avião, de submarino e de barco. Também ajudava os mais pequeninos e os idosos. Dava uma vida melhor a eles e um pouco de dinheiro. Comprava comida para mim e ervas de cheiro para o meu quintal cheirar bem. Subia a Torre Eiffel e fazia lá um piquenique. Eu adorava esta vida! (Aluno CA)

Por sua vez, o aluno GP, manifesta uma ideia diferente dos anteriores. Exemplifica a quantidade de dinheiro que dava a cada pobre (tomando as suas palavras). Claramente que esta resposta é influenciada pela sua maturidade associada à sua faixa etária. O aluno em questão manifesta consciência social, não obstante depreende-se que não tem noção do valor do dinheiro. Provavelmente interpreta que 40€ vale muito mais do que na realidade vale.

Se eu tivesse todo o dinheiro do mundo eu compraria abrigo para os pobres. Se eu tivesse todo o dinheiro do mundo eu conquistava terreno, mandava construir um país e deixava viver lá toda a gente. Se eu tivesse todo o dinheiro do mundo eu dava quarenta euros a cada pobre. Se eu tivesse

todo o dinheiro do mundo eu mandava construir um parque com baloiço, com escorrega, e com culhões de ginástica. (Aluno GP)

Estas respostas não foram discutidas nem trabalhadas com os alunos de modo que responderam livremente. Provavelmente se houvesse uma discussão posterior muitas das ideias contidas nas respostas eram desmistificadas – Se existirem 10 pobres quanto dinheiro no total darias? E se existirem 100? 1000? Será que há muita ou pouca gente com pouco dinheiro? O que podemos fazer com 40€? Será dinheiro suficiente para ajudar uma família a sair da pobreza? Será que era possível uma só pessoa ajudar todos os que têm pouco dinheiro? - Questões como estas poderiam ser debatidas.

O aluno CP manifesta na sua resposta um forte cariz imaginário, contudo quando se refere a ajudar os mais necessitados estabelece a prioridade dos bens essenciais.

la comprar uma montanha russa, uma casa com 1000 andares e um submarino onde podia ver os peixes, as baleias, os tubarões, as mantas, as raias e mais coisas. Também gostaria de ajudar os pobres a terem uma casa com comida e cama para dormirem. (Aluno CP)

Por outro lado, 26% dos alunos (5) referiram apenas gastar o dinheiro em satisfações pessoais.

Se eu tivesse todo o dinheiro do mundo comprava uma mansão, um carro com as rodas altíssimas, um barco e um avião. Com o dinheiro que sobra comprava muitos mantimentos e compra-va a boshe e o meu trabalho seria arranjar carros. E também o meu trabalho iria pilotar helicópteros numa semana ia a boshe e na outra pilotar os helicópteros. (Aluno GV)

Comprava uma casa com um jardim lindo para plantar muitos frutos. Também comprava um hotel de cinco estrelas com o meu nome e um spa chique. E comprava um cabeleireiro e uma discoteca das melhores! Comprava um choping e comprava todas as coisas que gosta-se nas lojas. E também queira comprar uma família de Barbados da Terceira. Comprava muitos cadernos e mais materiais. E também comprava uma saia com brilhantes coloridos. (Aluno SD)

Contrariamente a este grupo de alunos, 21% (4), nunca referem gastos com eles próprios. Um outro aluno (JB) refere outra quantia pecuniária que daria aos mais carenciados e é inferido o mesmo que anteriormente.

Ambas as respostas refletem um carácter mais altruísta, até com os animais. Todos, algum dia, já pensámos que poderíamos mudar o mundo, e é deste modo que as crianças pensam, neste momento. Claramente que nos parece que há uma noção muito pouco realista do valor do dinheiro, não obstante estas respostas refletiram algumas crenças e valores dos alunos sobre ele.

Se eu tivesse todo o dinheiro do mundo comprava uma ilha para todas as pessoas que não tivessem casa e que não tivessem dinheiro. Também dava cinco euros a cada uma das pessoas, mandava

construir um super mercado e um parque infantil. Para os meninos que não tinham brinquedos para brincar dava cinco brinquedos a cada um dos meninos e meninas. Contruía uma escola para os meninos e meninas aprenderem coisas novas. Comprava livros para os meninos aprenderem a escrever e comprava roupa para todas as crianças. (Aluno JB)

Se eu fosse rica usava o dinheiro para ajudar as pessoas com mubilidade reduzida i usava para fazer um ospital para as pessoas que estava mal e uma escola para os meninos e as meninas aprendem. Eu também ajudava as pessoas mais pobres a aranzar um lugar para viver. E tinha uma quinta onde viviam muitos animais. l era assim que eu fazia se tivesse o dinheiro de todo o mundo. (Aluno MC)

### *Síntese*

A grande maioria dos alunos (14) demonstrou uma preocupação em ajudar o outro, sejam membros da família, amigos ou pessoas mais carenciadas e é interessante constatar que alguns alunos evidenciam nas suas respostas que o dinheiro compra conhecimento na medida em que referem que “comprava livros para os meninos aprenderem”; “comprava uma escola para os meninos e meninas aprenderem coisas novas”; “usava para fazer uma escola para os meninos e meninas aprenderem”.

Em contrapartida verificam-se alguns casos com sugestões extremamente excêntricas e até irrealistas. Verifica-se uma clara correspondência entre as respostas dos alunos e o seu nível de compreensão do mundo coexistindo respostas mais realistas e sensatas e respostas mais extravagantes e com algum *non sense*.

<b>Tarefa 2 – Redação de um texto</b>	
<b>Padrões de resposta</b>	<b>Frequência</b>
Dinheiro gasto em satisfações pessoais e para ajudar os outros	10
Dinheiro gasto em satisfações pessoais	5
Dinheiro gasto para ajudar os outros	4

Quadro 20 - Padrões de resposta à T2

### *Sessão 3 e 4 – “O que pode o dinheiro comprar?”*

#### **Tarefa 3.1 - “O que quero e o que preciso”**

#### **Contextualização da tarefa**

Esta sessão iniciou-se com a apresentação da mascote que iria acompanhar todas as sessões implementadas no âmbito da Educação Financeira (EF), o Rui, mais conhecido por Poupas (ANEXO 12).

Feitas as apresentações a PE deu início à exibição de um PowerPoint de apoio à sessão: O que pode o dinheiro comprar? (ANEXO 23). Assim que a PE projetou no *smartboard* ouviram-se de imediato alguns alunos a ler.

PE: Então o que é que temos aqui? Ora lê lá JP!

Aluno JP: O que pode o dinheiro comprar?

PE: Ok! E agora eu quero que vocês me digam o que é que efetivamente pode o dinheiro comprar.

Aluno BF: Uma televisão!

(A PE vai registando no quadro)

Aluno GP: Um porquinho mealheiro!

(alguns alunos reagem afirmando que também têm porquinhos mealheiro)

Aluno MC: Comida.

Aluno IP: Pode comprar roupa.

Aluno CA: Uma casa.

Os alunos reagiram com entusiasmo às atividades em que o cerne foi sendo o dinheiro e mostraram reconhecer objetos com valor cujo dinheiro pode comprar. Alguns evidenciaram bens menos necessários do que outros, contudo não foi estabelecida qualquer limitação. A indicação era apenas para referir o que o dinheiro pode comprar. Precisamente por este aspeto, no final desta pequena enumeração, realizou-se a questão contrária, sobre o que o dinheiro não pode comprar.

Neste seguimento falou-se, de entre outros aspetos, que o dinheiro não compra saúde, mas paga os medicamentos ou as consultas no médico e um aluno insurgiu-se.

Aluno TM: Eu não pago!

PE: Tu não pagas porque pagam os teus pais, provavelmente! (risos gerais na turma) Apesar do dinheiro ser dos teus pais, se eles o gastarem todo, tu também vais sair prejudicado porque vão deixar de ter dinheiro para as tuas coisas, para as tuas despesas.

Aluno TM: Eu não porque eu tenho 9000€ no banco!

PE: E tu sabes ver que tens 9000€ na conta? Como viste?

Aluno TM: Foi a minha mãe que abriu a minha conta e viu.

PE: Abriu? Chega-se lá e abre-se assim a conta, como se fosse uma bolsa, e vê-se o dinheiro que tem lá dentro?

Aluno TM: Não! (risos)

PE: Então?

Aluno TM: Ela meteu um cartão, não sei bem, e depois abriu lá a minha conta.

PE: Ah, ok, foi no multibanco, com um cartão de multibanco. Então vamos supor que o TM tem mesmo os 9000€ na conta. Mas, TM, se não tiveres juízo a cuidar desses 9 mil euros eles gastam-se, certo?

Aluno TM: Certo!

PE: E se tu gastares o teu dinheiro todo o que é que acontece?

Aluno TM: Fico pobre!

Na verdade, não fazemos a menor ideia, nem importa saber, se o aluno TM efetivamente tem tal quantia no banco. O interesse destes pequenos momentos reflexivos não foi o de criar um grande impacto nos alunos, mas sim de os colocar a refletir, de perceberem que há riscos

que advêm das suas decisões, que há comportamentos mais corretos e adequados do que outros, que o dinheiro é limitado e há que estabelecer prioridades.

No continuar desta pequena conversa, um outro aluno acrescenta:

Aluno IC: A minha avó está-me a fazer uma conta para depois quando eu precisar de entrar na faculdade essa conta serve para isso.

PE: Muito bem. Significa que a tua avó já está a prever que vai precisar de dinheiro para te ajudar na tua formação e já o está a guardar. E por que será que a tua avó está a fazer isso?

Aluno LT: A avó da IC está a poupar.

PE: Exatamente! A avó da IC está a poupar dinheiro.

Aluno BF: Nós não podemos gastar todo o nosso dinheiro e também temos que poupar. Se a avó da IC não poupar o dinheiro para a sua faculdade quando chegar o momento pode não ter o dinheiro suficiente para pagar.

Aluno RD: Eu também guardo o meu dinheiro num peteiro!

Aluno LT: Eu tenho uma carteirinha lá em casa e eu vou juntando dinheiro que algumas pessoas vão-me dando.

Aluna IP: Eu sempre que vou à minha avó ela dá-me 10 euros para eu por no peteiro.

Com este relato para além da gestão do dinheiro pudemos tocar no tema da poupança e compreender alguns dos seus propósitos. Por vezes, podem ser estas pequenas discussões a motivar os alunos a poupar e a gerir o dinheiro de forma mais consciente e responsável.

A riqueza destes momentos está no 'sumo' que retiramos destas conversas. São variados os temas e são tocados muitos conceitos de EF básicos, como é o caso da mesada e semanada, que surgiu de uma observação realizada pelo aluno MG.

Aluno MG: Os meus avós quando começa o mês dão-me sempre a mim e à minha irmã dinheiro.

PE: Dão-vos dinheiro todos os meses, é isso? E sabes como é que isso se chama?

Aluno JP: Mesada?

PE: Mesada. Exatamente. É isso mesmo! É um determinado dinheiro, que te dão por mês, para tu gerires durante esse tempo. Daí ser mesada, que vem de mês. Há meninos que recebem semanada. Se for semanada significa que recebemos por...

Vários alunos: Semana!

Na continuação desta conversa em grande grupo o aluno GV aparenta ter alguns conhecimentos sobre a evolução histórica da moeda, tendo noção de que, por vezes, podem existir mudanças como é o caso da passagem do escudo para o euro.

Aluno GV: Quando nós formos grandes possivelmente o dinheiro que nós usamos agora já não vai ser o mesmo.

PE: Porque dizes isso GV?

(realiza um pausa e não responde)

PE: Achas que o dinheiro pode mudar?

(o aluno GV abana com a cabeça dando sinal positivo)

PE: Ok. Mas repara, mesmo que mude o dinheiro depois é feita uma conversão, uma troca. Trocamos o dinheiro 'velho' por dinheiro 'novo'. Se assim não fosse toda a gente ficava sem dinheiro.

Este aluno provavelmente terá conhecimento que antes do euro, como moeda oficial, tínhamos o escudo e tal facto fez-lhe uma ligeira confusão, o que é compreensível. Considera-se que a pergunta do aluno foi pertinente e demonstra algum sentido crítico. Para que vou poupar dinheiro se algum dia posso não poder usá-lo?

A conversa continuou com reflexão acerca das coisas que o dinheiro não compra, mas que é necessário para ajudar na sua satisfação, nomeadamente no que toca aos amigos. Prontamente os alunos referiram que a amizade não se compra, mas e se tivermos uma festa de anos? Há necessidade de oferecer um presente e eis que surge o seguinte diálogo:

Aluno CP: Para o aniversariante o presente é grátis, ele não paga.

PE: Pois não, mas tu, que o vais dar, tiveste que o comprar, não foi?

Aluno CP: Mas tu disseste, à bocado, a menos que façamos nós o presente, havia custo na mesma porque tu tinhas que comprar os materiais para fazer o presente.

PE: Depende CP, imagina que faço um presente de coisas que iam para o lixo, reciclando.

Aluno CP: Mas essa coisa também custou dinheiro!

PE: Essa coisa custou, mas foi comprada para outro fim. Não compraste de propósito para fazer a prenda. Por exemplo, se eu quiser fazer... ah... um presente qualquer feito com jornal, eu não vou comprar um jornal de propósito para usar no presente. Eu vou reciclar aquele que comprei há uns dias e que vai para o lixo. Lembram-se do magusto? No magusto fizeram uns cartuchos para as castanhas com pacotes de leite. Eu e a professora Ana não compramos os pacotes de leite de propósito para fazer os cartuchos.

Aluno LT: Tu já tinhas os pacotes de leite!

PE: Exatamente os pacotes de leite foram comprados para a nossa alimentação. Depois de beber, em vez de deitar o pacote fora, fomos guardando as embalagens a pensar no magusto. Nós reutilizamos as embalagens.

Com isto comprova-se que a EF se relaciona com variadas situações nomeadamente em conceitos como o de reciclagem. A EF é vastamente abrangente estando presente nas situações diárias que vivenciamos. A conversa prolongou-se e voltou-se a tocar no tema da poupança.

Aluno IP: No Natal eu vou receber um presente. Os meus avós já estão a juntar dinheiro há muito tempo para depois me oferecerem um piano para eu estudar. Estão a poupar.

PE: Ok e por que é que achas que há necessidade de poupar dinheiro? Por que é que achas que os teus avós estão a poupar dinheiro para te comprar o piano?

Aluno IP: Porque precisam.

PE: De quê?

Aluna IP: Porque...porque se nós não começarmos a juntar antes depois, mais tarde, vai ser muito difícil de pagar porque nós não juntámos.

PE: E por que é que será que é muito difícil pagar só depois?

Aluno IP: Porque se nós juntarmos agora já temos o dinheiro e quando formos grandes, quando quisermos pagar já temos o dinheiro.

PE: Sim, mas porque é que temos mesmo que poupar dinheiro? Por que é que é tão importante não gastar todo o dinheiro e ter sempre algum para guardar?

Aluno IP: Porque nós temos que poupar dinheiro para depois podermos comprar o que queremos se não na altura não vamos ter suficiente.

PE: Pois é... o dinheiro como vocês sabem não cai do céu, certo?



O aluno IP manifestou algumas dificuldades em expressar-se oralmente. Contudo, no final, depreende-se que compreende que a poupança tem objetivos e que tendo em conta que o dinheiro é limitado e custa a ganhar, devemos ir poupando para poder adquirir bens que de outra forma seria difícil. Precisamente na sequência do diálogo anterior a PE enfatiza a importância de usar bem o dinheiro, de o gerir de forma responsável e consciente e apresenta o diapositivo apresentado na Figura 32.



Figura 32 – Dispositivo para exploração – ANEXO 23

No âmbito desta exploração e como resposta à questão colocada no diapositivo surgem evidências como:

Aluno RD: Uma gastou em coisas que não eram necessárias! (relativamente ao primeiro indivíduo)

Aluno GV: A que gastou o dinheiro todo não sabia usar o dinheiro e a que conseguiu ganhar dinheiro sabia mexer no dinheiro.

Aluno TM: Aquela pessoa que ficou sem dinheiro é porque gastou dinheiro desnecessariamente e a outra pessoa que não tinha dinheiro e conseguiu juntar aos poucos porque conseguiu indo poupar.

Estas intervenções dos alunos revelam a apreensão de alguns conceitos básicos como é o caso da distinção entre bens necessários e desnecessários, o conceito de poupança e a importância da gestão responsável do dinheiro. Parecem compreender a relação existente entre a causa (a incorreta gestão das finanças pessoais) e as consequências daí advindas (o ficar sem dinheiro).

Como consequência desta exploração surgiram reflexões pertinentes por parte dos alunos.

Aluno LT: Todos nós devemos poupar dinheiro para o nosso futuro.

Aluno TM: A minha tia dá sempre 5 euros à minha prima e ela, que anda aqui na escola, tem que marcar as refeições, e cada refeição custa 75 cêntimos e ela usa esses 5 euros para pagar a cantina.

PE: Pois é TM, há dinheiro que tem mesmo que ser gasto. Nós já vimos que há coisas que são mesmo necessárias e que temos que gastar dinheiro para as comprar.

Aluno TM: Uma casa é necessária!  
Aluno IC: O material escolar também é preciso!

Comprova-se com estas transcrições que os alunos conseguem distinguir entre bens necessários e supérfluos, dando exemplos. Recorde-se que aquando da exploração sobre “O que pode o dinheiro comprar?”, à medida que os alunos foram exemplificando, a PE foi-os transcrevendo para o quadro de giz. Essa espécie de *brainstorming* ficou registada no quadro e no seguimento destas intervenções os alunos olharam para o que estava escrito no quadro e foram distinguindo aqueles que eram bens necessários dos que eram supérfluos, tarefa realizada com facilidade.

Seguiu-se a apresentação da família Moedas (MEC, 2015) e leitura do poema que a dá a conhecer (ANEXO 14) e, *só de per si* o nome da família já suscitou algum entusiasmo por parte do grupo. Depois de lido o pequeno poema a PE passou à leitura de uma primeira história: “Um casaco para o cão” (MEC, 2015) (ANEXO 15). Com uma leitura prosódica e melodiosa a PE conseguiu manter a atenção do grupo, que se manteve bastante entusiasmado. No final da história prosseguiu-se à sua exploração.

Aluno CA: ...ah... um...um...um menino queria comprar bonés e... e... coisas assim... e...e...  
Aluno IC: Ele queria comprar como o CA disse mas assim estava a gastar dinheiro desnecessariamente, que não era preciso.  
Aluno CR: Ele queria comprar um casaco mas ...mas... mas nem pensou nas despesas que isso ia dar.  
Aluno LT: E a mãe explicou-lhe que há umas coisas que são mesmo necessárias e que há umas coisas que não são necessárias que... que... no princípio ele ia achar graça mas mais tarde nem ia ligar nenhuma.  
Aluno IP: E o pai do menino também... também... em vez de comprar a roupa igual até disse que... acho que foi a mãe que disse já não me lembro, que para comprar uns ténis novos e um caderno de matemática para ele estudar.

Acredita-se que os alunos, na sua grande maioria, compreenderam a mensagem implícita no texto aplicando terminologia correta nas suas intervenções, nomeadamente o conceito de despesa, de gasto necessário e desnecessário. Demonstraram compreender que o menino da história queria apenas satisfazer um desejo pois o que queria comprar não era realmente necessário. Todavia o conceito de supérfluo gerou algumas dúvidas na turma pois é uma terminologia pouco frequente à qual não estavam habituados. Para um maior esclarecimento a PE apresentou um diapositivo com sinónimos da palavra em questão, assim como da palavra necessário, que os alunos compreenderam com mais facilidade, provavelmente por ser um conceito mais usual.

Depois de explorados os sinónimos da primeira palavra acredita-se que os alunos tenham compreendido o seu significado sabendo citar frases já ouvidas:

Aluno BF: A minha mãe quando vai ao Continente e eu quero coisas ela diz: “Oh, é escusado comprar isso!”.

Na sequência desta explicação, em que perceberam que há coisas que apenas queremos, mas há outras de que necessitamos, a PE pediu para que registassem numa folha para o efeito coisas que querem e coisas que precisam (Tarefa 3.1). De salientar que a informação que se segue foi em parte contaminada pelo *brainstorming* contido no quadro, realizado anteriormente. Desta forma surgem exemplos bastante repetidos e talvez um pouco inusitados para a faixa etária em questão.

Tabela 14 - Escolhas dos alunos relativamente aos seus desejos

Eu quero...	
<b>Brinquedos</b>	15
<b>Tecnologias</b>	15
<b>Vestuário/ calçado/ acessórios</b>	15
<b>Maquilhagem</b>	8
<b>Bens para casa</b>	8
<b>Fazer uma viagem</b>	8
<b>Animal de estimação</b>	5
<b>Comer doces / <i>Fast Food</i></b>	4
<b>Dar uma festa</b>	4
<b>Material escolar</b>	3
<b>Loiça</b>	3
<b>Carro novo</b>	2
<b>Livros</b>	2
<b>Avião</b>	1
<b>Campo de futebol</b>	1
<b>Porquinho mealheiro</b>	1
<b>Conhecer uma figura pública</b>	1

Cada aluno tinha espaço para dar cinco exemplos para cada uma das situações, todavia houve alunos que não ocuparam todos os campos.

Como é possível verificar através da análise à Tabela 14, dos exemplos fornecidos pelos alunos não constam, à partida, bens necessários – tendo em conta os seus exemplos. Nesta parte, relativa aos desejos, quando referem o vestuário ou mesmo o calçado considera-se como sendo um desejo pois referem “umas sapatilhas com rodas” (Aluno CP); “um relógio que filma e dá para jogos” (Aluno CP); “um vestido grande que rode” (Aluno SD). No que respeita ao mobiliário e à decoração ou arrumação para casa, também se depreende pelas respostas que se trata de meros desejos. “Quero que pintem o meu quarto” (Aluno SD); “Uma cama nova” (Aluno BF). Contudo ressalva-se o aluno LG que referiu querer “uma cama para a minha irmã”. O aluno em questão havia já confidenciado à PE que os pais iram ter que comprar uma cama nova para a irmã pois estava na altura de passar de um berço para uma cama normal. Desta forma, nesta situação concreta, sabe-se que se tratava de uma necessidade e não de um desejo, todavia, e

tendo em conta que era algo que o aluno LG ansiava, acabou por colocar este exemplo no lado dos desejos não o referindo na parte das necessidades.

Por sua vez na Tabela 15 são referidos os exemplos fornecidos sobre o que precisam.

*Tabela 15 - Escolhas dos alunos relativamente às suas necessidades*

<b>Eu preciso...</b>	
<b>Vestuário/ calçado/ acessórios</b>	26
<b>Material escolar</b>	18
<b>Alimentação</b>	14
<b>Bens para casa</b>	9
<b>Casa</b>	6
<b>Tecnologias</b>	5
<b>Dinheiro</b>	3
<b>Brinquedos</b>	2
<b>Carro</b>	2
<b>Aquecimento</b>	2
<b>Despertador</b>	1
<b>Viagem</b>	1
<b>Ter uma festa</b>	1

A predominância de três categorias, aqui, é notória. No entanto torna-se pertinente fazer uma ressalva quanto à interpretação que os alunos fizeram deste parâmetro. Como se pode verificar na Tabela 15 seis alunos referiram necessitar de uma casa. Sabe-se que todos eles têm uma, própria ou arrendada. Neste caso concreto a forma como a tarefa foi idealizada permitia duas interpretações: “O que não tenho, mas preciso?” ou “O que preciso para viver?” Acredita-se que a segunda tenha sido a interpretação da maioria dos alunos e daí a incidência em respostas como o vestuário, calçado ou acessórios, o material escolar, a alimentação e a residência. Claramente que não se pode pressupor que estes alunos tenham carência destes bens, mas sim que interpretaram o enunciado de modo literal. A incidência maioritária nestes exemplos permite concluir que os alunos compreendem o que realmente é necessário na etapa da vida em que se encontram, visto referirem o material escolar.

Neste seguimento a PE concluiu com o grupo que todos nós temos necessidades, mas que vão variando ao longo do tempo e simultaneamente foi colocando uma imagem de um bebé, de uma criança, de um adulto e de um idoso. Pediu aos alunos que enumerassem algumas necessidades de acordo com a etapa da vida do indivíduo. Facilmente identificaram algumas necessidades para cada uma das imagens, nomeadamente fraldas para um bebé, material escolar para uma criança, um meio de transporte para um adulto, medicação para um idoso.



Figura 33 – Atividade das diferentes necessidades ao longo das etapas da vida

Finda esta exploração a PE perguntou quais devem ser as nossas prioridades? As necessidades ou os desejos? Prontamente os alunos, quase em uníssono, afirmaram que as necessidades devem ser tidas em conta primeiro. Desta forma, e para consolidar um pouco melhor esta temática dos desejos e necessidades, apresentaram-se dois novos diapositivos constantes do mesmo PowerPoint de apresentação e de apoio à sessão.

Temos que saber fazer escolhas mais conscientes e saudáveis!

Todos precisamos de água e alimentos para sobrevivermos. Também precisamos de roupas, sapatos e produtos de higiene. Como somos estudantes também precisamos de livros e material escolar. É necessário ter roupa lavada entre outras coisas indispensáveis.

**MAS...**

Figura 34 – Diapositivos para reflexão em grupo (1) – ANEXO 23

Tu podes **precisar** de roupa mas também podes ter o **desejo** de que nessa roupa tenha estampado o teu ídolo.

Tu podes **necessitar** de uns sapatos mas podes ter um **desejo** por uns ténis de uma marca especial.

Tu podes **precisar** de material escolar mas podes **querer** aquele que tem a tua personagem da televisão favorita.

Figura 35 – Dispositivos para reflexão em grupo (2) – ANEXO 23

Todos compreenderam a primeira parte lida (Figura 34). Identificaram que eram coisas de que necessitam e das quais não podiam abdicar. Todavia quando a PE pediu para lerem o primeiro contraexemplo reagiu questionando (Figura 35):

PE: Então nós precisamos de uma camisola, mas se comprarmos uma camisola especificamente por ter o nosso ídolo estampado, continua a ser uma necessidade ou já passa a ser um desejo?

Aluno CP: Um desejo!

PE: Porquê?

Aluno CP: Porque nós só precisamos de uma camisola, não precisa de ter o nosso ídolo!

Aluno LT: Nós... hum... nós... se nós temos por exemplo uma camisola com um desenho ah...e outra sem desenho e a que não tem desenho custa menos... e a que tem o desenho custa mais, nós vamos comprar a que custa menos porque ...porque nós não precisamos de uma camisola com desenho.

Aluno IC: Nós precisamos é de camisolas!

Aluno TM: E depois chegamos a uma altura em que o nosso ídolo já não é esse e já nem gostamos da camisola!

Neste diálogo verifica-se que os alunos vão interiorizando estas ideias compreendendo que há bens que mantêm a mesma utilidade, mas por pequenos detalhes veem o seu valor aumentado.

Relativamente ao segundo trecho de texto (Figura 35) um outro aluno refere uma situação por ele vivenciada.

Aluno TM: No sábado, eu, a minha mãe e a minha irmã fomos às compras e fomos a uma sapataria e eu queria umas sapatilhas da Nike que tinham luz e a minha mãe não me dava e disse para eu levar umas sapatilhas diferentes. As da Nike custavam 75€ e eu acabei por trazer umas parecidas que custaram 14€.

PE: Vejam bem a diferença de preço!

Aluno LT: Já fiz a conta da diferença das sapatilhas!

PE: E então?

Aluno LT: 61€!

PE: Vejam lá! Quantas sapatilhas de 14€ é que o TM conseguia comprar com essa diferença?

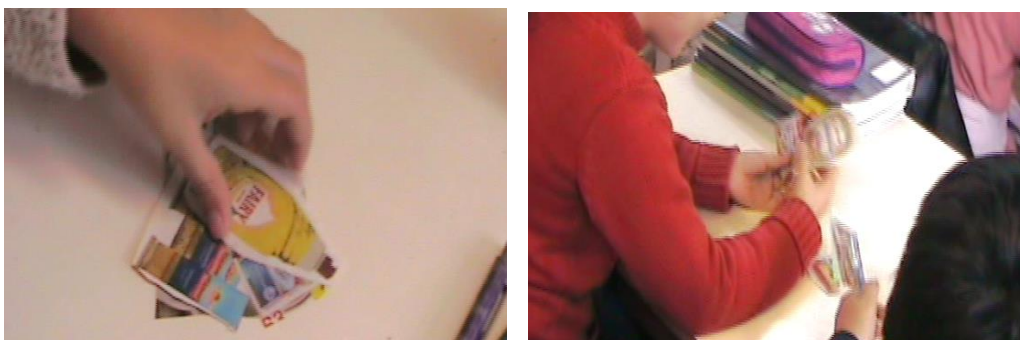
Aluno LT: Vou já pensar nisso!

Esta discussão demonstrou-se bastante rica quer em no âmbito da EF quer da matemática. Todavia, e na verdade, não basta uma discussão para alterar as condutas dos alunos, é essencial que esta abordagem seja realizada constantemente para que estes comportamentos sejam analisados, interiorizados e aplicados.

### Tarefa 3.2 - Cartaz “Necessidades e desejos”

No final de todas estas conversas sobre necessidades e desejos a PE entregou a cada par de alunos algumas imagens - bens alimentares, produtos de higiene pessoal, brinquedos, entre outros - de folhetos de supermercados com o intuito de que formassem dois grupos de imagens,

tendo em conta a necessidade que representavam. Um grupo para as imagens que representavam um bem essencial, outro para as que representavam algo supérfluo.



*Figura 36 – Entrega das imagens*

Concluiu-se que foi uma tarefa bastante simples que não exigiu grande exploração, pois facilmente os alunos diferenciavam as necessidades dos desejos. O cartaz foi construído com facilidade sem margem para grandes dúvidas ou discussões.



*Figura 37- Construção do cartaz*

**Tarefa 4** - “O meu desejo é... o que posso fazer para o concretizar.”

#### **Contextualização da tarefa**

No seguimento da exploração da sessão anterior a PE pretendeu enfatizar que não devemos criar juízos de valor sobre as escolhas dos outros. Cada um toma as suas decisões e nós temos que saber respeitar. A ideia não era colocar imposições nem restrições às compras que cada um faz, mas sim apelar à sensatez e responsabilidade dessas mesmas decisões. Os nossos desejos podem, portanto, ser concretizados, mas não quer dizer que o sejam no momento, podem ser desejos que vamos concretizar a longo prazo. Para motivar os alunos a alcançarem os seus sonhos e desejos a PE apresentou um novo diapositivo (Figura 38) que foi lido em conjunto.

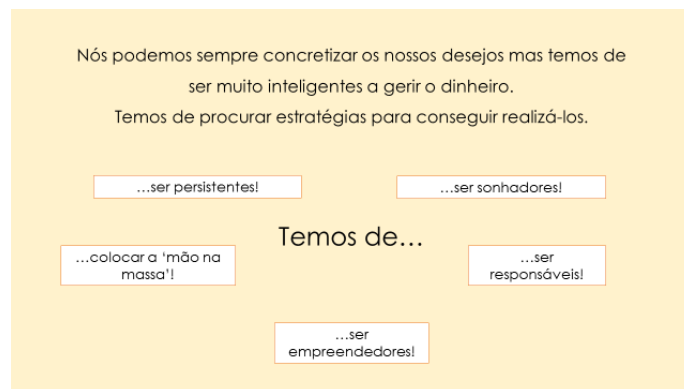


Figura 38 – Diapositivo apresentado ao grupo – ANEXO 23

Seguidamente visualizou-se o filme “O poço de Ryan” (ANEXO 13) e por fim seguiu-se uma breve exploração. Com este vídeo tentou, também, sensibilizar-se os alunos para a sustentabilidade, salientando que há muita gente a viver em condições semelhantes ou piores do que as mostradas no vídeo. Pelo facto de muitos tomarem a água como bem ilimitado e acessível a todos, gastam-na de forma desmedida e inconsciente. Na verdade, a EF é um tema tão vasto que permite ser abordado numa multiplicidade de situações. Neste sentido apelou-se ao bom senso por forma a terem um cuidado acrescido com os gastos supérfluos como o gasto desmesurado de água. Para além dos aspetos acima assinalados os alunos identificaram algumas características do menino do vídeo.

Aluno JP: Era um menino corajoso!

Aluna CP: Ele disse para ele próprio: Eu sou corajoso e eu vou conseguir! Ele poupou, e juntou dinheiro para que as pessoas conseguissem beber água limpa.

Aluno RD: Ele queria ajudar, sonhou e conseguiu!

Na sequência desta visualização foi pedido aos alunos que revelassem um desejo, um sonho e que justificassem como o poderiam concretizar (Tarefa 4).

A maioria dos alunos (32%) referiu que o seu desejo se relacionava com ajudar o outro:

Ajudar as pessoas que não têm dinheiro.

Ajudar as pessoas a terem dinheiro e arranjar trabalho.

Por outro lado, 21% dos alunos (4) referiram que o seu desejo era fazer uma viagem e ter a possibilidade de ir à “Disneyland”, ao “México” ou “à Itália”.

Por sua vez, 16% (3) referiram que o seu sonho se prendia com a profissão a exercer no futuro: “O meu desejo é trabalhar no *Disney Channel*”; “Ser jogador de futebol”; “Fazer um programa de televisão”.

Uma percentagem mais reduzida (11%) salienta que gostava de construir algo como por exemplo “fazer uma escola” ou “Construir um campo de futebol com relva para não nos magoarmos”.



Um aluno referiu que o seu desejo era conhecer uma figura pública; uma aluna confessou que o seu desejo era ser boa a matemática; outra salientou o projeto de empreendedorismo que estavam a levar a cabo, e o seu sonho era ver o projeto concluído e, por fim, um outro aluno referiu que o seu sonho era ter um computador.

Esta primeira parte mostrou-se bastante simples. Com facilidade todos conseguiram enunciar um sonho ou um desejo pessoal. Todavia, quando passaram a explicar o que poderiam fazer para concretizar esses desejos, as dificuldades foram surgindo. O intuito primordial desta atividade era precisamente o de analisar o espírito dos alunos, o de compreender quais os seus pensamentos e atitudes.

Apesar de nos situarmos no início do estudo verifica-se que muitas destas crianças já vão compreendendo a importância da poupança e alguns dos seus objetivos sendo que 47% dos alunos (9) revela que a concretização do seu sonho passa por poupar dinheiro.

O aluno GP (Figura 39), por exemplo, refere que necessita de uma cirurgia ao coração e para poder ver o seu desejo concretizado (ser jogador de futebol) necessita de poupar dinheiro.

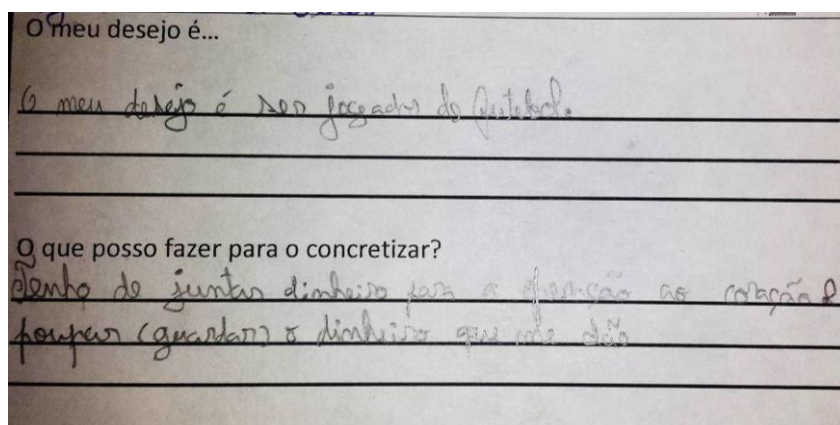


Figura 39 – Registo do aluno GP à T4

Por outro lado, e com um espírito mais empreendedor, o aluno JB é mais pormenorizado e refere como pode adquirir dinheiro com o intuito de o poupar para poder ajudar os outros. Marcadamente mais empreendedores veremos adiante outro tipo de respostas, que foram agrupadas, pois acredita-se que estão fortemente influenciadas pelo projeto<sup>17</sup> que simultaneamente estavam a levar a cabo com outra docente, da valência de educação de infância.

<sup>17</sup> Projeto de empreendedorismo realizado no âmbito do projeto de escola "Educar para a vida".

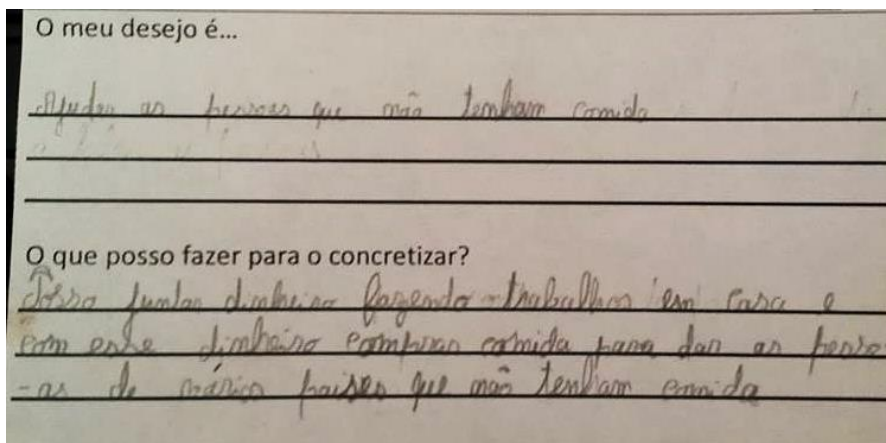


Figura 40 – Registo do aluno JB à T4

Destaca-se o aluno JP (Figura 41) que usou terminologia nova, aprendida no âmbito desta proposta didática. O aluno reconhece que com uma semanada pode gerir o seu dinheiro tal como ele entender, sendo que aparentemente a intenção será a de poupar para futuramente adquirir um computador.

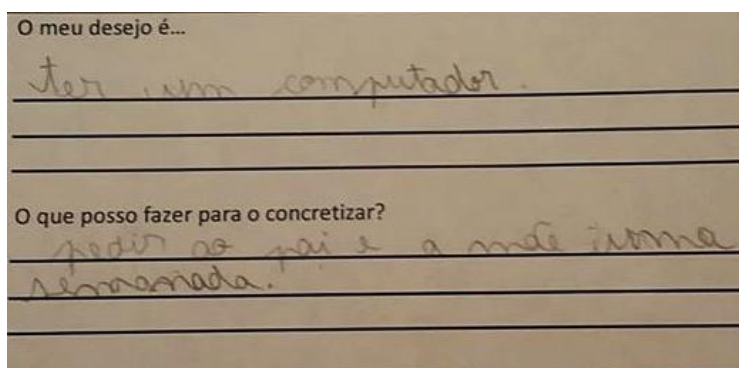


Figura 41 – Registo do aluno JP à T4

Outras duas alunas, acredita-se que influenciadas pelo vídeo visualizado (em que o Ryan poupou dinheiro, mas também usufruiu da ajuda da família), referiram para além da importância da poupança, a essencial ajuda da família.

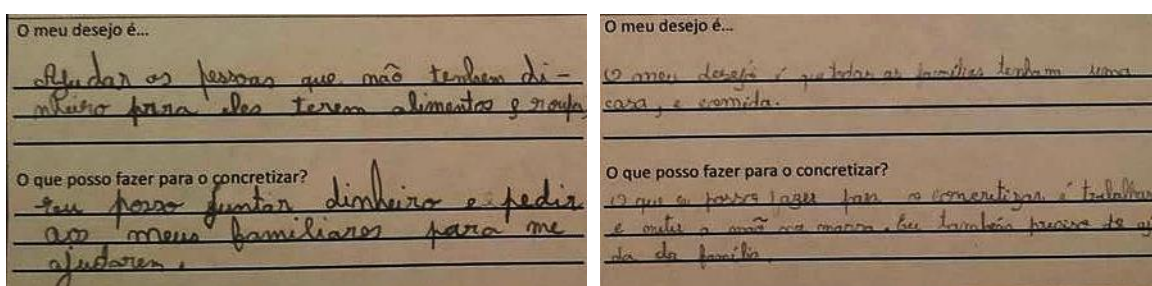


Figura 42 – Registos das alunas IP e IC à T4

O grupo de alunos anteriormente referido e considerado mais empreendedor (4) demonstra ter conhecimento de conceitos associados ao projeto de empreendedorismo que estavam a realizar. Referem a noção da necessidade de encontrar colaboradores, exemplificam o planeamento de algum evento para lhes aportar dinheiro e a realização de campanhas publicitárias também para obtenção de fundos.

#### *Relações estabelecidas com a Educação Financeira no início da abordagem*

Com base na apreciação geral dos inquéritos iniciais realizados a diferentes intervenientes assim como a algumas tarefas iniciais (T2; 3.1; 3.2 e 4) foi possível analisar o tipo de relações estabelecidas com a EF.

##### *Visão dos EE*

Na verdade, a EF é uma aprendizagem contínua, ao longo da vida e não da exclusividade da escola. Os pais têm um papel verdadeiramente fundamental neste processo e praticamente todos mostraram valorizar a abordagem a EF destacando apenas uma especial relutância em determinados assuntos mais delicados temendo que os seus filhos ficassem de alguma forma afetados. Acredita-se que reconhecem a importância do seu envolvimento e o seu papel enquanto educadores para promover aprendizagens no âmbito financeiro. A grande maioria demonstrou estar envolvido neste processo contínuo evidenciando algumas práticas positivas. Contudo, apesar de frequentemente referirem a importância da gestão do dinheiro e do reconhecimento do valor que este tem não concretizam atividades neste sentido. Recorde-se que a grande maioria não dá mesada ou semanada aos seus educandos. Com base nessa quantia de dinheiro os alunos poderiam geri-lo de forma autónoma, responsabilizando-se pelos riscos advindos de uma má gestão e satisfazendo desejos com as suas poupanças. É importante incentivar as crianças a tomar decisões e a responsabilizarem-se por elas.

##### *Visão dos alunos*

Uma análise mais aprofundada é possível fazer-se relativamente aos alunos. Nas respostas obtidas aos questionários iniciais denota-se, em grande parte do grupo, uma certa falta de conhecimentos financeiros básicos assim como de alguns conceitos associados.

A grande maioria assume não fazer parte das conversas quando se falam das finanças da família e poucos assumem falar de dinheiro com os pais, no seu sentido mais amplo. Revelaram não compreender que a poupança tem objetivos, mas perto de 90% possui um mealheiro e uma percentagem semelhante confessa poupar o dinheiro que ganha. Não obstante no culminar destas primeiras sessões analisadas, esta ideia alterou-se e passaram a saber identificar alguns propósitos da poupança, algo bastante positivo.

Uma outra dúvida surge dos conceitos de necessitar e querer. Pois apesar da maioria dos alunos ter respondido de forma correta, manifestaram pouca clareza nos seus enunciados. Uma vez mais, depois das sessões levadas a cabo até ao momento, é observável que os alunos já desmistificaram estes conceitos. Um outro conceito, o de despesa, suscitou também algumas dúvidas. Apesar de poucos saberem explicar o que é, uma percentagem maior soube dar exemplos. Expressam, na maioria, não ter hábitos consumistas e serem ponderados nas suas escolhas pois manifestam consciência de que há gastos desnecessários. No que respeita às instituições bancárias revelam poucos conhecimentos nomeadamente no que respeita às funções de um banco.

Claramente que ao longo das tarefas nesta secção analisadas se denotam, nos alunos, algumas evoluções significativas. Os assuntos discutidos propiciaram alguns diálogos verdadeiramente interessantes que apelaram à reflexão por parte destes. Acredita-se que esta evolução não deve ser vista como produto de novas aprendizagens, pois, por vezes, os alunos detêm conhecimentos que apenas não os sabem explicar nem expor e estas sessões acabaram por colmatar um pouco essa falha. O facto de vários alunos demonstrarem uma alteração a nível de terminologia não significa que a tenham aprendido neste momento. Passaram sim, a compreender alguns conceitos de forma mais clara e simples e como consequência esses conceitos passaram a fazer parte do seu léxico vocabular.

Apesar de ser um tema trabalhado pela primeira vez, de forma planeada e intencional, acredita-se que as relações iniciais estabelecidas pelos participantes com a EF são positivas. Se analisarmos estas primeiras tarefas como um todo e tendo sempre em conta o intervalo de tempo que ocuparam, bastante reduzido, verifica-se que houve mudanças significativas no grupo de participantes, apenas nesta fase inicial.

Implicação dos alunos nas tarefas – conhecimentos e atitudes

### Sessões 5 e 6 – “Vamos às compras?”

Na sequência dos conteúdos abordados à data destas sessões, surgiu mais uma visita do Poupas.



Figura 43 – Diapositivo de apresentação - ANEXO 24

A (PE) procurou motivar o grupo para esta nova visita: “O Poupas partiu numa viagem e chegou a Viana do Castelo... o que terá encontrado?”

Aluno IC – As lavradeiras!

Aluno MG – O desfile!

Como na data desta sessão era normalmente lecionada matemática, primeiramente foram realizadas algumas pequenas tarefas, revendo alguns conteúdos já abordados.



Figura 44 – Diapositivos sobre as tarefas realizadas – ANEXO 24

Terminadas estas pequenas tarefas, realizadas sem grandes dificuldades, a PE projetou uma imagem (Figura 45) e eis que surgiu o seguinte diálogo:



Figura 45 – Imagem projetada – ANEXO 24

PE – Nós já conhecemos a banda desenhada, não já?

Vários alunos – Já!!

PE – Reconhecem este balão?

Aluno LT – Sim! É um balão de pensamento!

PE – Um balão de pensamento...

Aluno GV – Ele está com fome! (interrompe)

Vários alunos – Vamos ao supermercado!!! (as bancas já estavam dispostas no fundo da sala, mas os alunos não faziam ideia do motivo e do objetivo, até ao momento em questão)

Apesar de não associado à EF considera-se relevante analisar que neste curto intervalo de tempo e reduzido leque de atividades já foram articuladas várias áreas do saber como a da matemática, do estudo do meio e do português.

O Poupas desafiou o grupo para uma ida às compras na ideia de confeccionar uma refeição típica e tradicional da região minhota (Figura 46).



Figura 46 – Menu para o almoço sugerido pelo Poupas – ANEXO 24

Tudo foi assegurado para que realizassem as compras de todos os bens necessários, sendo que foi fornecida uma lista com os ingredientes do arroz doce. A PE informou que cada par teria acesso a 10€ e que com base nesse dinheiro poderiam geri-lo como bem entendessem.

Aluno IC – Podemos então comprar o que quisermos?

PE – Exatamente. No entanto convém não se esquecerem da vossa prioridade que são os ingredientes pedidos pelo Poupas.

## Tarefa 5 – Lista de compras e respetivo orçamento

Por cada par de alunos, um grupo ficou com 3 elementos, foi distribuída uma folha de registo para que fizessem o planeamento das suas compras. Deveriam também, no final, fazer um pequeno orçamento calculando de quanto seria o gasto aproximado, mentalmente, pois apenas dispunham de 10€.

Todos os alunos indicaram nas suas listas os ingredientes necessários para a confeção da sobremesa, contudo com ligeiras distinções.

Com maior ou menor frequência quase todos os grupos se referiram, no caso de alguns produtos ou até em todos, à medida exemplificada na lista de ingredientes fornecida, tal como mostra a Figura 47.

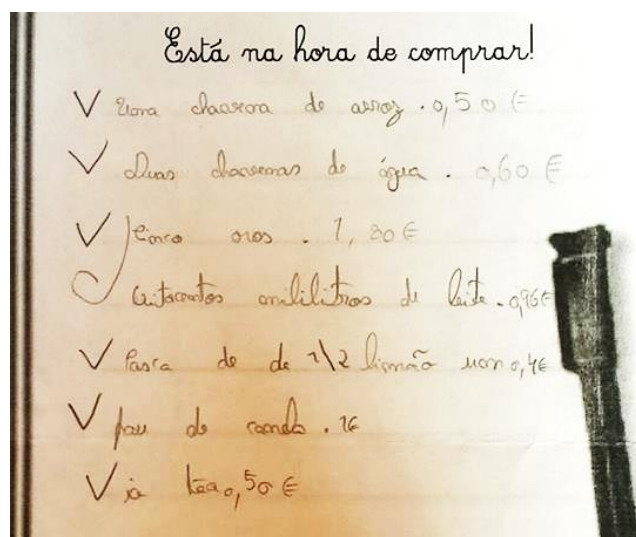


Figura 47 - Lista de compras dos alunos TM; LG e SD

É certo que têm consciência que não compram a casca de meio limão, assim como uma chávena de arroz. Contudo, conhecendo particularmente este grupo de alunos pode considerar-se que a vontade maior era terminar a lista para poder ir para os supermercados. Por questões de logística e até por segurança do próprio material houve necessidade de colocar os supermercados na sala de aula. Considera-se que seria mais vantajoso e até tornaria a atividade mais real se estivessem numa divisão distinta.

Houve pares que fizeram a lista tendo apenas em conta os ingredientes necessários não referindo as quantidades (Figura 48).

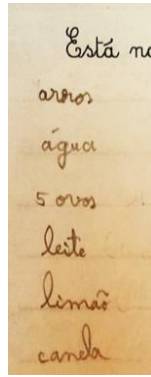


Figura 48 - Lista de compras dos alunos CA e MF

Houve um grupo de alunos que ora usou as medidas normalizadas ora usou as referidas na receita (Figura 49). Com um acompanhamento mais individualizado e uma incidência mais efetiva na exatidão das listas de compras acredita-se que todos os alunos conseguiriam corretamente listar os bens a comprar.

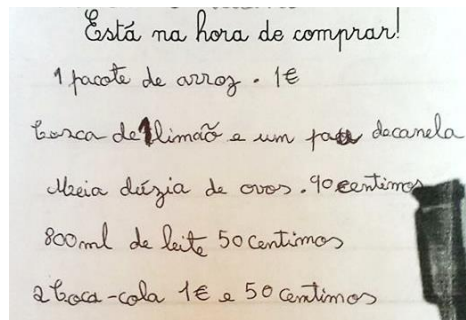


Figura 49 - Lista de compras dos alunos JP e LS

No que respeita àquilo que as listas continham, um par argumentou não ter colocado a água porque podia fazer a sobremesa usando a da torneira e assim poupava mais dinheiro. Dois pares referiram não ter colocado outra bebida a não ser a água tendo em conta que para a receita era necessária pouca quantidade. Ambos os exemplos mostram sensibilidade para gastos desnecessários e uma efetiva preocupação com a poupança.

É de ressaltar que olhando retrospectivamente esta tarefa poderia ter suscitado outra reflexão caso os supermercados estivessem apetrechados de mais produtos, nomeadamente os mais apetecíveis pelos mais novos. Salienta-se este aspeto tendo em conta que os gastos extras dos alunos foram maioritariamente nas bebidas mais especificamente nos sumos. Um dos pares colocou na lista todas as bebidas disponíveis nas bancas – Ice Tea, Coca-Cola e Sunny. Provavelmente, caso existisse uma maior oferta esta tendência verificar-se-ia nos produtos normalmente mais desejados e talvez os resultados fossem outros.

Quanto aos cálculos a realizar a PE projetou uma imagem com os preços praticados nos supermercados para que os pudessem visualizar. Relativamente ao cálculo estimado dos gastos destacam-se três grupos de alunos. Um primeiro que apenas colocou o valor dos produtos; outro



que apenas colocou o valor à frente de cada produto e no final apenas o total; e um outro grupo que apresentou todos os cálculos realizados.

No primeiro grupo referido constam 2 pares de alunos que provavelmente pelo entusiasmo inerente à atividade, a parte considerada mais complicada ficou por fazer. Provavelmente ficou a faltar, na folha de registo fornecida, uma indicação para a colocação do valor aproximado da compra. Os alunos pareciam não estar habituados a este tipo de atividades o que causou grande alarido na sala e por consequência algumas faltas de atenção.

Já o segundo grupo (5 pares) mostrou ter seguido a indicação da PE fazendo mentalmente uma estimativa para os seus gastos. Contudo, tendo em conta que 4 dos 5 pares não discriminaram o valor de cada produto e pelo facto de estarem projetados os preços praticados por dois supermercados diferentes, torna-se impossível avaliar com exatidão, o resultado.

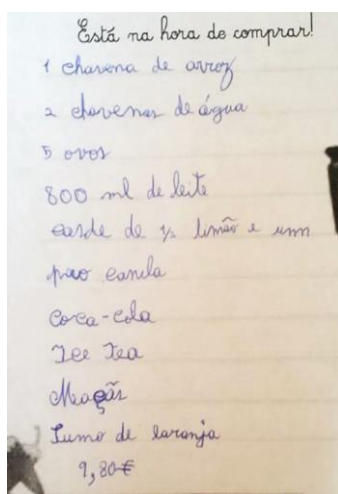


Figura 50 - Lista de compras dos alunos LT e GV

O cálculo aproximado realizado pelo grupo (Figura 50) perfaz 9,80€ e há, portanto, uma impossibilidade de averiguar se a estimativa está, ou não, adequada. Contudo, pode referir-se que caso os alunos optassem por todos os bens com o preço mais baixo, com a sua lista, o mínimo de gasto seriam 6,80€. Caso optassem pelos produtos com preço mais elevado a sua compra teria um total de 8,45€. Assim, acaba por se poder concluir que a estimativa apontada pelo grupo se encontra ligeiramente inflacionada pois a despesa nunca seria superior ao valor máximo anteriormente apontado. Tendo em conta que os cálculos foram realizados mentalmente há probabilidade de se terem enganado.

Do mesmo modo aconteceu com os grupos dos alunos CA e MF; BF e GP; CP e JB (Figuras 51, 52 e 53).

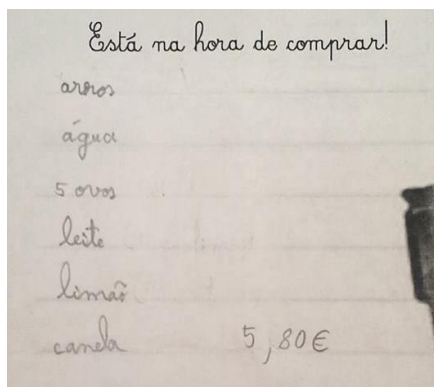


Figura 51 - Lista de compras dos alunos CA e MF

Neste caso concreto, dos alunos CA e MF (Figura 51), a despesa mínima rondaria os 4€ e a despesa máxima os 5€ sendo que a estimativa está perto do valor máximo.

Relativamente aos alunos CP e JB (Figura 52) caso tenham optado pelos bens mais caros a sua estimativa diferenciou-se do valor exato por cerca de 1€.

No caso da Figura 53 o valor mínimo da sua despesa rondaria os 3,5€ e o valor máximo os 5€. O caso dos alunos BF e GP aparentemente, caso a sua estimativa tenha sido corretamente calculada, optaram pelos bens cujo preço era menor.

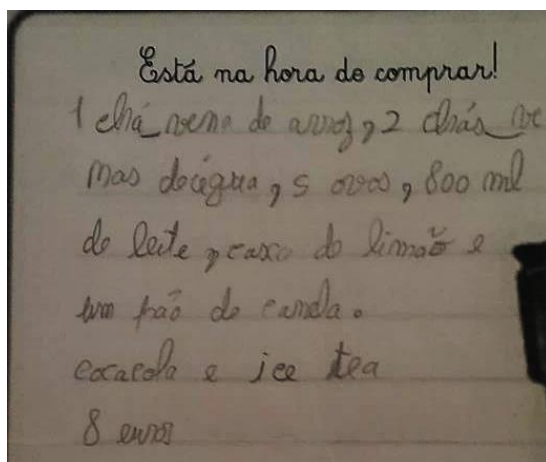


Figura 52 - Lista de compras dos alunos CP e JB

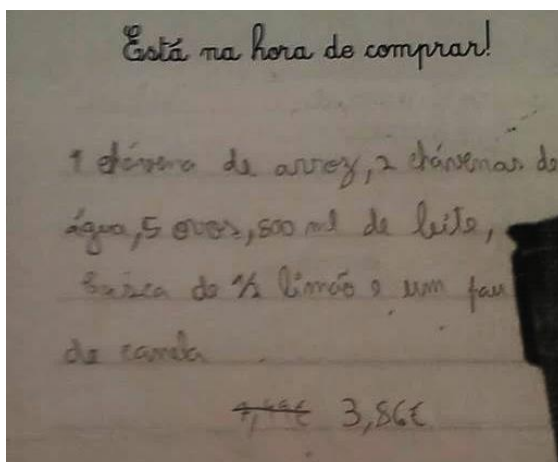


Figura 53 - Lista de compras dos alunos BF e GP

Todavia ressalva-se um grupo que realizou a tarefa (Figura 54), colocando em frente de cada produto o respetivo valor. Não obstante, a estimativa apontada é exagerada.

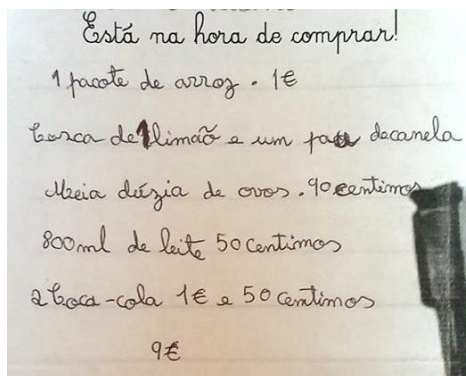


Figura 54 - Lista de compras dos alunos JP e LS

Um outro grupo apesar de ter a lista tal como foi pedida, não efetuou o cálculo mentalmente deixando registos evidentes (Figura 55). Os alunos em questão efetuaram o cálculo com exatidão (5,98€) e no final acrescentaram 0,5€ de algum produto extra que compraram e que não consta da lista perfazendo um total de 6,48€. O grupo apresenta vários cálculos pouco claros, mas depreende-se que no primeiro, (10 – 6), pretenderam verificar se o dinheiro era suficiente e quanto iria sobrar. Os 10€, o total que dispunham, menos 6€, valor aproximado do gasto inicial (5,98€), dava 4€ de troco.

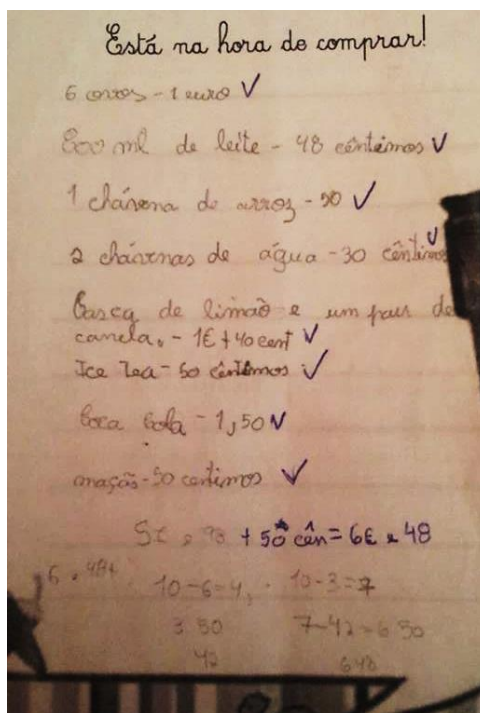


Figura 55 - Lista de compras dos alunos IC e CR

Conclui-se, com esta tarefa, que a maioria dos alunos acabou por não ter em consideração os preços, diferentes, praticados por ambos os supermercados e revelaram não estar acostumados a realizar estimativas. Verificou-se também que alguns alunos apresentam dificuldades em calcular mentalmente. Na verdade, olhando retrospectivamente, ter-se-ia pedido aos alunos não para realizarem o cálculo mentalmente, mas sim com recurso a estratégias que considerassem.

Poderiam ser ilustradas situações interessantes do ponto de vista da matemática que, assim, fugiram ao olhar da investigadora.

Enquanto os alunos terminavam a tarefa a PE foi distribuindo pelos pares os 10€, ora só com moedas, ora só com notas, ora com ambas e continuou-se a sessão com a ‘efetiva’ ida às compras. O primeiro par de alunos a terminar a tarefa proposta deslocou-se, então, aos supermercados (Figura 56).



*Figura 56 - Evidências da envolvimento dos alunos*

As idas aos supermercados foram realizadas de forma autónoma, sem o envolvimento dos professores. À medida que os alunos foram terminando as suas listas de compras deslocaram-se às bancas com a condição de poderem estar apenas três pares em simultâneo.

Como foi impossível ter quantidades de bens suficientes para que todos realizassem as compras, apenas havia dois exemplares de cada bem colocados em cada um dos supermercados e ao lado de cada produto havia etiquetas nomeadas em substituição de mais exemplares reais. No final, o cabaz dos alunos acabava por ser composto por essas etiquetas de papel. Alguns dos produtos encontravam-se, ainda, em promoção (Figura 57).



Figura 57 - Sinalética dos produtos e etiquetas

No papel de vendedores encontravam-se as professoras estagiárias (a investigadora e o seu par pedagógico). Assim, apesar dos trocos terem sido responsabilidade das PE os alunos tinham de saber contar o dinheiro e certificar se os cálculos foram realizados corretamente, verificando o troco. Contudo, com base na confirmação dos trocos surgiram situações pertinentes, sendo que alguns alunos demonstraram formas diferentes de pensar.

Exemplo disso é o caso do aluno RD que interpreta a subtração no sentido de tirar (Palhares, 2004). Aos dez euros tirou seis euros e setenta cêntimos e confirmou se o resultado obtido batia certo com o troco que recebeu.

PE – Ora o total das compras é de 6 euros e 70 cêntimos.

(Aluno RD entrega uma nota de dez)

PE – Aqui está, 3 euros e 30 de troco. Está certo?

Aluno RD – (fez uma pausa para pensar) Sim.

PE- Como pensaste?

Aluno RD – Pensei que dez euros menos seis dá 4 euros e 4 euros menos 70 cêntimos dá 3 euros e 30.

PE – Boa! E já conferiram se eu dei mesmo 3 euros e 30 cêntimos?

Aluno MG – Já! Está certo!

Um segundo exemplo, o aluno LT, interpreta a subtração no sentido de completar (Palhares, 2004). Parte dos oito euros e noventa cêntimos e vai completando até chegar aos dez euros. Se a ideia era confirmar se o troco foi, ou não dado, corretamente bastava acrescentar aos oito euros e noventa o um euro e dez que recebeu de troco. O aluno manifestou compreender que se o total dessa soma fossem os dez euros significava que o troco tinha sido dado corretamente.

PE – São 8 euros e 90 cêntimos por favor.

Aluno GV – Vou pagar com 10€.

PE – (entrega o troco) Ora, 1 euro e dez de troco. Agora não te esqueças de conferir! Posso ter-me enganado!

Aluno LT – É só somar os 8 e 90 mais o troco!  
PE – E quanto tem que ser o resultado?  
Aluno LT – 10! Porque era o dinheiro que tínhamos antes de comprar!

Claramente que teria sido mais proveitoso se os próprios alunos tivessem experimentado os dois papéis. Por uma questão de gestão do tempo e organização do grupo optou-se por estes moldes. A supervisão de todas as tarefas a ocorrerem em simultâneo seria certamente mais difícil.

À medida que os alunos foram terminando as compras receberam a indicação para se deslocarem novamente para as suas mesas de trabalho e pensarem na justificação para as suas opções. O que compraram, onde compraram e o porquê.

Assim que todos terminaram as compras a PE referiu que todos tinham que saber exatamente quanto dinheiro gastaram.

PE – Agora que já todos terminaram as compras eu preciso de saber exatamente quanto dinheiro é que gastaram!  
Alguns alunos – Ai, já não me lembro!  
PE – Para aqueles que não se lembram ou que não têm a certeza podem sempre recorrer ao troco que receberam para descobrir quanto pagaram certo?  
Aluno IC – Sim, se nós recebemos por exemplo 1 euro de troco e pagamos com uma nota de 5 significa que gastamos 4 euros porque 5 menos 1 dá 4.  
PE – Exatamente IC. E os alunos que não receberam troco porque pagaram a quantia exata recorrem ao dinheiro que lhes sobrou para saber quanto gastaram.

Depois de os alunos que não se recordavam do valor gasto terem realizado os cálculos necessários, a PE salientou que tinha observado alguns comportamentos distintos. Por um lado, revelou ter constatado que alguns alunos realizaram as compras num único supermercado ao passo que outros optaram por comprar bens nos dois locais.

PE – CA e MF eu reparei que vocês fizeram compras em ambos os supermercados, porquê?  
Aluno CA – Sim, porque...porque vimos nos dois supermercados os preços e compramos o que era mais barato.  
PE – E por que tiveram o preço em atenção? Porque optaram pelo mais barato?  
Aluno CA – Porque assim gastamos menos dinheiro.  
PE – E por que é que é importante gastar menos dinheiro?  
Aluno CP – Porque temos que poupar!  
PE – Muito bem, poupar é muito importante, mas para quê? Porque é que é importante poupar dinheiro?  
Aluno JP – Para comprarmos aquilo que é necessário.  
Aluno IC – E também algumas coisas que queremos! (acrescenta rapidamente)

Aluno LT – Nós só fizemos as compras no ‘há de tudo’.  
PE – E porquê LT?  
Aluno LT – Nós fizemos as contas e saía mais barato no ‘há de tudo’.

O aluno LT referiu que o seu grupo calculou o total do valor a pagar em ambos os supermercados e optou por realizar as compras no local em que o gasto seria menor. Apesar de não terem tido em atenção o preço particular de cada produto também manifestaram preocupações com os gastos.

Por sua vez o aluno RD revela sentido crítico, já que percebeu que a mensagem transmitida pelo nome da loja induzia em erro e o aluno LT acrescenta uma possível justificação para a publicidade, por vezes, enganosa.

Aluno RD – Os nomes deviam era ser ao contrário porque o ‘poupa aqui’ é mais caro que o ‘há de tudo’!

Aluno JP – (comenta com a parceira do lado) É fazer render.

Aluno LT – Se as pessoas souberem que aquilo não é barato então não querem ir. Temos mesmo de ver com os nossos olhos porque algumas coisas são mentira.

Alguns grupos confessaram que quando efetivaram as compras deslocaram-se a ambos os supermercados para reavaliar os preços praticados optando pelos produtos mais baratos oferecidos por cada um. Os alunos acabaram por concluir que quando vão comprar qualquer coisa devem ter sempre muita atenção ao preço.

Dado por terminada esta exploração e discussão em torno das escolhas de cada grupo a PE procedeu à leitura de mais uma história da Família Moedas (MEC, 2015), “*De mãos a abanar*” (ANEXO 16) e seguiu-se uma pequena exploração. Na sequência desta leitura novos conceitos foram explorados, nomeadamente o conceito de periodicidade, o que são despesas e receitas e o que é um orçamento.

PE – O avô refere que a receita ou o rendimento é o dinheiro que recebemos periodicamente. O que querará isto dizer?

Aluno LT – Que recebe por período?

PE – E isso de receber por período significa o quê?

Aluno CP – Ao fim de um período recebemos o dinheiro.

PE – Certo, mas continuam sem me explicar o que é isso... ao fim de um período recebemos ou seja ao fim de um determinado...

Aluno LT – Tempo?

PE – O avô alerta que é necessário colocar alguma quantia de parte destinada a despesas inesperadas. Quem me sabe dizer o que isto é?

Aluno IC – É algo que não estamos a contar como ir ao médico ou ter que comprar medicamentos.

Aluno GV – Por exemplo se temos um acidente de carro.

PE – Há aqui uma expressão popular, não sei se deram por ela... “precisamos de ter dinheiro ao canto da gaveta”, conhecem? O que quer isto dizer?

Aluno GV – Eu sei! É ter uma reserva de dinheiro! Os carros também têm reserva de gasolina!

PE- É isso mesmo, é um dinheiro que nós temos guardadinho...

Aluno LT - (interrompe) Para alguma despesa inesperada!

Os diálogos mostram a amplitude destas sessões, as abordagens realizadas e as respostas bastante adequadas dos alunos. Na verdade, o conceito de orçamento não ficou muito claro, mas compreende-se a dificuldade, tendo em conta que pode assumir mais do que um significado. Podemos referir um orçamento como um balanço entre a receita e a despesa, mas podemos assumi-lo apenas como eventual gasto em algo. Um orçamento para as compras, um orçamento para uma obra em casa, um orçamento para um arranjo no carro. Considera-se, portanto, que se trata de um conceito mais complexo que se acredita ter ficado menos claro e precisaria de novas abordagens.

#### Tarefa 6.1 – Orçamento, rendimento, gasto e poupança

No culminar da exploração realizada em torno da história procedeu-se à tarefa seguinte, verificando se os conceitos anteriormente explorados haviam ficado claros.

A todos os alunos foi entregue uma folha de registo para que, à frente de cada termo, colocassem o respetivo valor – receita/ rendimento; poupança; despesa e orçamento. Em conjunto todos realizaram a primeira parte (receita/rendimento) sendo que a todos lhes foi entregue 10€.

PE – Para começar temos aqui para assinalar a nossa receita ou o nosso rendimento. Primeiro, o que é o rendimento?

Aluno TM – É o dinheiro que recebemos.

Aluno CR – Então aqui temos que por 10€, é igual para todos!

Já o tópico seguinte a assinalar prendia-se com a poupança e a PE questionou sobre o valor a assinalar nesse espaço.

Aluno IC – É a poupança, é o que ainda temos!

Aluno LT – É o que não gastamos.

PE – É isso mesmo! Então vamos lá, quero que me ditem os vossos valores! Vamos lá ver quem foi mais poupado!

Os três grupos com uma poupança maior foram os grupos 1 (5,10€), 7 (5,15€) e 9 (5,52€), poupando cerca de metade do dinheiro fornecido (Figura 58 e Quadro 21).



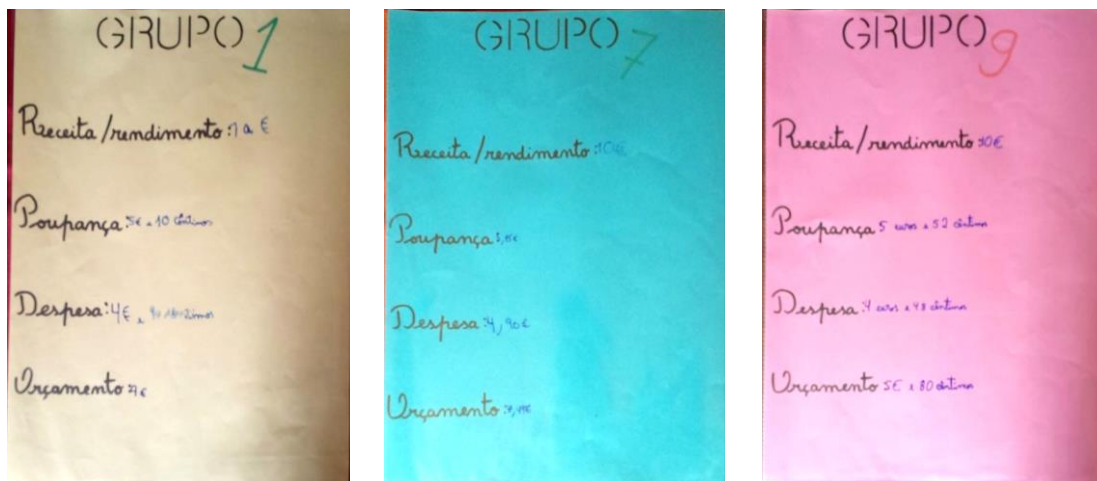


Figura 58 - Grupos com maior poupança

Grupos com maior poupança									
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Grupo 7	Grupo 8	Grupo 9
Receita /Rendimento	10€	10€	10€	10€	10€	10€	10€	10€	10€
Poupança	5,10€	1,10€	4,47€	3,30€	3,30€	1,51€	5,15€	2,30€	5,52€
Despesa	4,90€	8,90€	5,53€	4,70€	6,70€	8,49€	4,90€	7,90€	4,48€
Orçamento <sup>18</sup>	9€	9,80€	5,76€	5,48€	4,48€	8€	7,49€	10€	5,80€

Quadro 21 - Grupos com maior poupança – T6.1

Descoberto o grupo mais poupado discutiram-se as diferenças entre o comportamento desse grupo e dos restantes.

Aluno IC – Oh porque elas só compraram o que era mesmo necessário!

Uma vez que se descobriu o grupo que gastou menos quis-se também conhecer quais os grupos que gastaram mais, que foram os grupos 2 (8,90€), 6 (8,49€) e 8 (7,90€) (Figura 59 e Quadro 22).

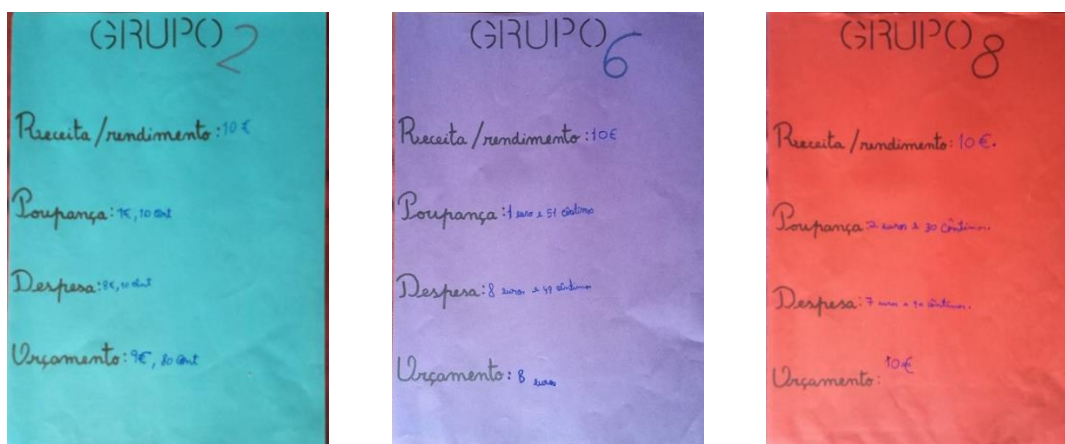


Figura 59 - grupos com maior despesa

<sup>18</sup> Cálculo do gasto aproximado das compras baseado nas suas estimativas

Grupos com maior despesa									
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Grupo 7	Grupo 8	Grupo 9
Receita /Rendimento	10€	10€	10€	10€	10€	10€	10€	10€	10€
Poupança	5,10€	1,10€	4,47€	3,30€	3,30€	1,51€	5,15€	2,30€	5,52€
Despesa	4,90€	8,90€	5,53€	4,70€	6,70€	8,49€	4,90€	7,90€	4,48€
Orçamento	9€	9,80€	5,76€	5,48€	4,48€	8€	7,49€	10€	5,80€

Quadro 22 - Grupos com maior despesa – T6.1

Rapidamente confessaram que gastaram mais do que os restantes ou por não terem tido os preços em consideração ou por terem comprado outros produtos que não eram necessários.

No seguimento desta tarefa debateram-se alguns aspetos relevantes nomeadamente no que diz respeito ao valor das coisas (Figura 60). Há vários tipos de gastos associados a um só produto e no final, a junção destes, vai culminar no preço final. Os alunos compreenderam que o preço não dita a qualidade de um produto.

## CARO vs barato

O que define o preço de um produto?

- Tem que se pensar no produto
- Tem que ser desenhado
- Tem que ser fabricado
- Tem que ser embalado
- Tem que ser transportado
- Tem que ser divulgado
- ...

Todos estes aspetos assinalados vão ser somados e vão acabar por definir o preço final de um produto.

Figura 60 - Exemplo de diapositivo do PowerPoint de apoio – ANEXO 25

Seguidamente a PE questionou os alunos sobre qual produto que teria um valor mais elevado, se um caderno simples ou um caderno da *Violetta*, a que unanimemente afirmaram seria o da *Violetta*. Os alunos concordam que o mediatismo deste personagem aumenta o valor dos produtos.

Aluno LS – Uma caneta da *Violetta* custa ‘p’rai’ 3€ e uma normal custa 1!

A PE ressaltou que todos devem é ser felizes com as suas opções. Certamente que podiam comprar o caderno do seu ídolo ou personagem preferido desde que essa compra fosse consciente.

Aluno IC - Há dois anos eu era fã número um da *Violetta* e queria uma camisola da *Violetta*. Depois um dia vi à venda uma camisola e uns *leggings* e pedi à minha mãe e ela disse: Filha ou levas a camisola ou levas os *leggings*. Se quiseres as calças depois vestes para cima outra coisa que tenhas

em casa, mas se quiseres a camisola eu também te compro umas daquelas simples, cinzas. E eu escolhi a camisola e as calças simples.

PE - E porque fizeste essa escolha?

Aluno IC - Ficou um pouco mais caro, mas por quase o mesmo preço trouxe uma camisola e na mesma umas calças. Os dois produtos ficaram quase ao mesmo preço do que só um.

O aluno em questão demonstra uma consciência bastante positiva de que os gastos devem ser comedidos e devemos ponderar todas as opções antes de tomar decisões.

Foi crucial tentar desenvolver um pouco o espírito crítico dos alunos pois a publicidade é aliciante e saber resistir a compras impulsivas é um desafio difícil. Neste seguimento a PE apresentou um PowerPoint para colocar os alunos a refletir (ANEXO 25). Enfatizaram-se alguns truques publicitários que nos fazem sentir atração pelo produto, nomeadamente por usarem figuras públicas nas suas campanhas, o som e a imagem pode também ser um fator, por vezes o seu *slogan* transmite algum apelo emocional e fazem-nos acreditar que os seus produtos são os melhores. Na verdade, devemos tentar abstrair o mais possível destes aspetos focando a nossa atenção na qualidade do produto.

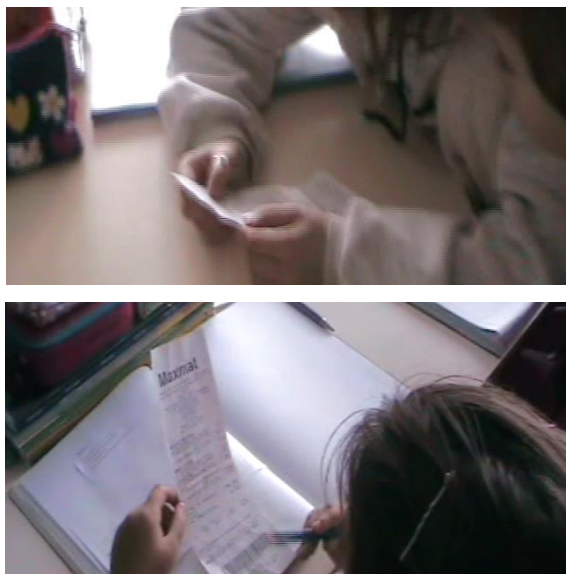
Por forma a colocar os alunos na posição contrária, na de vendedores, a PE lançou um desafio preferencialmente para realizar em família (ANEXO 27), para ser apresentado no final da implementação da proposta didática. Desta forma, para não quebrar a sequência de tarefas apresentadas ao grupo, este desafio (T6.2) é analisado no final da análise das sessões.

### **Sessão 7** – “Poupar, por quê e para quê?”

Tendo em conta que haviam ido às compras, esta sessão iniciou-se com a exploração de alguns talões de compras. Com esta breve exploração foi possível compreender que nos talões, por norma, primeiramente há referência à loja onde foram efetuadas as compras seguindo-se a morada e contactos. Por baixo, geralmente, está especificado aquilo que foi comprado e respetivo valor de cada produto.

Alguns dos talões faziam referência a promoções, outros referenciavam os cartões de associação aos supermercados e respetiva quantia reduzida/ poupada.

Por último aparece o total das compras e o troco, quando é o caso. Por norma, é neste espaço que há referência ao imposto de valor acrescentado (IVA) e a PE pediu que atentassem a esses pormenores.



*Figura 61 - Evidências da exploração dos talões de compras*

Tomaram assim consciência de que parte do valor dos bens que adquirimos corresponde ao IVA. Mas ao longo desta exploração foram sentidas algumas dificuldades. Primeiramente pelo facto de ser um conceito novo para todos os alunos, já tinham ouvido falar em IVA, mas nenhum fazia ideia do que se tratava. Depois pelo facto de cada par de alunos ter um talão diferente, fez com que a PE se tivesse que redobrar uma vez que os pedidos de apoio eram constantes, ora porque não encontravam o valor total, ora porque não encontravam a parte referida ao imposto. Para além destas dúvidas alguns alunos deram demasiada atenção aos bens que constavam nos talões assim como ao seu total, quase como que numa batalha para ver quem tinha mais produtos comprados assim como quem tinha o valor total mais elevado. Obviamente que a solução teria sido usar apenas um talão fornecendo cópias iguais a todos os alunos, mas na altura não se refletiu sobre esta situação.

Aproveitando o rumo da conversa sobre os impostos tentou alargar-se um pouco mais o leque de conhecimentos dos alunos. Para além do IVA há outros impostos que são pagos e que servem fins diversos. Neste sentido a PE passou a explicar que os impostos pagos pelos cidadãos servem por exemplo para serem investidos na manutenção de certos espaços públicos como é o caso de escolas, hospitais e bibliotecas. Os alunos passaram a compreender que direta ou indiretamente todos contribuimos para a manutenção e preservação desses espaços.

Para uma melhor compreensão foi tido em conta o caso prático das despesas de manutenção tem uma escola sobre as quais podiam refletir. Após a PE ter enumerado variadas situações que requeriam algum investimento, os alunos compreenderam que não eram os seus pais a pagar essas despesas, mas todos os portugueses.

Realçou-se, uma vez mais, a importância de saber gerir bem o dinheiro, pois ele é limitado e há despesas que não são previsíveis, ou seja, despesas com as quais não estamos a contar e que depois nos podem colocar em situação de apuro. Os espaços públicos, segundo o aluno RD, também têm que “ter algum dinheiro ao canto da gaveta” para fazer face a despesas que não se podem prever: “O estore que estava partido foi uma despesa inesperada para a escola, ninguém sabia que se ia estragar” (Aluno GV).

### Tarefa 7.1 – Despesas previsíveis e imprevisíveis

Neste seguimento, a PE entregou a cada aluno uma pequena tarefa por forma a averiguar se todos haviam compreendido a diferença entre uma despesa previsível e uma imprevisível.

Alguns alunos foram escolhidos para ler todas as situações presentes no enunciado da tarefa de modo a esclarecer eventuais dúvidas como se veio a verificar no caso do “passe de autocarro”, que os alunos não sabiam do que se tratava. O termo amolgar também não era um termo conhecido assim como a palavra golpe. Foi essencial que primeiro soubessem interpretar os exemplos fornecidos para posteriormente distinguirem quais se tratavam de despesas previsíveis e imprevisíveis.

Fora pequenas dúvidas - relativas a termos usados: passe; golpe; amolgar - a grande maioria dos alunos conseguiu distinguir, de forma acertada, ambos os tipos de despesas. Esta tarefa não apresentou quaisquer dificuldades na sua realização como se constata no Gráfico 17.

## DESPEAS PREVISÍVEIS OU IMPREVISÍVEIS

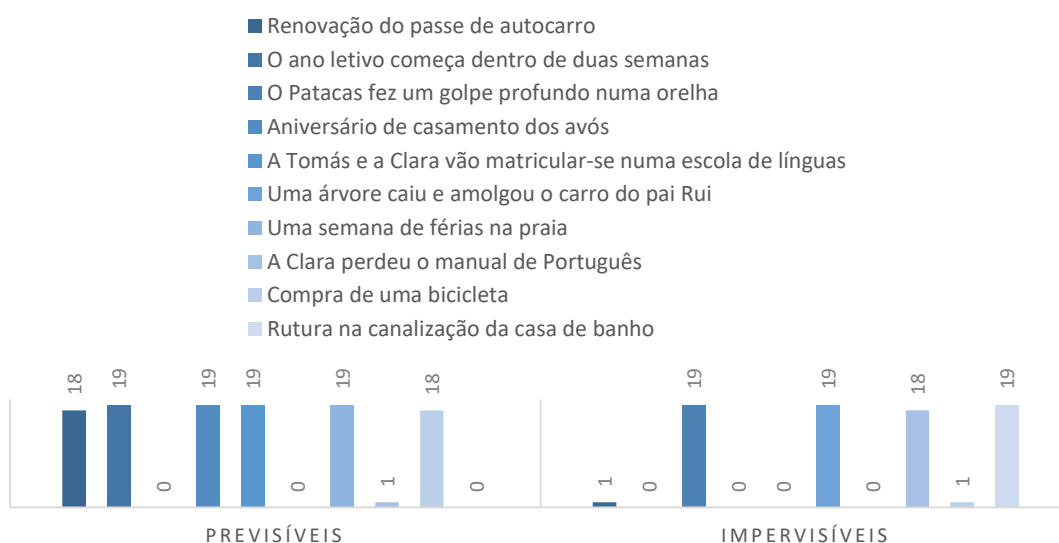


Gráfico 17 - Resultados da T7.1

Seguidamente a PE leu mais uma história da família Moedas, “*Boas contas faz quem poupa*” (MEC, 2015) (ANEXO 17) e seguiu-se uma breve exploração. No âmbito desta história novos conceitos foram discutidos. Os alunos demonstraram compreender o que significa ter saldo positivo ou negativo. Salientou-se, assim, a importância de viver de acordo com as possibilidades de cada um, não gastando mais do que recebemos, correndo o risco de ficar endividados.

Aluno LT: Se nós gastarmos mais do que temos, temos saldo negativo.

Aluno IC: E é afirmativo se gastarmos menos.

PE: O saldo é positivo se gastarmos menos do que recebemos, muito bem!

Aluno RD: Mas como é que nós conseguimos gastar mais dinheiro do que o que temos? Imagina, se só tenho 10€ como gasto 15€?

PE: Olha um exemplo muito simples: imagina que recebes uma semanada de 10€, e recebes aos sábados. Todos os sábados os teus pais dão-te 10€. Um dia foste com um colega passear e viste uma camisola mesmo gira, mas era sexta-feira e tu já tinhas gasto a tua semanada, só voltavas a receber no dia seguinte, no sábado. Imagina que te viras para o teu colega e lhe perguntas se te pode emprestar os 15€. Tu só vais conseguir devolver 10€...porque é o que vais receber. Neste caso o teu saldo vai ficar negativo pois vais ficar com uma dívida de 5€.

#### **Tarefa 7.2 – Como obter receitas extraordinárias**

Ainda na sequência desta história explorou-se o conceito de receita extraordinária e os alunos demonstraram compreender que se trata da obtenção de algum dinheiro extra, que podemos obter realizando pequenas tarefas ou serviços. Também podem ser consideradas receitas extraordinárias as quantias de dinheiro que vamos recebendo ao longo do ano, em momentos especiais, como no aniversário, no natal ou na páscoa. Tratam-se, portanto, de receitas que não são fixas. Nós não fazemos ideia se vamos receber dinheiro no nosso aniversário e também não conseguimos prever a quantia, logo é algo extraordinário, algo que não é usual.

Neste seguimento os alunos redigiram três exemplos de pequenas tarefas que podiam fazer para conseguirem receitas extraordinárias (MEC, 2015). Tal como se pode constatar no Quadro 23, todos os alunos conseguiram dar sugestões adequadas aos irmãos Moedas.

Como se comprova pelo quadro que se segue a referência às tarefas domésticas verifica-se em quase todos os alunos.

Aluno BF: Ajudar a mãe a lavar a louça.

Aluno GP: Limpar o pó da casa.

Aluno CA: Levar o lixo à rua.

O mesmo acontece na segunda categoria, em que poucos alunos não sugerem tarefas associadas.

Aluno TM: Tratar do cão Patacas.

Aluno LG: Ajudar nos TPC do irmão.

Aluno GV: Levar as jardineiras do avô ao costureiro.

Relativamente à última categoria definida - Vender coisas -, são poucos os alunos que lhe fazem referência. Há, todavia, sugestões como “vender limonada” (Aluno IP) ou “vender o pão da avó Alice” (Aluno LG).

ALUNOS	TAREFAS	AJUDAR EM TAREFAS DOMÉSTICAS	OFERECER PEQUENOS SERVIÇOS	VENDER COISAS
BF		•	•	
CP		•	•	
CR		•	•	
CA		•	•	
GP		•		•
GV			•	
IP		•		•
IC			•	
JB		•	•	•
JP		•	•	
LT		•		
LG			•	•
LS		•	•	
MF		•	•	
MC		•		
MG			•	
RD		•	•	
SD		•	•	
TM		•	•	
<b>TOTAL</b>		15	15	4

Quadro 23- Sugestões dos alunos por categorias

É fiável depreender que todos os alunos compreenderam que fruto das suas atitudes podem obter um pequeno rendimento que lhes permitirá satisfazer algum dos seus desejos.

### Tarefa 7.3 – Onde poupar?

Nesta sequência foi importante que compreendessem que desta forma aumentariam os seus rendimentos. Do mesmo modo, se fossem capazes de poupar em pequenas coisas do dia-a-dia também veriam o seu saldo aumentar, uma vez que a poupança seria maior. Assim, a PE entregou mais uma pequena tarefa (MEC, 2015), em que deveriam assinalar as sugestões que permitiriam aos irmãos moedas gastar menos dinheiro.

Estes conceitos parecem ter sido bem compreendidos pelos alunos uma vez que todos assinalaram corretamente as respostas que se ajustavam. Dentro das quatro opções sugeridas, apenas a segunda (Comer um gelado todos os dias) não permitia aumentar a poupança dos dois irmãos e os alunos manifestaram ter claramente essa noção.

Foi uma tarefa bastante acessível e simples e todos os alunos responderam corretamente.

#### Tarefa 7.4 – Exercício de preenchimento de espaços sobre conceitos aprendidos

Perto do final desta sessão, foi realizada uma última tarefa que pretendia essencialmente averiguar em que medida os alunos seriam capazes de aplicar a terminologia aprendida e explorada ao longo destas sessões. Desta forma, considerou-se que a T7.4, (MEC, 2015) era suficientemente focada para implicar o uso dos novos termos aprendidos. A justificação para a opção de uma tarefa deste género prendeu-se essencialmente com esse motivo.

Tendo por base a Figura 62 pode depreender-se que a maioria dos alunos usa terminologia correta e adequada, compreendendo que por vezes podem ser usadas outras palavras como sinónimos.

Analisando o primeiro espaço por preencher, apesar da palavra procurada ser ‘despesas’, os restantes dois termos usados pelos alunos - gastos e compras - também estão corretos. Na verdade, pretendia-se que mais alunos usassem a terminologia adequada, contudo é bastante satisfatório perceber que compreenderam o significado do enunciado referindo termos válidos.

O segundo espaço, denota aquilo que já havia sido confessado: os alunos não compreenderam eficazmente o conceito de orçamento. Apenas dois referiram o termo que se esperava - rendimento - sendo que a grande maioria colocou a palavra orçamento, todavia a resposta não pode ser invalidada. Tendo em conta que devemos planejar as nossas despesas e com isso fazer um pequeno orçamento, vendo o total de despesas associado ao nosso rendimento podemos então concluir que as nossas despesas devem seguir o orçamento definido.

No que respeita ao terceiro espaço o mesmo acontece. O termo procurado foi escrito apenas por 6 alunos, contudo o vocábulo “compras” também se considera válido. Depreende-se o significado que os alunos pretenderam transmitir com os diferentes termos aplicados. Todavia importa ressaltar que a maioria dos alunos (10) referiu as “contas” e neste caso concreto estas respostas consideram-se erradas. A frase tal como estava construída - Mas, se soubermos gerir muito bem, então depois de feitas as \_\_\_\_\_, ainda nos deve sobrar dinheiro – não permite a aceitação desse termo uma vez que “se soubermos gerir muito bem” já tem implícita a noção de “se soubermos fazer bem as contas”.

No penúltimo espaço, acredita-se que todos compreenderam a ideia e do mesmo modo todas as respostas foram validadas. Positivo e afirmativo são muitas vezes palavras usadas como sinónimos e o facto de neste ano escolar terem explorado, a Português, as frases afirmativas e negativas, pode ter tido aqui alguma influência.

No âmbito do último espaço 17 alunos escreveram os termos procurados (economias e poupanças) manifestando terem compreendido que aquele dinheiro que se coloca de parte são as nossas economias ou as nossas poupanças.



Gerir bem o nosso dinheiro significa não fazermos Gastos (10) Despesas (7) Compras (2) que ultrapassem o nosso Orçamento (14) Rendimento (2) Dinheiro (2) Ordenado (1). Mas, se soubermos gerir muito bem, então, depois de feitas as Contas (10) Despesas (6) Compras (3), ainda nos deve sobrar dinheiro.

É assim que conseguimos ter saldo Positivo (16) Na conta (2) Afirmativo (1) e guardar no mealheiro as nossas Poupanças (15) Economias (2) Moedas (2).

Figura 62- Enunciado da T7.4

Com esta pequena tarefa pode ter-se uma noção mais global dos efetivos conhecimentos adquiridos pelos alunos ao nível da terminologia própria da EF.

No final desta tarefa a PE leu mais um texto ao grupo, desta vez a história do “*Zequinha e a porquinha poupança*” (ANEXO 18), em jeito de bónus, sem nenhum tipo de exploração ou atividades associadas. Numa aula posterior, um aluno afirmou ter gostado imenso da história e ofereceu à PE um porquinho mealheiro feito com a mãe. (ANEXO 28)

### Sessão 8 – “Viagem à história da moeda”

Nesta oitava sessão sobre EF e PE recorreu ao apoio de um PowerPoint (ANEXO 26) assim como de algumas páginas da internet que adiante se identificam.

Numa primeira fase, a PE questionou o grupo sobre o tema das sessões levadas a cabo pelo Poupas sendo que facilmente vários alunos prontamente responderam que o Poupas trazia assuntos “*sobre o dinheiro*” (Vários alunos) ou até “*sobre poupar*” (Aluno LS). Neste seguimento a PE apresentou um novo diapositivo (Figura 75) sendo que as questões não surgiram em simultâneo, tal como apresentadas.

Segundo os alunos o dinheiro tem vários fins o que denota uma ideia abrangente sobre o dinheiro pois, na verdade, nós usámo-lo para fins diversos, não obstante servir essencialmente para efetuar compras/pagamentos.

Aluno IC: Serve para comprar coisas que necessitamos.

Aluno CR: Serve para pagar as nossas despesas.

Aluno LT: Também serve para pagarmos as despesas inesperadas.

Na perspectiva dos alunos, caso o dinheiro não existisse seria complicado:

Aluno CA: Porque se não houvesse dinheiro não podíamos comprar nem pagar o que nós necessitamos.

Aluno CP: Sem dinheiro não conseguíamos viver!

Aluno LT: O dinheiro é mais ou menos a causa de tudo o que temos.

É certo que visualizar a vida, atualmente, sem dinheiro, recorrendo apenas a trocas é bastante difícil. Os alunos manifestaram esta ideia considerando que a vida seria impossível se não existisse dinheiro, o que não é uma visão errónea.

Por exemplo, diante de uma chuva inesperada, um indivíduo desejoso de adquirir um guarda-chuva e que tivesse um excedente de laranjas teria que encontrar alguém que tivesse um excedente de guarda-chuvas e que desejasse trocar, naquele momento, uma parcela desse excedente por laranjas. Esse tipo de coincidência é chamado de coincidência mútua e complementar de necessidades. Elas podem ocorrer, mas certamente são raras e sua busca desgasta física e mentalmente os interessados em transações tão específicas (Carvalho, Souza, Sicsú, Paula, & Studart, 2005).

No seguimento desta discussão um aluno referiu que “fixe era se o dinheiro caísse do céu. Pedia chuva todos os dias!” (aluno IC) mas a PE retorquiu que assim tudo perderia a graça. “É bom quando lutamos pelos nossos sonhos e porque depois, quando conseguimos concretizá-los, sabe tããã bem! Não acham?”. Na sequência do dito pela PE, o aluno TM referiu ter criado um pequeno negócio, algo que se considera verdadeiramente pertinente e certifica que há realmente alunos cujos progressos se tornaram evidentes.

Aluno TM: Lembraste que eu te disse que tinha uma máquina de fazer pipocas no continente, eu pedi ao meu pai e à minha mãe para comprar e agora eu estou a fazer pipocas. Eu agora tenho uns saquinhos e encho esses sacos com pipocas e depois dou aos meus familiares e eles pagam-me e depois quando eu tiver o dinheiro que os meus pais me emprestaram eu vou-lhes dar e depois ganho.

Aluno LT: Eu faço pulseiras de elásticos e às vezes também vendo.

Aluno TM: Boa ideia! Eu e a minha irmã também fazíamos muitas pulseiras de elásticos, tenho uma caixa assim deste tamanho (exemplificando com as mãos), também podia vender.

Aluno IC: Até podias oferecer, na compra de dois sacos de pipocas uma pulseira de oferta! (risos)

Como consequência destas intervenções um novo termo foi referenciado – investimento. Foi explicado aos alunos que quando aplicamos uma determinada quantia de dinheiro em prol da obtenção de lucros, chamamos de investimento. A PE tirou partido do exemplo fornecido pelo TM para explicar de forma mais prática este conceito.

Relativamente às últimas duas questões colocadas os alunos demonstraram ter conhecimento de que há várias moedas diferentes e que a usada em Portugal é o Euro. O aluno RD revelou um conhecimento mais completo referindo que “antes era o escudo”. Por sua vez o aluno LT acrescenta: “O meu pai já me explicou uma vez que antes, quando era o escudo, os

outros países tinham todas moedas diferentes, mas que depois muitos países passaram a ter a mesma moeda, quando foi o euro”, mas apenas o aluno TM soube exemplificar um outro país com a mesma moeda oficial, destacando o caso de Espanha.



Figura 63 – Diapositivo para discussão em grupo – ANEXO 26

Terminada esta primeira exploração seguiu-se para a página online do *Guito* (Figura 64).



Figura 64 - Exploração da página online Gerir e Poupar Retirado de: <http://www.gerirepoupar.com/guito/>

Esta personagem, o *Guito*, questionou os alunos sobre as moedas existentes e todos souberam enumerá-las. Não obstante, o facto de o terem feito em conjunto, impede uma clara audição na vídeo-gravação, por forma a compreender corretamente todas as moedas referidas. Consegue, contudo, compreender-se que iniciam a listagem com a moeda de um cêntimo e terminam com as notas de 500€.

Foi de seguida explorada uma imagem com as moedas e notas e os alunos conseguiram identificar cada uma. Por fim foi realizada uma pequena tarefa, na mesma página online. Primeiramente era indicado o que se podia adquirir com cada uma das notas e moedas e depois pedia aos alunos que escolhessem a opção de troca correta (Figura 65). Todos souberam identificar a troca correta referindo que a segunda opção perfazia um total de 600€. O mesmo foi realizado para as restantes notas e moedas e os alunos demonstraram destreza nas contagens de dinheiro. Apenas o aluno BF não conseguiu responder acertadamente ao exemplo fornecido na Figura 66.



Figura 65 - Exemplo da tarefa proposta pela página online

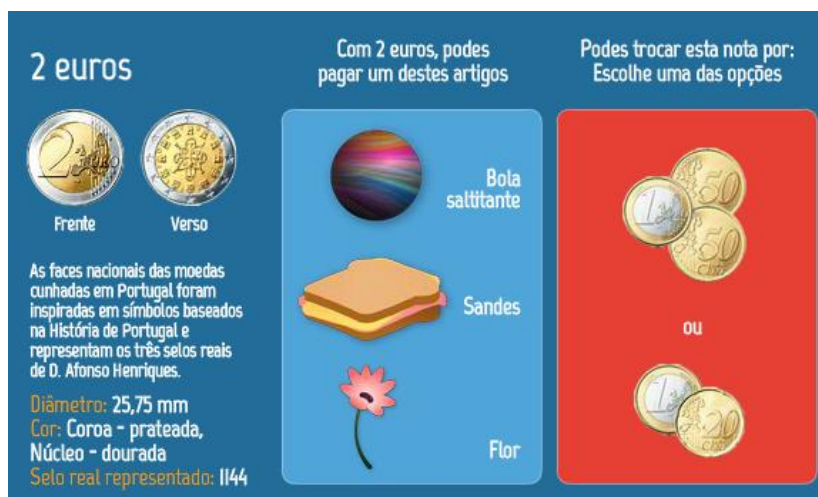


Figura 66 - Exemplo errado pelo aluno BF

Os exercícios propostos pela página vão-se tornando mais complexos, contudo a grande maioria dos alunos conseguiu responder acertadamente. Quando se trata da moeda de 20 cêntimos o *Guito* refere que por ser uma quantia muito baixa pouco se pode adquirir, contudo salienta que várias destas moedas podem por exemplo comprar um gelado de 1€. A questão já é em torno da quantidade necessária de moedas de 20 cêntimos para perfazer 1€. O mesmo procedimento se repete para todas as moedas de inferior valor.

Apesar de se considerar que as últimas trocas a efetuar eram mais complexas, a maioria dos alunos respondia rapidamente sem necessidade de grande reflexão, apenas as moedas de 5, 2 e 1 cêntimos causaram maiores dificuldades, exigindo um maior tempo para pensar.

Seguidamente, visualizaram a página *online* do Banco Central Europeu verificando que nem todos os países pertencentes à União Europeia têm como moeda oficial o Euro. A PE listou todos os países em jeito de curiosidade, pois não foi nunca objetivo que os decorassem. A ideia

central era a de que compreendessem que fazemos parte de um grupo de países, de uma união de países com uma mesma moeda oficial e que o facto de se chamar União Europeia não significava que todos os países membros tinham a mesma moeda.

A PE explicou que não obstante a moeda oficial ser a mesma, cada país escolheu imagens características para o verso das moedas. Alguns alunos manifestaram ter conhecimento desta especificidade provavelmente porque já haviam contactado com moedas com versos distintos.

Terminada esta exploração seguiu-se mais uma leitura e respetiva exploração da história “Pagar na mesma moeda” (MEC, 2015) (ANEXO 20). Previamente à leitura da história os alunos demonstraram dúvidas relativas ao significado do título. Neste sentido a PE pediu-lhes que ouvissem primeiro o conto e no final voltariam à questão do título. É certo que no final os alunos compreenderam a mensagem que tal expressão queria dizer.

Aluno CP: Imagina que eu faço alguma coisa ao aluno RD e que ele não gosta, por exemplo, tiro-lhe a borracha. Ele depois vai pagar com a mesma moeda e vai-me fazer a mim também alguma coisa que eu não gosto.






O texto lido, sobre meios de pagamentos, fez com que os alunos ficassem despertos para as muitas informações fornecidas. Deste modo, após uma breve exploração de alguns conceitos contidos no texto visualizou-se um vídeo, “*Como surgiu o dinheiro*” da autoria da Deco Jovem (ANEXO 21) para complementar e consolidar a informação fornecida na história. O vídeo foi visualizado apenas durante 1’12”, a parte mais relevante no âmbito das informações que se pretendiam transmitir. O vídeo passou duas vezes de modo a garantir que a mensagem era mais bem compreendida e deu-se especial ênfase à evolução histórica da moeda: como se adquiriam os bens antes de existir dinheiro e que fases lhe seguiram até aos dias de hoje.

#### **Tarefa 8** – Exercício de correspondência

Desta exploração (filme visualizado) surgiu a T8 (MEC, 2015) na qual os alunos deviam fazer corresponder a cada imagem a denominação correta. Considera-se que esta exploração decorreu de forma simples, sem complicações e com grande êxito, o que se constata no Quadro 24. O uso de um estímulo visual permitiu os bons resultados. Acredita-se que caso não fossem usadas imagens e apenas fosse pedido para colocarem por ordem cronológica as etapas da evolução da moeda os resultados seriam diferentes.

Quanto aos erros assinalados crê-se que se prendem sobretudo com as diferenças, quer a nível comportamental, quer a nível cognitivo. Este tema foi apenas explorado nesta sessão e é natural que nem todos os alunos tenham a mesma capacidade de retenção.

Esta atividade é também uma prova de que as aprendizagens devem ser trabalhadas ao longo do tempo. O número de respostas corretas não pode ser visto como uma aprendizagem consolidada. Seguramente que se à data desta escrita se voltasse a aplicar a mesma tarefa, tendo em conta que provavelmente não voltaram a trabalhar estes conhecimentos, o número de resposta erradas poderia ser mais elevado.

		Respostas corretas	Respostas erradas
 1 _____	Troca Direta	19	0
 2 _____	Moeda Mercadoria	18	1
 3 _____	Moeda Metálica	17	2
 4 _____	Papel-Moeda	18	1
 5 _____	Cartão de débito	19	0

Quadro 24 - Resultados da T8

Surgiu desta tarefa o mote para a visita de um funcionário bancário. Prestes a terminar a sessão a PE informou os alunos da visita que iriam receber e o que se esperava que fizessem. Foi pedido aos alunos que, em casa, pensassem sobre algumas questões que gostassem de esclarecer com a convidada.

#### Sessão 9 e 10 – Preparação e entrevista à bancária

Numa primeira fase os alunos apresentaram todas as questões formuladas, previamente pensadas em casa, e a PE redigiu-as no quadro de giz. Todos os alunos sem exceção trouxeram questões.

## Tarefa 9 – Seleção das questões a colocar à bancária

As questões apresentadas formaram um grande leque que houve necessidade de ordenar e agrupar por forma a realizar uma entrevista mais coerente. Desta forma, passaram a agrupar-se as questões que tinham relação entre si, tais como questões sobre o banco, sobre dinheiro e sobre contas bancárias. Faltavam apenas questões relativas à convidada. Já se pressupunha que não trouxessem este tipo de questões, mas que eram necessárias para conhecerem melhor a convidada. Depois de ter todas as questões associadas houve necessidade de as ordenar.

PE: Então e agora vamos lá ver a ordem das perguntas que vamos fazer. Acham que este grupo de perguntas deve ser feito no início ou no fim da entrevista? (apontando para as questões mais pessoais)

Uma leve análise à listagem das questões formuladas pelos alunos (ANEXO 29) permite desde logo verificar a presença de um pensamento analítico sobre questões financeiras. A ideia principal desta entrevista era a de obterem conhecimento sobre o funcionamento dos bancos e desta forma os alunos revelaram compreender que ter conhecimento das partes iria permitir o conhecimento do todo. As questões definidas apresentaram-se realmente interessantes e só de *per si* já refletem alguns conhecimentos.

A PE salientou que não obstante a listagem definida, caso alguém tivesse ficado com dúvidas poderia colocar novas perguntas à convidada, com a condição de cumprirem com as regras do diálogo e apenas falarem assim que lhes fosse cedida a palavra. Enfatizou-se que poderiam estar à vontade e que deviam ficar plenamente esclarecidos com as respostas dadas pela convidada.

Posteriormente a esta tarefa a PE organizou o modo como se iria processar a entrevista sendo que seria pela ordem nas mesas de modo a criar menos confusão. Por fim, foram relembradas algumas regras de cordialidade, sendo que da entrevista deveria constar por exemplo um “Bom dia”, um “muito obrigado por ter vindo”, além de uma apresentação dos elementos da turma.

Aluno RD: Podemos dizer assim: Estamos muito satisfeitos por nos ter vindo... ah... por nos ter vindo... para nós aprendermos.

Este dia terminou com uma surpresa do grupo para a PE, cantando e dançando a música “Dança da Poupança”<sup>19</sup>, iniciativa da autoria do Novo Banco (Figura 67). Estes pormenores fazem grande diferença uma vez que são resultado do envolvimento que os alunos ganharam com este tema, a EF.



*Figura 67 - Evidências da "Dança da Poupança"*

#### **Tarefa 10** – Realização da entrevista à bancária

Previamente à data da entrevista a PE forneceu à convidada todas as questões que seriam colocadas pelos alunos para que pudesse planificar uma sessão mais enriquecedora (ANEXO 29). A disponibilidade da convidada foi ao ponto de criar uma apresentação em PowerPoint para ir ao encontro das questões que iriam ser colocadas pelos alunos. O facto de eles não terem este conhecimento proporcionou algumas situações engraçadas.

Toda a turma estava ansiosa, o que provocou algum alarido antes da chegada da convidada, que logo abrandou com a sua chegada.



*Figura 68 - Evidências da visita da bancária convidada*

Quando a bancária referiu a sua posição de subgerente no banco, o aluno TM entusiasmou-se: “Então quer dizer que é rica?”.

---

<sup>19</sup> Possível visualizar em: <https://www.youtube.com/watch?v=IT5x5ixZjAU>



Bancária: Sim, sou rica em filhos, rica em saúde, rica em amor! Mas se a tua perguntar for relativa a quem ganha mais sim, um subgerente ganha mais que um caixa, mas ganha menos que um gerente, por exemplo. Esclarecido?

Aluno TM: Isso era um à parte. (confessa)

A entrevista foi bastante dinâmica sendo que a própria convidada ia realizando questões aos alunos. Questionou, por exemplo, se já haviam ido a um banco tendo a maioria respondido que sim.

Relativamente à questão sobre o surgimento dos bancos a convidada começou por explicar que antigamente era feita a troca direta de produtos e o aluno TM, manifestando relembrar-se do que já havia sido referido na sessão 8 realçou “Sim, e depois foi a moeda-mercadoria”, expondo os conhecimentos que vinha a adquirir.

No que respeita às questões sobre o fabrico do dinheiro a bancária apresentou um pequeno vídeo bastante esclarecedor, da autoria do Montepio Geral<sup>20</sup>. Através deste, os alunos compreenderam que há regras no seu fabrico.

Já perto do fim o aluno GV questionou se o banco onde a convidada trabalhava já tinha sido assaltado. O facto de os bancos movimentarem tanto dinheiro faz com que seja um alvo muito apetecível para muitos delinquentes e o aluno em questão manifestou este raciocínio.

No final todos os alunos aplaudiram e agradeceram a presença da convidada.

Esta partilha de conhecimento foi muito rica pois aprenderam imensas coisas sobre as quais não faziam ideia. Ao longo da entrevista, que se tornou mais numa conversa, foi possível observar progressos substanciais na evolução de conceitos financeiros básicos, por parte dos alunos.

## Tarefa 6.2 – Desafio em família

Como já referido este desafio foi lançado na sessão 6 não obstante as apresentações foram realizadas um mês depois. Por este aspeto considerou-se que a análise desta tarefa poderia vir no final de modo a não quebrar a sequência das tarefas realizadas.

O dia das apresentações foi empolgante. Os alunos demonstraram muita vontade em apresentar as suas criações (Figura 69).

---

<sup>20</sup> Possível visualizar em: <https://www.youtube.com/watch?v=gU8iwPM46AM>



Figura 69 - Início das apresentações ao desafio

O primeiro aluno a apresentar o seu trabalho, o aluno RD, fê-lo acompanhado de outro colega (aluno JP) uma vez que a ideia havia surgido dos dois. Apresentou uma carrinha policial com multibanco incluído, equipada com alta tecnologia que permite localizar os ladrões.

O público-alvo eram as forças de segurança pública (Figura 70).



Figura 70 - Projeto do aluno RD

O aluno JP foi o seguinte a apresentar a sua criação: uma máquina *teletransportadora*, bastante segura, para pessoas ou mercadorias, movida a energia solar. Da sua exploração surgiu a ideia que seria um produto interessante para pessoas com mobilidade reduzida (Figura 71).

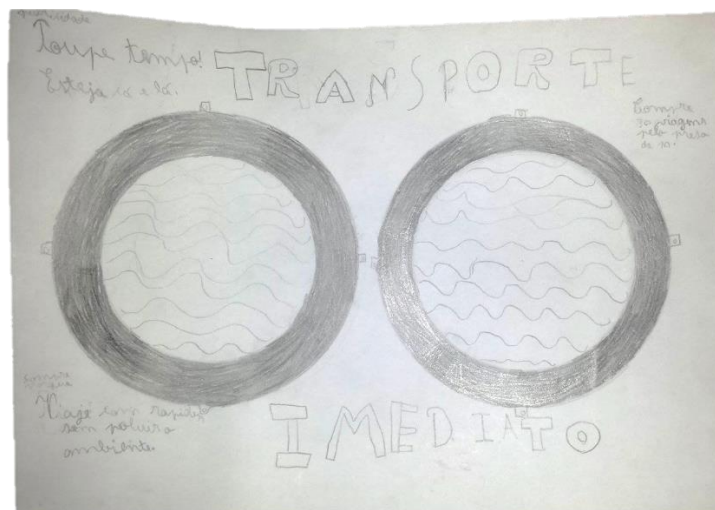


Figura 71 - Projeto do aluno JP

Todos os alunos fizeram questão de manter o sigilo sobre as suas criações, muito entusiasmados pela recepção que estes iriam ter nos seus companheiros de sala. Chegada a vez do aluno SD apresentar o seu trabalho, a curiosidade do grupo era notória: “Mas o que é que será?” (Aluno LT).

Foram assim apresentados os copos especiais. Uns recipientes para colocar as escovas de lavar os dentes, com um suporte amovível, no fundo, que permitia uma higienização mais eficaz. A água não se acumula nos copos não provocando as indesejáveis manchas pretas nas escovas. Para além desta funcionalidade os copos serviam também para decoração da casa de banho, pois existiam em cores e modelos distintos (Figura 72 e 73). Salientou que mais importante ainda, era a poupança em escovas, pois não há necessidade de as substituir quando ficam sujas, pois isso já não vai acontecer. Como o aluno em questão realizou uma apresentação clara, direta e aliciante vários alunos manifestaram vontade em adquirir o seu produto, sem qualquer explicação adicional. Desta forma, aproveitando este momento, a PE salientou a importância de uma boa apresentação e a grande influência que esta tem nas nossas opções.

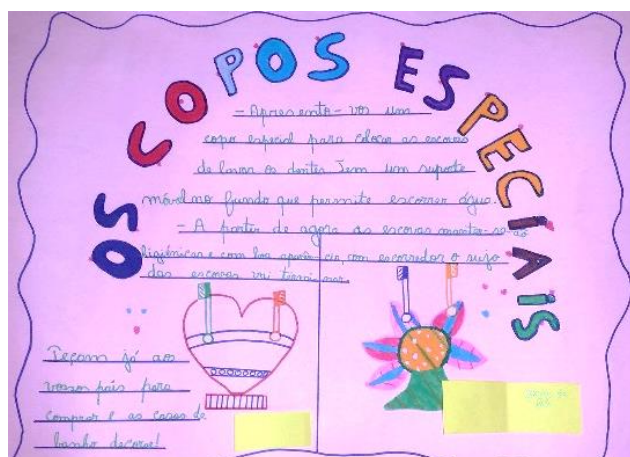


Figura 72 - Projeto do aluno SD



Figura 73 - Apresentação do projeto do aluno SD

Seguiu-se a apresentação do aluno LT, também ela muito bem concretizada. Não obstante assistiu-se a uma preocupação menor no produto em si, sendo que o apresentou numa folha A4, desenhado apenas a lápis. Tratou-se de uma máquina para fazer trabalhos de casa e a forma como foi apresentada foi bastante interessante:

Aluno LT: Antes de vos apresentar o meu projeto quero-vos fazer uma pergunta: Vocês queriam ir ao cinema hoje à tarde?

Vários alunos: Siiiiim!

Aluno LT: Só que têm trabalhos de casa para fazer não é?

Vários alunos: Siim... (claramente menos entusiasmados)

Aluno LT: Então porque é que não usam antes esta máquina de fazer trabalhos de casa? (apresentado o seu projeto para a turma – Figura 66).

Vários alunos: SIIIIIM!!! (risos)

Aluno LT: Só têm que programar neste comando (assinalando na imagem) e ela faz tudo sozinha e também é a energia solar, por isso convém é tê-la à janela! (risos)

Eis que um aluno infere: “Mas ela tem que ser programada para a nossa letra”. Manifestamente o aluno LT demonstrou não ter pensado nessa situação, mas rapidamente argumentou que “tem um botão no comando que programa todas as letras diferentes”. O aluno LT compreendeu que esse aspeto era fulcral para que ninguém descobrisse o segredo, e que, se o objetivo era vender muitos exemplares, não podia expor os seus defeitos. O aluno LT foi parabenizado pela forma como introduziu o seu projeto no ‘mercado’, aliciando qualquer estudante.

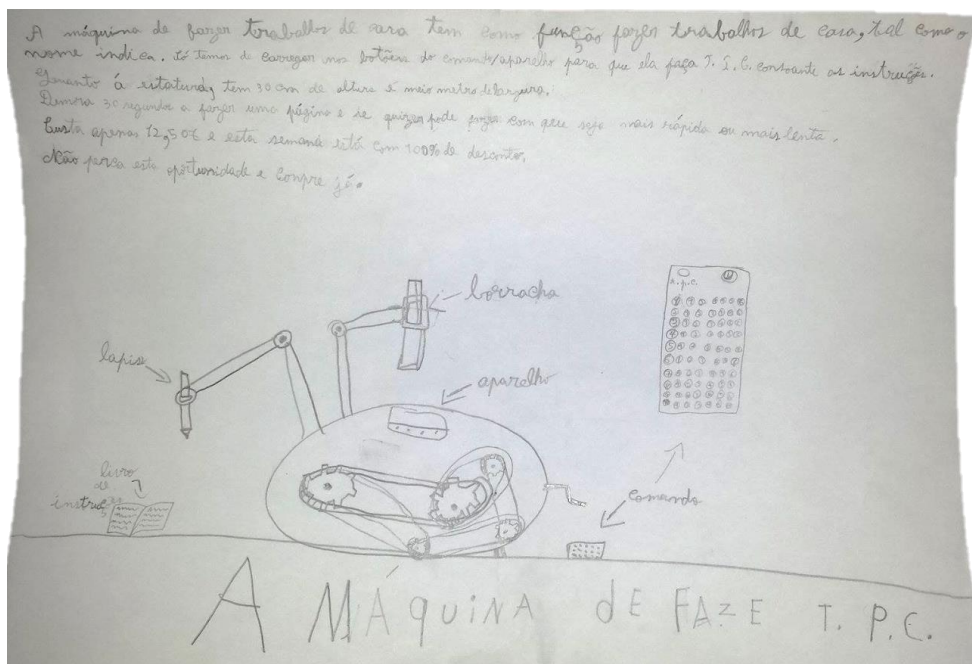


Figura 74 - Projeto do aluno LT

Uma outra apresentação bastante bem preparada foi a do aluno CP, com o “SunnyDrone” (Figura 75). Primeiramente optou por questionar os colegas se preferiam sol ou chuva e apenas um referiu a segunda opção. Desta forma, apresentou o seu produto salientando que se acabou a chuva para quem o possuiu. Referiu que quase todos gostavam de andar de bicicleta e que o poderiam fazer a chover, mas, para não se molharem, podiam usar um guarda-chuva (e retirou de um saco, um), mas salientou que não dava jeito nenhum, sugeriu usar um chapéu (e retirou um do saco), mas de nada adiantava, pois apenas não molháramos a cabeça, e eis que surge o “SunnyDrone”. Ao clicar num botão específico, a máquina absorvia todas as nuvens, tornando um dia chuvoso num belo dia de sol.

O aluno CP salientou ainda que o preço era de 50€, mas quem adquirisse no momento teria um belo desconto e o produto passaria a 20€, com a oferta incluída de um protetor solar (que o aluno também trazia no saco).

Esta foi mais uma apresentação bem cuidada e pensada.



Figura 75 - Apresentação do projeto do aluno CP

Um outro aluno que devemos aqui salientar, o aluno GV, que também realizou uma boa apresentação com recurso a uma maquete do seu projeto, uma máquina fotográfica diferente.

Aluno GV: Ficam frustrados nas fotografias que correm mal?

Vários alunos: Sim!

Aluno GV: Então inventei uma máquina que põe as pessoas com um sorriso mais bonito ou com a cara mais bonita, e é uma máquina com *flash* (Figura 77)

Vários alunos: Uaaaa!!



Figura 76 - Apresentação do projeto do aluno GV



Figura 77 - Projeto do aluno GV

Diferentemente, os restantes dois alunos (aluno MC e MG) apresentaram o seu projeto em simultâneo. Pelo facto dos locais de residência serem bastante próximos foi cedida esta exceção. Tratou-se de um *robô* que pode fazer variadas tarefas com a condição de lhe dar de comer uma moeda de um euro. O robô tinha uma dupla função pois também servia como mealheiro. O dinheiro que ia sendo colocado ficava guardado na sua parte posterior e uma sugestão de utilização desse dinheiro foi numa ida de férias (Figura 78).



Figura 78 - Projeto dos alunos MC e MG

Um último aluno a referenciar, o aluno CA, também demonstrou uma apresentação bastante cuidada do produto, evidenciando dedicação e empenho na sua concretização (Figura 79). Um champô que dá diferentes colorações ao cabelo e que basta uma lavagem para obter o tom natural, a um preço simbólico de 1,99€ (Figura 80).



Figura 79 - Apresentação do projeto do aluno CA



Figura 80 - Projeto do aluno CA

A análise realizada em torno desta tarefa é claramente reduzida uma vez que a publicidade foi um tema pouco trabalhado nesta proposta didática.

A concretização destes mini projetos foi exclusivamente da autoria dos alunos sendo que a PE apenas teve conhecimento no dia das apresentações. O facto de não ter sido um trabalho realizado com o acompanhamento da PE propiciou a que a sua exploração fosse reduzida e que quase se limitasse às apresentações. É certo que foram realizadas algumas inferências para que os alunos compreendessem efetivamente que a publicidade exerce uma forte influência nas nossas opções, e que por vezes a informação que nos transmitem pode até nem ser totalmente fiável. De lembrar que estas apresentações foram realizadas já no mês de fevereiro e por isso foram apresentadas aqui.

## Novas relações estabelecidas com a EF

### *Inquéritos Finais*

O questionário final implementado aos alunos permitiu o levantamento e recolha de dados referentes às suas conceções, práticas e conhecimentos sobre EF após a implementação da proposta didática. Este, para além de permitir avaliar, em certa medida, as evoluções e alterações ao nível do conhecimento permitiu compreender a influência que a abordagem realizada exerceu sobre os alunos.

Importa também ressaltar que a implementação deste questionário possibilitou avaliar a proposta didática realizada. Mais adiante, aquando da sua apreciação, apresenta-se uma análise comparativa entre os dois questionários implementados aos alunos, o inicial e o final.

### Questionário aos alunos (tarefa 11.1)

Numa primeira fase pretendeu-se conhecer a opinião dos alunos relativamente às sessões realizadas no âmbito da EF – “Gostaste de todas as visitas do Poupas? Porquê?” - e todos os alunos sem exceção referiam ter gostado. De citar um aluno que acrescentou, por baixo do local do S (sim), entre parênteses, “(adorei)”. No que respeita à justificação 68% dos alunos argumentam que o tema era interessante e as sessões foram sempre divertidas e 47% salienta o facto de terem aprendido coisas novas.

Porque as aulas eram divertidas e aprendemos muitas sobre o dinheiro e as poupanças.

Porque eu aprendi muito e as atividades foram as mais divertidas.



Porque eu aprendi muitas coisas com o Poupas e adorei este tema.

Porque nos fez aprender muito mais acerca do dinheiro.

Porque era muito divertido e fazíamos coisas engraçadas.

Como se pode constatar pelas transcrições apresentadas vários alunos referiram ambos os argumentos, quer por terem aprendido coisas novas quer por terem considerado um tema divertido e interessante. O facto de vários alunos terem referido estes dois argumentos na mesma resposta justifica que a soma das duas percentagens ultrapasse os 100%. Comprova-se, com estas respostas, que os alunos gostam de aprender, são motivados e empenhados em criar novos conhecimentos, mas claramente que a forma como esses conteúdos são expostos aos alunos tem a sua influência. O facto de referirem que as sessões e as tarefas realizadas foram divertidas e engraçadas permite compreender que houve uma especial atenção neste sentido. Tendo plena consciência de que se trata de um tema complexo e abstrato tornou-se essencial criar atividades cuja receptividade por parte dos alunos fosse positiva. Por vezes, a tarefa em si não permitia grande criatividade no seu planeamento e execução, não obstante, o que era feito para contextualizar (a sessão em si) podia colmatar essas falhas.

Previendo que os alunos dessem respostas gerais na primeira questão, colocou-se uma nova pergunta especificamente relativa ao que aprenderam – “O que aprendeste?” - e vários foram os aspetos assinalados. De uma forma mais ampla, 36% dos respondentes afirma ter aprendido muitas coisas novas sobre o dinheiro. Mais especificamente, 47% dos alunos salienta ter aprendido muito sobre poupança – “Aprendi a poupar e a usar melhor o dinheiro.”; 31% revela também ter adquirido conhecimentos sobre instituições bancárias – “Aprendi o que era um banco e como funciona”; 26% destaca as aprendizagens no âmbito na gestão do dinheiro – “Aprendi a trabalhar com o dinheiro.”; 16% confessa que aprendeu novos conceitos – “Aprendemos o que são despesas, poupanças e orçamentos.”; “Aprendi o que eram despesas inesperadas e esperadas.”. Por fim, 11% reflete, referindo que aprenderam a ser mais cautelosos - “Aprendi a ser esperto porque os supermercados às vezes enganam.”

Como se comprova pelas respostas dos alunos várias foram as aprendizagens que consideram ter retirado das sessões implementadas. Assume-se que o facto de terem conseguido citar aprendizagens mais específicas é bastante positivo pois reflete que mantêm consciência do que realmente aprenderam, conseguindo avaliar retrospectivamente os conhecimentos que passaram a melhor dominar (Quadro 25).

<b>“O que aprendeste?”</b>		
Padrões de resposta	Evidências	Frequência
Poupança	“Aprendi a poupar e a usar melhor o dinheiro.”	47%
Instituições bancárias	“Aprendi o que era um banco e como funciona”	31%
Gestão do dinheiro	“Aprendi a trabalhar com o dinheiro.”	26%
Novos conceitos de EF	“Aprendemos o que são despesas, poupanças e orçamentos.”	16%
Comportamento/ atitudes	“Aprendi a ser esperto porque os supermercados às vezes enganam.”	11%

Quadro 25 - Padrões de resposta, evidências e respetivas frequências, à questão nº2

No que respeita à questão nº3 – “O que aprendeste foi importante para o teu futuro? Porquê?” - revelaram ter consciência de que estas aprendizagens são importantes para o seu futuro, sendo que um aluno acrescentou por baixo do campo S (Sim) a palavra muito, considerando que o que aprendeu é realmente muito importante.

Para a sua justificação 37% dos alunos alegaram possuir novos conhecimentos que lhes vão permitir tomar melhores decisões – “Porque no meu futuro eu posso pensar melhor e fazer que a minha vida seja melhor.”, “Porque assim com o que aprendemos já podemos aplicar no nosso futuro, pois já estamos mais informados.”; 26% salientou o facto de terem aprendido a poupar – “Porque assim já tenho nosam [noção] que não vou gastar dinheiro à toa” e em percentagens menos significativas, 16%, refere que estas aprendizagens foram importantes pois aprenderam mais sobre o dinheiro, não especificando o porquê de ser revelante para o seu futuro. Por outro lado, 11% salienta o facto de melhor saber gerir e usar o dinheiro – “Porque se gastarmos o dinheiro todum não teremos para comer” e com a mesma taxa referem que foi importante porque o dinheiro estará sempre presente nas suas vidas – “Porque o dinheiro é muito importante para o nosso dia a dia. Para podermos comprar, vender ou trocar.”

<b>“O que aprendeste foi importante para o teu futuro? Porquê?”</b>		
Padrões de resposta	Evidências	Frequência
Tomada de decisões	“Porque no meu futuro eu posso pensar melhor e fazer que a minha vida seja melhor.”	37%
Poupança	“Porque assim já tenho nosam que não vou gastar dinheiro à toa”	26%
Gestão do dinheiro	“Porque se gastarmos o dinheiro todum não teremos para comer”	11%
Importância do dinheiro	“Porque o dinheiro é muito importante para o nosso dia a dia. Para podermos comprar, vender ou trocar.”	11%

Quadro 26 - Padrões de resposta, evidências e respetivas frequências, à questão nº3

As questões que se seguiram pretenderam verificar alguns conhecimentos adquiridos ao longo das sessões nomeadamente ao nível de novos conceitos. Repetiu-se mais uma questão para verificar as distinções entre as duas fases de recolha (a inicial e a final) – relacionadas, à frente, na análise comparativa entre ambos os questionários - pois tratam-se de dois conceitos – querer e precisar - muitas vezes usados pelos alunos como sinónimos, o que consequentemente torna difícil a sua distinção, mas apenas dois alunos responderam de forma inadequada. Um referiu não haver qualquer tipo de diferença e a resposta foi considerada errada. Um outro aluno, apesar de não ter uma resposta clara, acredita-se que manifesta uma ideia correta sobre os dois conceitos, não obstante ter sentido dificuldades na sua comunicação escrita – “Precisar é não ter e querer é ter, mas querer ainda mais.” A resposta fornecida por este aluno faz relembrar algumas respostas obtidas no primeiro questionário implementado, no início do estudo. Foram vários os alunos que sentiram dificuldades em expressar-se sobre o significado de cada termo, contudo o aluno em questão assume que têm significados diferentes.

Os restantes alunos responderam de forma satisfatória à questão sendo que 63% afirma que precisar é necessitar de algo – “Precisar é quando uma pessoa precisa de alguma coisa”; “Precisar é uma coisa que eu tenho necessidade” e 26% vai mais além referindo que é algo indispensável:

Precisar são necessidades que não nos podem faltar.

Precisar é por exemplo eu preciso de comida, é essencial.

Por outro lado, 68% dos alunos referem-se a querer como a aquisição de algo que não é necessário:

Querer uma carteira não é essencial, é algo que eu só quero.

É quando gastamos dinheiro sem necessidade.

Querer alguma coisa significa que não tenho necessidade de comprar.

Já 26% dos alunos acrescenta que querer algo significa ter desejo por alguma coisa, associando a palavra querer à palavra desejar:

Querer são desejos que nós queremos.

Querer é por exemplo querer um vestido que gosto muito.

De citar a resposta de uma aluna que refere que quando precisamos há mesmo necessidade de investir e que quando queremos “temos que lutar para arranjar esse dinheiro” demonstrando compreender que há bens essenciais e supérfluos e que para estes últimos é necessário poupar dinheiro.

A questão que se seguiu acabou por estar inteiramente ligada à resposta que a aluna citada forneceu - “Se quiseres muito uma coisa diz como podes obter um rendimento extraordinário para conseguir comprá-la?” - Todos os alunos foram capazes de dar sugestões para obtenção de fundos extra demonstrando ter conhecimento dos conceitos envolvidos na questão – rendimento e extraordinário. Assim, 63% dos alunos inquiridos referem a realização de pequenos trabalhos ou a oferta de serviços.

Posso ajudar as pessoas e elas em troca dame um dinheiro extra.

Posso tentar que algum vizinho/a me de tarefas e em troca das tarefas recebia dinheiro.

Por outro lado, 32% salienta que pode vender coisas.

Eu queria uma boneca e para conseguir isso poso vender limonada e vender pulseiras de elásticos.

Eu posso fazer bolos de sabores diferentes e vender.

Outro grupo significativo (26%) sugere ajudar nas tarefas domésticas – “Posso ajudar os meus pais nas tarefas domésticas”.

<b>“Se quiseres muito uma coisa diz como podes obter um rendimento extraordinário para conseguir comprá-la?”</b>		
<b>Padrões de resposta</b>	<b>Evidências</b>	<b>Frequência</b>
Pequenos trabalhos ou oferta de serviços	Posso passear o cão do meu vizinho, regar as plantas do meu tio, etc.	63%
Vender coisas	Eu posso fazer bolos de sabores diferentes e vender.	32%
Tarefas domésticas	Posso obter dinheiro ajudando os meus pais com o trabalho e eles assim vau-me dando uma moeda por dia.	26%

*Quadro 27 - Padrões de resposta, evidências e respetivas frequências, à questão nº5*

Como se pode constatar todos os alunos conseguiram apresentar várias propostas para obtenção de um rendimento extra. Acredita-se que estas sugestões tenham advindo das sessões exploradas em conjunto e comprova-se uma vez mais a apreensão de atitudes positivas, comportamentos empreendedores e valores de entreajuda por parte dos participantes.

Relativamente à influência que a publicidade pode exercer nas opções de compra de cada indivíduo foi realizada a questão: “Porque devemos ter muita atenção aos produtos que escolhemos comprar? A publicidade pode enganar-nos?” Primeiramente importa ressaltar que este

tema foi pouco trabalhado sendo que foi apenas realizada uma breve abordagem. Neste sentido, e devido ao fator assinalado, já se pressupunha que seria uma questão à qual os alunos apresentariam algumas dificuldades para lhe dar resposta. Tal veio a constatar-se e houve 8 respostas invalidadas: duas por falta de resposta e seis por não responderem à questão de forma objetiva – “Porque pode ter passado de validade ou a senhora pode enganar-se no troco.” Na verdade, a segunda parte desta resposta demonstra um comportamento positivo face ao dinheiro. O aluno em questão manifesta consciência de que devemos estar atentos quando compramos algo, certificando-nos de que os cálculos efetuados estão corretos. Todavia não se considerou esta resposta válida pois não se encontrou ligação entre a pergunta e a resposta.

Um dos alunos inquiridos respondeu de forma negativa alegando que a publicidade não nos ilude e por isso não há necessidade de uma especial atenção quando realizamos compras.

Todavia ressaltam-se 10 casos (53%) que responderam afirmativamente, 11% por se recordarem da tarefa realizada na sessão 5 - “Vamos às compras” – pois o nome dado a cada um dos supermercados podia induzir em erro (“Há de tudo” e “Poupa aqui”):

Sim a publicidade pode enganar-nos por exemplo o “poupa aqui” que era mais caro e o “Á de tudo” era mais barato.

Sim pode. Porque nós tínhamos os supermercados e tinha o “Há de Tudo e o Poupa aqui” e o poupa aqui era muito mais caro que o “Há de tudo”.

Todavia 42% revela concordar com a questão, pois na sua ótica cada vendedor dá um valor aos seus produtos e faz a respetiva campanha publicitária, manipulando o comprador no sentido de vender o seu produto como sendo o melhor, o que por vezes não se verifica havendo, contudo, uma inflação no preço. Neste sentido assumem que a apresentação do produto e a respetiva publicidade pode iludir o comprador.

Porque um casaco pode ser igual a outro, mas o preso pode não ser igual.

Porque a publicidade só nos tenta mostrar as coisas boas dos produtos e não fala das coisas menos boas, por isso temos que ter muito cuidado quando escolhemos os produtos e não nos podemos deixar enganar.

Porque podem parecer bom no exterior, mas o que conta é o interior do produto.

À questão seguinte – “O que é uma despesa?” - quase todos souberam responder havendo respostas a integrar várias ideias. A maioria (89%) referiu que uma despesa envolve um gasto de dinheiro, não obstante haver pormenores importantes a realçar: “Uma despesa é uma coisa que nós temos obrigatoriamente que pagar.” É notório aqui, com a presença do termo

‘obrigatoriamente’ que talvez o aluno se refira exclusivamente ao dinheiro gasto em bens essenciais – como por exemplo na alimentação - algo que se sabe à partida que se vai ter que pagar. Esta visão transparece que só os gastos em bens necessários é que são considerados despesa, pois só estes acabam por ser indispensáveis.

Uma despesa é uma coisa que nós temos que pagar.

Despesa é o que gastamos com necessidade para termos as coisas.

Todavia acredita-se que alguns dos alunos que responderam da forma acima transcrita demonstraram certa dificuldade em expressar-se, pois em contexto de sala de aula a grande maioria compreendia que uma despesa era sinónimo de um gasto. Qualquer desembolso de dinheiro, seja para o empréstimo da casa ou para uma ida ao cinema, é uma despesa.

Destes 89%, 74% responderam de forma correta. Uma despesa é:

Onde se gasta dinheiro.

O que nós gastamos.

Uma despesa é uma coisa em que gastamos dinheiro.

Um dos alunos referiu que uma despesa era uma poupança e houve ainda outro que não respondeu, não se conseguindo encontrar justificação para tal. Compreende-se, portanto, que estes dois alunos não tenham conseguido dar resposta à questão seguinte, que pedia exemplos de uma despesa previsível e de uma imprevisível. Há outros dois casos a assinalar do âmbito questão – “Dá exemplo de uma despesa previsível e de uma despesa imprevisível”.

Um aluno fez referência a ambas as despesas, contudo apenas forneceu exemplo para uma delas. Acredita-se, no entanto, que o aluno compreende a distinção entre ambas pelo seu registo – “Eu tenho que pagar no fim deste mês aquela despesa. Eu não fazia ideia que tinha que pagar o autocarro da minha filha”. Apesar de não identificar qual é o exemplo para cada uma das despesas depreende-se pelo seu significado que o aluno possui conhecimento sobre isso. Relativamente à segunda parte da resposta apesar de (nós, adultos) sabermos que viagens frequentes implicam um passe e seria, portanto, uma despesa previsível, contudo o aluno refere que houve um esquecimento, e assim sendo assume-se esta resposta como correta.

O outro aluno referido não descreve nenhum exemplo, mas atribuiu significado a cada um dos conceitos de forma bastante clara – “Uma despesa previsível é uma despesa que nós já sabemos que temos que pagar. Uma despesa imprevisível é uma despesa que nós não sabemos que vai haver”. É notória que a falta de atenção e a incorreta interpretação dos enunciados tem

como consequência respostas deste género. O aluno apresenta, no entanto, conhecimento e demonstra distinguir ambas as despesas. É certo que as frases podem não estar corretamente formuladas e a terminologia pode não estar perfeitamente aplicada, mas depreende-se o seu significado.

Relativamente aos restantes alunos, 47% dá os pagamentos de contas mensais como exemplos de despesas previsíveis.

Uma despesa previsível: carregamento de telemóvel.

Com uma percentagem menor, 16%, dá como exemplo os empréstimos ou rendas:

Uma despesa previsível é ao fim do mês pagar a casa

Um mesmo número de alunos refere como despesas previsíveis os gastos efetuados com cantina da escola, com uma compra que já se pressupunha ou com o pagamento de transportes públicos – “Previsível: tenho de pagar o otopcarro”.

<b>Despesas previsíveis</b>		
<b>Padrões de resposta</b>	<b>Evidências</b>	<b>Frequência</b>
Contas mensais (gerais)	A despesa previsível por exemplo: já estamos a contar com uma coisa para pagar, exemplo: pagar a luz e a água.	7
Despesas frequentes	A despesa da cantina é uma despesa previsível porque os meus pais já estão a contar	4
Empréstimos ou rendas	Pagar o empréstimo da casa.	4
(sem resposta)	-	2
(não forneceu exemplos)	Uma despesa previsível é uma despesa que nós já sabemos que temos que pagar.	1
(registo pouco claro) O aluno não distinguiu qual expressão era para a despesa previsível e qual era para a imprevisível.	Eu tenho que pagar no fim deste mês aquela despesa. Eu não fazia ideia que tinha que pagar o autocarro da minha filha.	1

Quadro 28 - Padrões de resposta, evidências e frequências, à questão nº 8

Relativamente às despesas imprevisíveis são maioritariamente referidos gastos médicos (32%).

Eu fiquei doente e tenho de ir ao médico isso é uma despesa inesperada.

Considera-se esta resposta como bastante positiva, na medida em que o aluno compreende perfeitamente o significado da palavra despesa inesperada.

Um outro grupo considerável (26%) refere despesas em arranjos nos automóveis – “Uma despesa imprevisível é o carro se avariar”.

As despesas no âmbito da manutenção do domicílio foram referidas por 11% dos alunos, e com a mesma proporção, outro grupo assinala uma despesa imprevisível como algum acontecimento inesperado.

Comprova-se que a maioria dos alunos demonstrou ter acompanhado as sessões e conseguiu alcançar novas aprendizagens, novos conhecimentos como mostra o Quadro 29.

Despesas imprevisíveis		
Padrões de resposta	Evidências	Frequência
Gastos médicos	Eu fiquei doente e tenho de ir ao médico isso é uma despesa inesperada.	6
Arranjos nos automóveis	Uma despesa imprevisível é o carro se avariar.	5
Manutenção do domicílio	Partiu-se um cano na casa de banho.	2
(sem resposta)	-	2
Acontecimentos inesperados	Imprevisível pode ser algum material da escola que tenha perdido.	2
(não forneceu exemplos)	Uma despesa imprevisível é uma despesa que nós não sabemos que vai haver	1
(registo pouco claro) O aluno não distinguiu qual expressão era para a despesa previsível e quem era para a imprevisível.	Eu tenho que pagar no fim deste mês aquela despesa. Eu não fazia ideia que tinha que pagar o autocarro da minha filha.	1

Quadro 29 - Padrões de resposta, evidências e frequências, à questão nº 8 (2)

Relativamente à poupança e aos seus objetivos – “Porque é importante poupar?” - 42% dos inquiridos delega importância ao aforro, pois considera que é indispensável para ir pagando as contas. Acredita-se que interpretam como “contas” as despesas do dia-a-dia. Não será de todo mentira tendo em conta que muitas vezes há necessidade de recorrer às poupanças para pagar alguma conta pendente e, tendo em conta a atual conjuntura, os alunos podem ter conhecimento de situações semelhantes. Os alunos podem confundir, em certa medida, a poupança com a gestão responsável do dinheiro, mas uma não implica a outra:

É importante poupar porque se não pouparmos não temos dinheiro para pagar a casa, para comer, etc.

Já noutra linha de raciocínio, 21% refere que a poupança é importante para o caso de surgir algo inesperado – “Sim, é importante poupar porque podemos vir a precisar das poupan-



ças, para qualquer necessidade”. Também 21%, referem que é importante porque se não o fizermos podemos ficar sem dinheiro, contudo, o aluno apresenta ainda alguma imaturidade na sua resposta – “Se nós não pouparmos podemos ficar sem dinheiro e se pouparmos temos dinheiro para sempre”.

Outros (11%) salientam que as poupanças ajudam a satisfazer os nossos desejos – “É importante poupar porque nós precisamos de ter dinheiro para outras coisas por exemplo: um vestido para a comunhão.”

Ressalva-se apenas o caso de um aluno que mencionou a poupança como sendo importante para o nosso futuro – “Porque quando por exemplo formos maiores e quisermos ir para a universidade não é gratuito, precisamos de pagar.”

Há um leque considerável de respostas distintas, mas quase todos aparentaram dominar estes conteúdos e, portanto, mostraram compreender que poupar é essencial, todavia nem todos mostraram compreender que se poupa com algum objetivo.

<b>“Porque é importante poupar?”</b>		
<b>Padrões de resposta</b>	<b>Evidências</b>	<b>Frequência</b>
Despesas do dia-a-dia	É importante poupar porque chega uma altura e não temos dinheiro para as nossas despesas e necessidades.	42%
Despesas inesperadas	Porque se pouparmos podemos pagar uma despesa inesperada, sem ele, nada feito.	21%
Para não ficar sem dinheiro	Se nós não pouparmos podemos ficar sem dinheiro e se pouparmos temos dinheiro para sempre.	21%
Satisfazer desejos	É importante poupar porque nós precisamos de ter dinheiro para outras coisas por exemplo: um vestido para a comunhão	11%
Para o futuro	Porque quando por exemplo formos maiores e quisermos ir para a universidade não é gratuito, precisamos de pagar.	6%

*Quadro 30 - Padrões de resposta, evidências e frequências, à questão nº 9*

Tendo em conta que numa das sessões os alunos fizeram uma pesquisa de expressões e provérbios populares e ainda pelo facto de a expressão em questão ter sido abordada numa das histórias exploradas, questionou-se sobre o seu significado – “O que quer dizer a expressão ‘ter dinheiro ao canto da gaveta’?”. Neste sentido, para 74% dos alunos a expressão significa ter algum dinheiro de parte, guardado.

É ter dinheiro guardado para algumas despesas inesperadas.

Quer dizer ter dinheiro guardado.

É ter o dinheiro guardado para não o gastar, só se for uma urgência.

Já 21% dos alunos conseguiu aplicar terminologia própria de EF, referindo que a expressão significa ter uma poupança.

Quer dizer guardar dinheiro, ter uma poupança.

É ter umas poupanças de lado.

Quase todos os alunos obtiveram respostas corretas sendo que a poupança serve para o objetivo que cada um lhe der, logo pode servir como fundo de emergência, para adquirir um bem que há muito desejamos ou para investir no futuro. Cada indivíduo toma as suas decisões. Apenas um aluno não respondeu corretamente à questão interpretando-a de forma literal – “É ter dinheiro na gaveta”.

Passando o tema para as instituições bancárias, questionou-se os alunos sobre o que era um banco (questão nº11). Apesar de não se encontrarem respostas erradas verifica-se que alguns alunos continuam a associar aos bancos as funções primárias de guardar e levantar dinheiro. Alguns alunos (37%) referem que o banco é apenas onde o dinheiro está guardado.

Um banco é uma espécie de casa onde guardam o dinheiro das pessoas em contas.

O banco é um edifício onde se pode guardar dinheiro.

Crê-se seriamente que estes alunos saberiam explicar melhor quais as funções de um banco, não obstante por alguma questão optaram pela resposta mais simples e básica.

Acrescem-se mais 5 alunos (26%) que também revelaram uma visão limitadora acrescentando que no banco também se levanta dinheiro – “O banco é um sítio que as pessoas vão lá pôr dinheiro para o banco guardar e quando precisão vão lá buscar”; “O banco é o local onde se levanta e guarda dinheiro”.

Estes testemunhos mais simplistas podem prender-se com variados aspetos, primeiramente por ser do seu conhecimento que no banco se guarda e levanta dinheiro (quer pela visita da bancária à escola, quer mesmo pelo exemplo que veem nos pais) e a resposta assim é quase automática, depois por alguma preguiça em responder e claro que também se pode justificar por efetiva falta de conhecimento.

Apesar deste panorama menos positivo, 37% dos alunos invoca outro tipo de funções aprendidas aquando da visita da bancária convidada.

Um banco é uma empresa que tem dinheiro, guarda-se lá também as poupanças e se precisarmos muito também podemos pedir dinheiro emprestado ao banco.

Um banco é um sítio onde se guarda o dinheiro, se fazem empréstimos e se cria uma conta.

O banco é um local onde nós levantamos, depositamos ou pedimos emprestado dinheiro.

Um banco é um local onde se guarda dinheiro e se fazem investimentos e se empresta dinheiro.

Não se sobrevaloriza o facto de alguns não terem referido algumas funções tidas como primárias tendo em conta que essas se assumem como estando garantidas no conhecimento dos alunos. Assiste-se a um uso de terminologia técnica e específica que certifica as aprendizagens interiorizadas, mas claramente não consolidadas, pois requerem sistematicidade na sua abordagem.

<b>“O que é um banco?”</b>	
<b>Padrões de resposta</b>	<b>Frequência</b>
Onde está o dinheiro guardado	37%
Outras funções (empréstimos, contas bancárias, depósitos, investimentos)	37%
Onde se guarda e levanta o dinheiro	26%

Quadro 31 - Padrões de resposta, evidências e frequências, à questão nº 11

Relativamente aos conhecimentos adquiridos sobre o dinheiro, apenas um aluno não soube responder à questão “Como surgiu o dinheiro?”. A maioria, 84% dos alunos, soube reconhecer algumas fases da evolução histórica da moeda. Há versões mais simplistas:

O dinheiro surgiu da troca direta.

O dinheiro surgiu da necessidade de fazer trocas.

Estas respostas não demonstram grandes conhecimentos, contudo os alunos souberam identificar os primórdios da história da moeda mesmo ainda antes de ela existir, mas verificam-se algumas respostas consideradas ligeiramente mais completas:

O dinheiro surgiu com a necessidade de haver uma forma de dar valor às coisas do dia a dia e a tudo o que compramos ou vendemos.

Surgiu porque anos atrás havia a troca direta e não existia dinheiro, mas como era muito chato andar a trocar por exemplo uma vaca por cinco coelhos foi preciso inventar uma unidade de troca, as moedas e as notas.

Antes trocavam-se uns produtos pelos outros e de geração em geração foi-se evoluindo, então passou a comprar-se os produtos com dinheiro.

A moeda, tal como hoje a conhecemos, é o resultado de uma longa evolução. No início não havia moedas. Praticava-se a simples troca de mercadoria por mercadoria.

Comparativamente com as primeiras respostas apresentadas, estas refletem maior profundidade de conhecimentos.

Estes outros dois alunos revelam ter compreendido e memorizado as fases da moeda tal como foram explicadas. O primeiro aluno não referenciou a fase da moeda metálica, contudo pela sua enumeração crê-se que poderá não o ter feito por lapso e ambos falam em notas sendo que a terminologia usada aquando desta abordagem foi a de papel-moeda.

O dinheiro teve muitos ciclos, primeiro eram realizadas trocas, depois a moeda mercadoria, depois as notas e chegamos ao cartão MB.

Primeiro surgiu a troca direta, depois a moeda mercadoria, depois a moeda metálica, de seguida as notas e por fim os cartões.

Os restantes dois alunos referiram o Banco Central, em Lisboa, provavelmente por má interpretação do enunciado. Ao invés de terem lido ‘como surgiu’ podem ter lido ‘como surge’ no sentido de onde é produzido. De qualquer modo estas duas respostas manifestam outro tipo de conhecimentos, também referidos nas sessões.

À penúltima questão do questionário – “Qual é a nossa moeda oficial?” - apenas um aluno respondeu de forma incorreta sendo que todos os outros souberam especificar que a moeda oficial de Portugal é o euro.

Relativamente às moedas e notas existentes (questão nº14) verificam-se alguns erros. Alguns alunos (4) não consideram os cêntimos como fazendo parte do euro. Desta forma compreende-se que o aluno LS; SD; RD e CR apenas referiram as moedas de 1€ e 2€ e todas as notas. O aluno JP apenas referiu duas moedas corretamente, mas manifestou claramente o mesmo raciocínio – “Moeda é um euro e dois euros e notas são todas”. Provavelmente a interpretação ao enunciado seria mais fiel caso fosse formulado de forma distinta – Indica todas as moedas e notas usadas em Portugal. Provavelmente desta forma não excluiriam os cêntimos.

Por sua vez os alunos LS; SD; BF; MG e IP referem moedas e notas não existentes como é o caso de notas de 6€, de 300€ e de 1000€ e ainda moedas de 3 e 4 cêntimos (Quadro 32\*).

Todavia é relevante ressaltar que na oitava sessão, aquando da exploração da página online Gerir e Poupar, o *Guito*, personagem que representa o referido *site*, questionou os alunos se conheciam as moedas e as notas de euro e foi interessante verificar que todos iniciaram a contagem a partir dos cêntimos e nenhum acrescentou notas acima dos 500€.

O aluno LT não particularizou nenhuma nota ou moeda referindo erradamente que “existem 6 notas e 7 moedas”. Acredita-se que o aluno em questão tenha conhecimento de grande parte das moedas e notas de euro, contudo talvez por desídia optou por responder assim. Resalva-se o caso de um outro aluno, o aluno LT, que apesar de ter referido corretamente quase

todas as moedas, repetiu algumas, pois não as foi escrevendo por ordem de grandeza, numa lista organizada. Salientam-se mais dois alunos, o MT e o MG que optaram por responder apenas a parte da questão – “Existem notas de dez, 20, 50, 100, 5, 500 e moedas de 2,1 etc”.

Aluno	Moedas							Notas							
	1cent	2cent	5cent	10cent	20cent	50cent	1€	2€	5€	10€	20€	50€	100€	200€	500€
BF*															
CP															
CR															
CA															
GP															
GV															
IP*															
IC															
JB															
JP															
LT															
LG															
LS*															
MF															
MC															
MG*															
RD															
SD*															
TM															

Quadro 32 - Moedas e notas referidas pelos alunos

### Síntese

No final da implementação da proposta didática foi aplicado um novo questionário aos alunos por forma a melhor compreender as novas relações estabelecidas com a EF.

Pretendeu-se saber se os alunos estavam satisfeitos com as sessões levadas a cabo e, sem exceção, todos afirmaram ter gostado, argumentando que o tema era interessante, que as sessões foram divertidas e que aprenderam coisas novas. Salientaram terem novos conhecimentos sobre poupanças, gestão do dinheiro, instituições bancárias e ainda reconhecem ter aprendido novos conceitos - terminologia própria de EF. Mostraram ter noção da importância destes novos conhecimentos para as suas vidas futuras.

A maioria revelou compreender a diferença entre precisar e querer, evidenciando relacionar as necessidades e os desejos com os bens necessários e supérfluos.

No que respeita à obtenção de rendimentos extraordinários para a satisfação de algum desejo pessoal dos alunos, todos foram capazes de fornecer sugestões, manifestando a apreensão de novas atitudes e comportamentos.

Relativamente à publicidade, foram sentidas maiores dificuldades. O facto da abordagem realizada ter sido meramente superficial pode aqui ser considerado como motivo de tais dificuldades. A maioria demonstrou compreender que, por vezes, a publicidade pode enganar-nos e alguns alunos relembrou a atividade dos supermercados em que os nomes de cada superfície comercial podiam induzir em erro.

O conceito de despesa também mostrou ter ficado pouco claro, havendo algumas confusões nas respostas dos alunos, pois alguns relacionaram as despesas apenas com os gastos necessários. Contudo, a maioria soube responder corretamente, manifestando compreender que uma despesa é sinónimo de um gasto, seja ele um gasto necessário, ou não. Sobre despesas previsíveis e imprevisíveis, uma vez mais, a maioria conseguiu fornecer exemplos para ambas.

No que respeita à poupança todos evidenciaram compreender a sua importância, com exemplos bastante distintos. No entanto, alguns não lhe identificam objetivos.

Quanto às instituições bancárias, 37% dos alunos invoca funções como depósitos, empréstimos, abertura de contas bancárias e investimentos. Grande parte dos alunos, todavia, continua apenas a referir as funções mais primárias de levantar e guardar dinheiro.

A maioria dos alunos revelou ter conhecimento de algumas fases da evolução histórica da moeda e apenas um aluno não soube especificar qual a moeda oficial de Portugal. Dos restantes, apesar de saberem qual a moeda que vigora no nosso país, apenas quatro souberam discriminar todas as moedas e notas de euro existentes. Apesar deste número reduzido de alunos é importante salientar outros seis alunos, que não responderam de forma completa à questão uma vez que não consideraram as moedas de cêntimo.

Entrevista à professora cooperante

De certa forma com o mesmo desígnio que os questionários anteriormente referidos, foi levada a cabo uma entrevista à professora titular de turma com o intuito de melhor conhecer algumas ideias, algumas conceções da docente relativamente à temática em estudo, assim como algumas práticas que considera relevantes. A referida docente era simultaneamente professora cooperante (PC) da investigadora.

Neste sentido, após consentimento informado (ANEXO 7), deu-se início à entrevista, realizada de forma bastante informal e descontraída na biblioteca da escola com uma questão relativamente ao REF (MEC, 2013). Considerou-se importante saber se a PC tinha conhecimento do dito documento e desenvolver a entrevista partindo desse ponto.

A PC confirmou conhecer o REF (MEC, 2013), mas apenas teve oportunidade de ler a parte referente ao 1º Ciclo. Tendo em conta que a PC tem conhecimento do REF (MEC, 2013) pretendeu-se conhecer o que pensa sobre esta temática, que importância delega a docente à EF.

Sim muito pertinente. Nestas idades nós também contribuimos muito para hábitos futuros, portanto, convém desde a base que eles entendam conceitos como poupança, atribuir valor ao dinheiro e saber distinguir aquilo de e necessário daquilo que é supérfluo, que eles, como tivemos oportunidade de ver, não faziam a mínima ideia. Quanto mais eles perceberem para que serve o dinheiro e como é que o mundo gira em torno das questões financeiras, porque no fundo acaba por ser um pouco o dinheiro que manda por todo o lado, em termos futuros melhor eles compreenderão e melhor será a postura deles relativamente às questões financeiras quer como trabalhadores quer em casa.

Claramente que na sua resposta se nota uma atitude muito positiva perante a EF, apresentando claros argumentos para a sua prática. Ciente do papel dos adultos na formação das crianças, sendo estes os seus referentes, entende que a EF é um tema fulcral a ser debatido com os alunos. Assinala a falta de conhecimentos financeiros que estes revelam para salientar a inegável relevância da EF e a sua importância. Para além destes aspetos salienta os seus benefícios ao longo da vida referindo que a EF desde cedo contribuirá para uma postura mais ajustada perante as questões financeiras.

No seguimento da resposta fornecida pela PC foi colocada a questão: “Considera então que é uma mais-valia, desde tenra idade, e vai fazer com que possam ter uma melhor qualidade de vida quando adultos?”. A docente claramente demonstrou ser essa a sua posição, defendendo que quanto mais precoce for essa abordagem, quanto mais cedo forem abordados conceitos financeiros básicos, mais prontamente os alunos terão esses conceitos consolidados e mais cedo os poderão aplicar. A sua resposta revela consciência do processo de aprendizagem ao longo da vida, do contínuo progressivo de novos conhecimentos.

Tendo em conta toda a consciência apresentada pela PC questionou-se se já havia operacionalizado algumas questões patentes no REF (MEC, 2013).

Sempre que a temática envolve dinheiro nomeadamente na matemática, que desde o 1º ano que esse tema é abordado, normalmente há sempre esse tipo de referência. Não só o estudo das moedas e das notas e o seu valor propriamente dito, mas também contextualizar quanto custa determinada coisa, porque eles quando são pequeninos não fazem a mínima ideia. Acham perfeitamente normal dizer que vão à livraria e compram um livro por 1000€, por exemplo, porque não tem noção do dinheiro. Portanto nessa altura é sempre uma boa ocasião para começarem a perceber a diferença entre o que é uma coisa que custa muito e uma coisa que custa pouco, o que é que eles podem adquirir, por exemplo, com aquilo que eles forem amealhando e aquilo que é impossível e que só os pais poderão, ou então nem isso. Terão de recorrer a bancos e a empréstimos ou outras coisas. E depois a nível transversal, sempre que por exemplo numa questão de português, sempre que esse tema é abordado num texto, damos sempre achegas em relação a isso, portanto, se calhar, em termos formais, tal como esta no REF, eventualmente não. Mas sempre que o tema surge seja em que conteúdo for como é evidente é abordado.

Apesar de não ter operacionalizado o REF (MEC, 2013), de forma intencional acabou por fazê-lo, transversalmente com outras áreas do saber, sempre que a oportunidade surgia. Não será, todavia, a prática mais desejada, pois acima de tudo pretende-se um ensino de EF com intencionalidade educativa.

Mais concretamente a nível prático pretendeu-se conhecer que tipo de atividades a PC julgava serem importantes para promover a EF em sala de aula referindo atividades de simulação “semelhantes às dos supermercados” dando especial enfoque à “efetiva compra e realização de trocos”.

A PC recorda os seus tempos de infância e compara com os tempos atuais referindo que as crianças atualmente lidam muito com questões financeiras, mas pouco com o dinheiro em si. “Não lidam nem na própria escola, não é? Porque eles agora é tudo por cartão”. Salienta que por consequência não fazem ideia do que é o troco, “não sabem o que é levar dinheiro a mais, acham que pagar...eu noto isso no jogo da escrita em que é necessário dar troco ao comprar qualquer coisa e eles dizem: ai eu vou comprar...ai eu tenho 100€ então eu posso comprar. E não esperam pelo troco, portanto eles não fazem a mínima ideia. Acham que como têm a mais então é só pagar” (A PC faz um parêntese no seu raciocínio exemplificando com o que acontece quando jogam ao jogo “Fábrica da Escrita”, oferecido pelas professoras estagiárias, que envolve pagamentos).

A PC salienta a importância do manuseamento do dinheiro e refere que é possível fazê-lo através de jogos. A falta de contacto com o dinheiro propicia comportamentos como o que citou, que devem ser alterados pois demonstram uma atitude irresponsável perante o uso e gestão do dinheiro. Estas situações que a PC revela serem expostas no jogo, podem ser consequência de



algumas práticas dos pais quando consideram que os seus filhos são muito jovens para manipular dinheiro, acabando por lhes retirar autonomia. A maior preocupação da criança está na aquisição do bem e desta forma apenas se preocupa em ter a quantia necessária. Se assim for garante que pode comprar, não lhe interessando nada mais, nem o troco. Todavia é certo que se incentivarmos a criança a pensar, se tiver consciência do valor do dinheiro, da sua importância, ela saberá se tem ou não troco a receber. Acredita-se que apenas não o faça porque já não lhe importa, já tem o que quer. “Como é da natureza humana buscar a satisfação imediata para todos os desejos e necessidades, a maturidade financeira é muito pouco natural” (d’Aquino, 2008, p. 18). Compreende-se que estes alunos não estão financeiramente maduros, buscando apenas a satisfação imediata do seu desejo.

Mais concretamente com a poupança a PC releva a crise financeira como promotor da sua importância e considera essencial que os alunos façam cartazes, que assistam a vídeos, que as escolas usufruam das iniciativas dos bancos “ que de forma lúdica trabalham esses conceitos e no fundo acabam por chegar a eles (aos alunos) de uma forma mais desconstruída”. Não deixa, contudo, de salientar a complexidade do tema referindo que “não é fácil eles entenderem aquilo que nós pretendemos, porque é um tema muito abstrato e é mais um tema de vida adulta do que propriamente desta faixa etária”.

Já no seio familiar a PC acredita que todos os familiares falam destes assuntos.

Eu até acho que isso faz parte das conversas porque pelo que eu me apercebo aqui eles dizem: ai eu queria mas o meu pai não me dá porque o meu pai não tem dinheiro. Eles às vezes até mostram alguma preocupação quando há famílias com mais dificuldades. Recordo-me por exemplo do TM. Um dia destes a mãe teve um acidente de carro e ele estava preocupadíssimo porque dizia que a mãe não tinha dinheiro para pagar o concerto. Portanto isto são coisas que são faladas em casa.

Contudo salienta que o mesmo não acontece com o tema da poupança, “que podia ser mais explorado em casa porque, à partida, a semanada ou mesada virá dos pais”. Com esta prática, segundo a PC, os alunos aprendem a poupar e a perceber para que se poupa. Recorda, neste seguimento, uma entrevista de Camilo Lourenço<sup>21</sup> “que chegou a dizer que as filhas tinham 2 peteiros: um peteiro para breve prazo e um peteiro para longo prazo. Ou seja, um que e muito, muito, muito livre, para ir poder gastar. Para outra coisa mais cara ou que até pode nem ser para a idade dela, se calhar um telemóvel por exemplo, então vamos amealhando, ele até deu esse exemplo.” A PC, no que respeita à poupança, destaca, assim, o papel dos familiares o que “não

---

<sup>21</sup> Camilo Lourenço é licenciado em direito económico e fez uma especialização em jornalismo financeiro. Jornalista, diretor de revistas e jornais, comentador de assuntos económicos, docente universitário, vários foram já os seus labores. Em 2009 lançou o seu primeiro livro a solo, “Como esticar o Salário e Encurtar o Mês”. Em 2012 lançou “Basta!”, um livro onde analisa os problemas da economia portuguesa e as soluções para os ultrapassar.

quer dizer que na escola não se fale do conceito de poupança, mas em casa é o ato propriamente dito que aqui [na escola] não é possível.”

Por fim, questionou-se a PC sobre o tipo de consciencialização que julga ser necessária. Assinala primeiramente o lançamento do REF (MEC, 2013) referindo que demonstra uma preocupação governamental em abordar a EF e que nos podemos basear nesse documento, operacionalizando-o como cada professor entender. Voltando a referir a atual conjectura como o mote para o surgimento desse documento refere que também seria interessante realizar parcerias com estruturas como bancos, que se possam deslocar à escola para sessões de esclarecimento. Refere ainda uma ideia bastante interessante, a de colocar o aluno no papel de mensageiro, construir cartazes, PowerPoints, entre outros, e partir desses recursos para consciencializar os outros, por exemplo os colegas da escola. “À partida eles aí também têm que absorver para depois transmitir, portanto essa também é uma das formas, digamos assim, de os consciencializar.” O professor, por sua vez, deve pesquisar recursos, analisá-los, selecioná-los e trazê-los para a sala de aula. “Quanta mais bagagem nós também dermos, à partida mais vai ficar retido, mais consciência eles irão ter”.

Entrevista à coordenadora da escola

Uma outra entrevista levada a cabo foi à professora coordenadora da escola (PCE) no sentido de compreender, uma vez mais, a importância que atribui à EF e essencialmente pelo facto de a escola estar inserida num projeto educativo ligado à Educação para a Cidadania (EC). Neste sentido, a primeira questão colocada foi precisamente relativa ao projeto e ao seu surgimento. Tratando-se de um projeto comum a todas as escolas do agrupamento “surgiu da candidatura que o diretor apresentou”. O projeto que se denomina “Educar para a vida”, “configura-se como um desafio coletivo de transformação, inclusão, pluralidade e democracia, promotor do desenvolvimento humano, assente na igualdade de oportunidades para todos e favorecedor da aprendizagem ao longo da vida” (AEM, 2015-2018, p.8).

Neste seguimento questionou-se a PCE sobre as atividades que eram realizadas na escola onde decorreu esta investigação, no âmbito desse projeto, procurando encontrar algum elo com a EF. Provavelmente por ter por base a EC a PCE refere que nunca são realizadas atividades estanques ou descontextualizadas com o currículo. Todas as atividades pensadas no âmbito do projeto “são para serem trabalhadas transversalmente”.

Na página online do Ministério da Educação listam-se várias áreas temáticas ligadas à EC, nomeadamente a Educação do consumidor; Educação ambiental para a sustentabilidade; Educação para o empreendedorismo; Educação rodoviária; e, neste sentido, foi questionado à PCE

se no projeto em questão havia um foco específico numa destas temáticas. A coordenadora realizou o projeto de empreendedorismo levado a cabo por alguns alunos da escola, nomeadamente pelo grupo de participantes deste estudo, referindo que “vai abranger transversalmente a matemática e o português”. Certamente que a EF podia estar relacionada com ele assim como outras temáticas da EC ou outras áreas do saber. Assiste-se, todavia, a uma preocupação acrescida em contextualizar as atividades no currículo dos alunos assim como realizar uma abordagem tão transversal quanto possível.

O tema do projeto de empreendedorismo foi sugerido pelos alunos – melhorar o espaço exterior da escola – e guiado por uma docente da valência do pré-escolar, com formação na área. Na ótica da PCE “o importante deste projeto, mais do que o resultado final, é todo o processo de desenvolvimento do mesmo”.

Afunilando a entrevista para o tema deste estudo, e tendo conhecimento de que a PCE o foi acompanhando, quis-se conhecer a sua opinião sobre o mesmo.

Considero que é muito importante porque primeiro é para eles começarem a ter a noção das despesas que se tem, como de deve gerir o dinheiro, para começarem a ter autonomia financeira, claro que a nível muito inicial, primário, mas é de pequenino que se começa a ter essa noção: o que se pode comprar, o que não se pode comprar, o serem capazes de escolher, de fazer uma escolha, de por exemplo terem objetivos: o que querem comprar? Como? Têm que poupar, têm que adquirir o dinheiro, que pode ser em casa, negociando com os pais. Portanto aí depois a família pode intervir e é essa a riqueza.

Tendo por base esta afirmação da PCE em que refere o papel dos pais, sentiu-se necessidade de expor um pouco do nosso ponto de vista: “É certo, sem dúvida o que refere, não obstante, dá-nos a entender que muitos dos educadores - e refiro-me a pais, avós, portanto a todos aqueles que intervêm no processo educativo dos seus educandos de forma informal - que tentam, muitas vezes, colocar essas crianças à margem de alguns problemas atuais da sociedade, numa tentativa de proteção. O que acha relativamente a isso?”.

É a pior coisa que se pode fazer. É preciso envolver as crianças na aprendizagem e isso é uma aprendizagem. Há as aprendizagens escolares, mas há as aprendizagens para a vida. E as aprendizagens escolares têm que estar ligadas à vida e na família também.

Na verdade, sem dúvida que os pais são os primeiros modelos de aprendizagem dos filhos. As atitudes tomadas por estes intervenientes, no âmbito educacional, vão seguramente inspirar as deles. Família e escola são, na verdade, realidades diferentes, mas certamente complementares no percurso de construção do indivíduo, até porque educar é e sempre foi uma tarefa partilhada. A PCE revela claramente uma preocupação em educar os pais deste facto:

Eu costumo dizer sempre aos pais, na reunião que faço quando recebo alunos novos, que por exemplo quando vão à padaria os pais podem ficar no carro, a criança vai de forma autônoma, leva o dinheiro e traz o troco. Começar a ver que se gasta muito ou pouco, mas que se gasta dinheiro. Quando vão às compras no supermercado porque não envolver a criança? A ver o que pode comprar, o que não pode, porque é que escolhe aquele produto em detrimento de outro sendo que frequentemente escolhem o mais caro, mas porquê? Às vezes até podem ter mais qualidade, mas outras vezes a qualidade é idêntica e pode-se comprar mais barato. Tudo isto é uma aprendizagem, é prepará-los para o futuro.

Apesar deste relato a PCE não descarta o papel do professor. “O professor também inter-vém aqui porque às vezes os pais não o fazem por falta de consciência. O professor pode ensinar, mas a prática faz a diferença. “É um conceito que demora adquirir, não é porque o professor ‘deu’ o dinheiro que a criança adquiriu logo essa noção, mas é feita lentamente.” Com este tes-temunho a PCE revela entender a EF como um processo trabalhoso, contínuo e complexo ao longo do tempo, considerando a prática como condição para a aprendizagem.

Entrevista à bancária

Uma última entrevista foi realizada à bancária (BAN) que se deslocou à escola, com o objetivo de compreender a sua opinião e posição face à EF. Este testemunho apresentou-se como valioso uma vez que a entrevistada cruza várias áreas de formação pertinentes para este estudo. Tem formação como assistente de direção e é ainda técnica superior de educação, pois é licenciada em Educação Básica.

Segundo a BAN, a EF “não é mais que a capacidade de as pessoas utilizarem os seus co-nhecimentos ou competências para tomarem decisões informadas sobre como gerir o seu di-nheiro” e salienta que se estabelece uma relação com o dinheiro cada vez mais cedo e somos, portanto, “consumidores de produtos ou serviços, quer através da oferta, quer da publici-dade...e as crianças estão dentro deste grupo”. Acrescenta que são os pais a viver mais de perto esta realidade e que por vezes apresentam grandes dificuldades em lidar com ela salientado, todavia que “são os pais os principais responsáveis por ajudar e preparar os jovens para esta realidade”. Não descarta, contudo, o papel da escola considerando que é imprescindível.

Cruzando as suas áreas de formação considera que a EF é essencial e acredita que deve ser trabalhada desde os primeiros anos de escolaridade, “desempenhando o seu papel de tornar as crianças indivíduos conhecedores, responsáveis e autónomos”.

Salienta que desde cedo as crianças colocam várias questões associadas a questões finan-ceiras e preconiza que é “importante que estas questões sejam respondidas de forma simples de maneira que elas [as crianças] consigam perceber, sem grandes subterfúgios ou fugindo às perguntas mais difíceis. As crianças reagem e recebem bem o que lhes é explicado de forma

franca e mal aos subterfúgios e à mentira. As crianças são por natureza muito curiosas o que é um ponto a nosso favor”. A curiosidade intrínseca de qualquer criança deve ser um aliado neste tipo de questões e segundo a BAN devemos tirar partido desses momentos de interesse. Na sua opinião a crise financeira global possibilitou que algumas famílias se envolvessem com a EF pois muitos pais “tiveram necessidade de explicar aos filhos as suas dificuldades” e por outro lado ajudou “as crianças a terem consciência das dificuldades com que estes [os pais] se debatem”.

O facto de que cada vez mais cedo as crianças serem chamadas a interagir com o dinheiro, a lidar com a atração do ‘querer’ e a tomar decisões financeiras deve ser uma preocupação e neste sentido considera que esta abordagem é fundamental e que esta preocupação deve acompanhar este ritmo de inclusão financeira. Apesar desta evolução considera que “a educação financeira está e sempre esteve inerente à formação das crianças, de forma direta ou indireta”. Reconhece, enquanto mãe, que o seu maior desafio é preparar os seus educandos para a vida, mas confessa que não é algo fácil. Todavia ressalva que deve sem dúvida ser uma “matéria primordial”.

Relativamente ao encontro que foi proporcionado à turma salienta a sua importância referindo que os professores “levam os ‘assuntos’ à escola”. Salienta a importância de contactar com alguém da área, alguém que eles não conhecem, mas em quem vão depositar total confiança. Afinal, estas pessoas lidam diariamente com questões financeiras. “Só o facto da novidade, de alterar a rotina já faz com que as crianças estejam mais motivadas para ouvir quem os vai visitar”. A BAN considera que foi interessante e verdadeiramente importante colocar os alunos na posição de entrevistador.

Acredita que as crianças, desta faixa etária, devem ter noção que o dinheiro é limitado, que requer trabalho, esforço e dedicação, devem começar a compreender o seu valor, compreender a poupança, as suas vantagens e objetivos, mas para tal o papel da escola e da família é essencial.

Em casa, para “além do diálogo que é um exemplo, que considero básico e primordial” considera que dar autonomia às crianças é fundamental: “levar os filhos às compras; fazer o jogo da mercearia; dar-lhes um plafond para eles adquirem produtos; irem sozinhos comprar pão; ensinar os filhos a poupar para comprarem algo que queiram”.

Por sua vez, na escola, acredita que devem ser trabalhados alguns conceitos financeiros básicos e introduzir terminologia adequada dando-lhes “a oportunidade de conviver e “trabalhar” de perto com eles”. Salienta que devem ser aproveitadas, pelas escolas, as iniciativas e programas de voluntariado das instituições bancárias assim como podem realizar visitas nomeadamente a estas instituições.

Tal como era esperado, a atitude deste testemunho é verdadeiramente positiva pois manifestou compreender a incontestável importância da inclusão da EF na vida dos alunos, salientando a sua pertinência enquanto formação de futuros adultos responsáveis, autónomos e conscientes.

### *Sessão 11 – Sessão final*

Para averiguar os conhecimentos adquiridos e constatar a efetiva alteração de comportamentos ou atitudes procedeu-se também à aplicação de duas tarefas que foram analisadas para avaliar as relações estabelecidas com a EF no final da proposta didática.

Com a tarefa 11.2 foi possível avaliar o grau de contentamento dos alunos e o tipo de relação que estabeleceram com a EF, se gostaram deste tema, se manifestaram novos conhecimentos e se exteriorizaram novos comportamentos ou atitudes.

#### **Tarefa 11.2 - “O que mais gostei”**

Destacam-se as tarefas realizadas no âmbito das sessões “Vamos às compras” sendo que 10 alunos salientaram que foi aquilo que mais gostaram.

Porque aprendi mais sobre o dinheiro. (Aluno LG)

Porque usamos dinheiro. (Aluno GP)

Porque foi uma experiencia incrível e aprendi que has vezes nos emganam. (Aluno CP)

Porque ensinou-me a contar dinheiro (Aluno IP)

Porque era uma forma de nós aprendermos (Aluno TM)

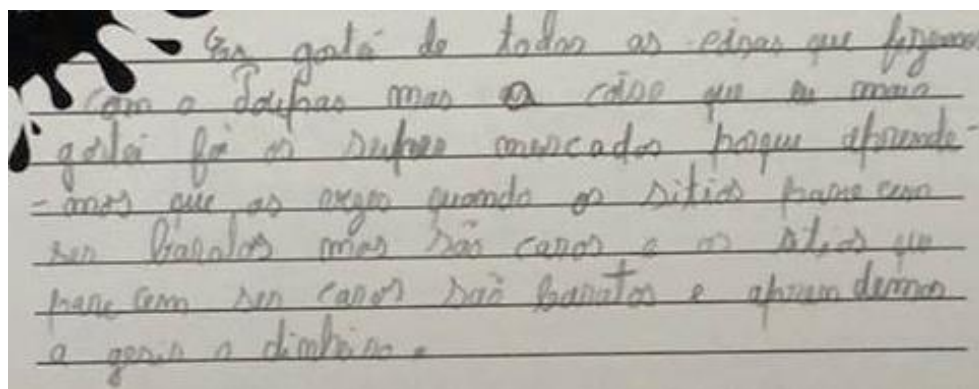


Figura 81 - Preferências do aluno JB

Esta foi a sessão que mais entusiasmou quer os alunos quer os adultos. A ida aos supermercados foi um momento de delírio para todos e era previsível que fosse aqui apontada como atividade de eleição. Importa salientar que os alunos, para além de terem identificado aquilo que mais gostaram, vários fundamentaram as suas respostas, o que mostra total consciência dos frutos deste tipo de atividades. Não só referem ter gostado, mas gostaram porque aprenderam com isso. Quem não gosta de aprender a brincar?

Há quem refira a mascote, o Poupas (ANEXO 12), e foi aquilo por que 7 alunos optaram.

Adooooorote poupas! (Aluno BF)

Eu gosto do Poupas como um amigo meu (Aluno GV)

Porque ele estava sempre a acompanhar-nos (Aluno LS)

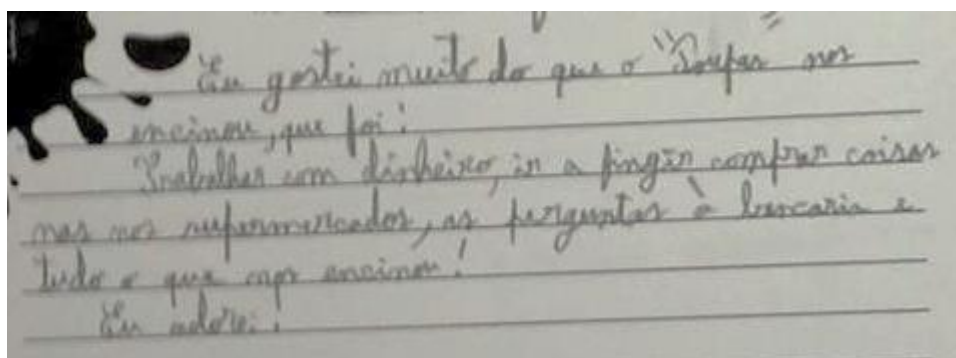


Figura 82 - Testemunho do aluno CA

Estas referências salientam a importância que, por vezes, um bem menor, como é o caso aparente do uso de uma mascote, pode ter. Alguns alunos criaram uma certa empatia com o Poupas como se de uma pessoa real se tratasse o que culminava num maior empenho nas tarefas propostas. Apesar de apenas presente na forma de um boneco de EVA, teve um grande impacto no decorrer das sessões. As gravações vídeo efetuadas foram realizadas como sendo a seu pedido e em várias dessas gravações, no início, há uma saudação conjunta: "Olá Poupas!", e vários alunos acenavam para a câmara.

Por seu turno, 6 alunos confessaram ter gostado muito da visita da bancária.

Porque aprendi muito sobre o banco (Aluno LG)

Porque aprendi coisas sobre os bancos (Aluno IP)

Quatro alunos mostraram especial gosto pelas histórias exploradas e 1 referiu ter gostado muito de realizar o desafio em família.

Mais indecisos ficaram 5 alunos que não conseguiram excluir nenhuma tarefa sendo que gostaram de tudo por igual.

Porque eu gosto de coisas relacionadas com o dinheiro (Aluno MC)

Porque diverti-me e além disso aprendi muitas coisas (Aluno JP)

Porque aprendermos como gerir o dinheiro (Aluno IC)

Porque aprendi coisas sobre o banco, a trabalhar com o dinheiro, adorei divertir-me imenso com o poupas, a família moedas, a porquinha poupança e especialmente com as estagiárias” (Aluno LT)

Porque aprendemos muito e de outro método (Aluno TM)

Como se constata, os testemunhos dos alunos são muito positivos. Manifestam ter noção das aprendizagens efetuadas e das suas potencialidades tendo em conta que os verbos “aprender” ou “ensinar”, nas suas diferentes conjugações, foram usados nas justificações de doze alunos.

**Tarefa 11.3** - “O meu desejo é... o que posso fazer para o concretizar...”

Por forma a melhor compreender a posição de cada aluno, no final da implementação da proposta didática e para permitir uma melhor análise das relações finais estabelecidas com a EF, realizou-se a T11.3, atividade já realizada também no início do estudo.

A grande maioria dos nossos desejos dependem apenas de nós para serem concretizados e nesta tarefa verificou-se que os alunos têm essa noção. Por vezes fazer cumprir um sonho implica poupar dinheiro, outras vezes depende apenas das nossas atitudes e comportamentos.

Destaca-se um grupo de quatro alunos em que os seus desejos se prendem com profissões, com formas de estar na vida ou até com desejos imaginários.

O meu desejo é ver o Pai Natal! (Aluno GP)

O meu desejo é ser famoso (Aluno SD)

O meu desejo é ser cantor (Aluno CP)

O meu desejo é ser basquetebolista (Aluno LS)

Este especial grupo de alunos manifestou ter consciência que devemos ser persistentes e dedicados para fazer cumprir os nossos sonhos manifestando algumas características empreendedoras.



Posso ficar acordado e portar-me bem (Aluno GP)

Participar em muitas festas que são filmadas e ser conhecida (Aluno SD)

Tenho de me esforçar e inventar canções e nunca desistir por não conseguir à primeira (Aluno CP)

Tenho que treinar muito basquete e fico um bom jogador” (Aluno LS)

Como se constata, estes alunos revelaram compreender que por vezes temos muitos obstáculos para ultrapassar, mas que devemos ter objetivos e ser lutadores.

Por seu turno, 7 alunos manifestaram como desejo a aquisição de algo ou a realização de uma viagem e claramente mostraram que a satisfação desses desejos passava pela obtenção de numerário – “Ir à Rússia passear com os meus pais” (Aluno JB); “Ter um cão de raça” (Aluno CR); “Ter um computador” (Aluno JP). A sugestão dada foi a de venderem coisas como por exemplo coisas que já não usavam ou precisavam – “Vendendo pulseiras de elásticos e coisas que já não preciso” (Aluno LT); “Vender pipocas, fazer tarefas, vender limonada” (Aluno JP); “Posso esperar até a cadela de uns amigos dos meus pais ter filhos. Vou pagar ajudando nas limpezas da casa” (Aluno CR). Este grupo distingue-se por não terem feito referência à poupança apesar de se considerar que essa noção está implícita.

Assim, o grupo que se segue (6) apesar de terem assinalado desejos que implicam algum tipo de gasto referiram explicitamente que poderiam concretizar esses sonhos poupando dinheiro.

O meu desejo é ter um apartamento novo. Posso poupar dinheiro ou trabalhar num spa para ganhar dinheiro e depois com esse dinheiro compro a vivenda (Aluno MG)

O meu desejo é ter um carro para crianças com motor verdadeiro. Posso poupar e fazer tarefas dos outros para eles me pagarem (Aluno GV)

O meu desejo é ter uma bicicleta, um telemóvel e um cão bebé. Posso poupar dinheiro que me dão. (Aluno LG)

O Aluno IP descreveu um desejo mais difícil de concretizar – “-ajudar os pobres para conseguirem comer e serem felizes” – todavia salientou como poderia obter fundos por forma a conseguir ajudar os mais carenciados – “Posso vender limonada e fazer pulseiras e vender, dar conselhos e vender rifas”.

Um último aluno, o aluno CA, confessou que tinha como desejo fazer uma viagem ao Canadá e que para o concretizar poderia encontrar algum emprego que lhe proporcionasse fundos para tal referindo que ia colocando o dinheiro no banco.

Na generalidade todos os desejos assinalados são reais e viáveis e as sugestões apresentadas pelos alunos manifestam um claro espírito positivo e consciente relativamente à EF. Todas as respostas foram valiosas e algumas revelaram comportamentos empreendedoras.

Terminada a implementação da proposta didática, foi possível traçar um panorama geral sobre as novas relações estabelecidas com a EF por forma a permitir uma análise comparativa entre o ponto inicial e final do estudo.

#### Visão dos docentes

Os docentes inquiridos através de entrevista, revelaram atribuir à EF uma importância considerável. A professora titular que simultaneamente era professora cooperante nesta PES II revelou ter conhecimento do REF (MEC,2013). Manifestou uma atitude positiva face à EF compreendendo a sua inegável importância, não obstante as práticas referidas serem reduzidas pois confessa trabalhar a EF apenas em situações cuja temática seja invocada, não sendo realizado, portanto um ensino intencional por parte da docente.

A coordenadora da escola também revelou uma atitude positiva perante a EF. Manifestou claramente a preocupação de desenvolver a autonomia dos alunos a nível financeiro referindo habitualmente dá pequenas sugestões aos pais por forma a ajudá-los a educar financeiramente os seus filhos. A docente operacionaliza as diretrizes advindas do diretor do agrupamento dinamizando atividades em prol da Educação para a Cidadania. Apesar de não ter indicado atividades inteiramente sobre EF, apela à sua abordagem seja em contexto de sala de aula seja em contexto familiar.

Não há, é certo, comportamentos observáveis a realçar no âmbito do tema deste estudo por parte dos docentes inquiridos, todavia acredita-se que haja boa vontade para o fazer. Ambas foram capazes de dar sugestões de atividades pertinentes que poderiam ser realizadas quer na escola quer em casa. Mas, na verdade, são abordagens que requerem tempo. No âmbito escolar, requerem espaço no currículo para serem trabalhadas outro tipo de aprendizagens, não menos importantes, como é o caso.

#### Visão da bancária convidada

A BAN, simultaneamente mãe e licenciada em Educação Básica, manifestou, desde logo, compreender a importância da EF, pois cada vez, mais precocemente, os indivíduos são consumidores.

Acredita que os pais vivem esta realidade de uma forma mais próxima e que por vezes apresentam grandes dificuldades em lidar com este facto. Afirma que os pais são, assim, os principais responsáveis por preparar os seus filhos para o futuro, reconhecendo, todavia, que é um grande desafio.

Considera, contudo, que a escola também detém o seu papel, referindo que a EF deve ser trabalhada desde cedo e considera que iniciativas como a levada a cabo são sugestões bastante interessantes. Acredita que é importante partir da curiosidade inata das crianças e responder a essas dúvidas de forma simples e sem grandes rodeios. Considera, portanto, que devemos tirar partido desses momentos de interesse.

Apesar das consequências nefastas da crise económica global, salienta que este flagelo possibilitou que algumas famílias se envolvessem mais com a EF pois muitas sentiram necessidade de falar com os seus filhos sobre as dificuldades económicas familiares.

A BAN manifesta claramente uma atitude positiva face à EF mostrando uma opinião formada e firme.

#### Visão dos alunos

Pela análise realizada em torno de toda a proposta didática e pelos resultados evidenciados, acredita-se que são notórias várias aprendizagens alcançadas pelo grupo.

Estas aprendizagens não podem ser consideradas consolidadas pois tal não é verdade. Há necessidade de continuar estas abordagens no tempo por forma a que os alunos interiorizem estas novas informações. À data desta análise as relações estabelecidas com a EF são bastante diferentes das primeiras relações analisadas.

Para além das efetivas tarefas de EF, é de salientar os momentos de reflexão que foram proporcionados ao grupo e que aportaram os seus benefícios. Ideias e atitudes são diferentes, notórias nos registos por estes deixados. Acredita-se que manifestam, agora, uma atitude mais positiva face à EF, que compreendem que o dinheiro é um bem importante e desta forma deve ser gerido com responsabilidade, com novos hábitos e atitudes relativamente à poupança, com novos conhecimentos sobre instituições bancárias, entre outros. Com este estudo quis-se abrir horizontes, falar sobre um tema provavelmente pouco explorado, propiciar momentos de reflexão, apelar à tomada de decisão responsável e consciente, ao bom senso, despertar consciências e alertar mentalidades. A bagagem de conhecimento dos alunos pressupõe-se, assim, mais ampliada, conseguida através da proposta didática levada a cabo. O balanço final é, portanto, positivo e satisfatório.

## Potencialidades e limitações da proposta didática

Para compreender em que medida a proposta didática implementada potenciou novas aprendizagens e também para possibilitar compreender as suas limitações foi feita uma análise comparativa de algumas tarefas realizadas ao início e ao final do estudo e, por fim, foi feita uma análise global da proposta, referindo os seus pontos fortes e fracos, e dar sugestões de melhoria para futuras intervenções, em jeito de uma análise SWOT<sup>22</sup>.

### *Análise comparativa dos questionários inicial e final*

Os questionários implementados no início (QI) e no final (QF) do estudo não foram semelhantes uma vez que se considerou que o questionário inicial seria limitador se aplicado de forma idêntica no final. Algumas questões mantiveram-se.

A primeira questão replicada prende-se com a importância da poupança. No questionário inicial tratou-se de uma pergunta de escolha múltipla e no segundo a questão já foi aberta.

No âmbito dos padrões de resposta não se verificam grandes alterações (no questionário inicial apenas tinham as 3 primeiras categorias assinaladas no Quadro 33). Deve aqui fazer-se uma análise mais minuciosa por forma a impedir inferências negativas. Uma primeira análise ao Quadro 33 transparece um panorama menos positivo no questionário final o que é passível de argumentação. No QI, sete alunos salientaram que era importante poupar dinheiro para o futuro ao passo que apenas um aluno referiu esse aspeto no QF e a poupança associada à solidariedade deixou de fazer parte das respostas dos alunos ao segundo questionário. Como se constata a maior incidência de respostas no QF relaciona-se com o pagamento de despesas, sejam as do dia-a-dia, sejam as que surgem de forma inesperada. O facto de o tema das despesas ter sido tratado de forma mais aprofundada pode ter influenciado os alunos a optar por responder de tal forma, pois não devemos esquecer que se tratava de uma pergunta de resposta aberta. Com estas respostas os alunos também demonstraram compreender que há necessidade de ter “um pé de meia” para fazer face a alguma despesa inesperada. Já à questão nº3 do QF – “O que aprendeste foi importante para o teu futuro? Porquê?” – todos os alunos responderam de forma afirmativa e alguns justificaram a sua opção referindo que aprenderam a poupar.

Manifestam compreender que obter dinheiro implica trabalho e que não basta uma deslocação ao banco, e é este o raciocínio que se acredita que os 4 alunos do QF tiveram ao responder que poupar é importante para não se ficar sem dinheiro. Outros, claramente mais práticos

---

<sup>22</sup> Strengths (Forças); weaknesses (Fraquezas); Oportunities (Oportunidades); Threats (Ameaças).

compreendem que, pelo facto de não se poder ter tudo o que se quer, faz com que se tenha que poupar para satisfazer alguns desejos.

	"Porque é importante poupar dinheiro?"					
	Para o meu futuro	Para ajudar os outros	Para os meus desejos	Para pagar despesas	Para não ficar sem dinheiro	Para comprar os bens necessários
Questionário inicial	7	10	2	0	0	4
Questionário final	1	0	2	12	4	0

Quadro 33 - Análise comparativa das respostas ao questionário inicial e final (Questão nº7 e questão nº9)

Uma outra questão aplicada de forma semelhante prende-se com a distinção entre o conceito de precisar e de querer. Os padrões de resposta são bastante idênticos quer no QI quer no QF, contudo avaliando a terminologia e a capacidade de expressão dos alunos, nota-se, no QF uma maior facilidade em expressar o significado de cada termo (Quadro 34). Para além deste aspeto os alunos usam palavras como "necessidade" ou "essencial".

Na segunda parte do Quadro 34, relativamente ao conceito de querer, as mesmas inferências que anteriormente são feitas. Apesar dos padrões de resposta se manterem na mesma linha de raciocínio a comunicação escrita dos alunos está bastante melhorada e usam terminologia como "desejos", "não é essencial", "não tenho necessidade". O facto de passarem a dominar melhor estes conceitos e a ter uma maior interligação de conhecimentos parece revelar que sentem mais à vontade para responder a este tipo de questões.

"Para ti qual é a diferença entre 'precisar' e 'querer'?"			
Precisar			
Questionário inicial		Questionário final	
Padrões de resposta	Evidências	Padrões de resposta	Evidências
Implica necessitar	Precisar é ter que ter algo. Exemplo: eu preciso de uma borracha. Precisar é por exemplo: eu preciso de comida saudável.	Implica necessitar	Precisar é uma coisa que eu tenho necessidade. Precisar é ter necessidade de alguma coisa.
É algo obrigatório	Precisar é algo que temos que usar. Por exemplo nós precisamos de oxigénio. Para mim precisar é obrigatório.	É algo indispensável	Precisar são necessidades que não nos podem faltar. Precisar é por exemplo eu preciso de comida, é essencial.
Querer			
É gostar imenso de ter coisas	Querer é não precisar, mas nós queremos-lo. Exemplo: Eu quero aquele relógio. Eu quero aquele ursinho. Isso é que é querer.	Desejar	Querer são desejos que nós queremos. Querer é por exemplo querer um vestido que gosto muito.
É gostar de comprar	Querer uma coisa e pedir. Querer é ter, mas querer mais. Querer significa que por exemplo podemos não ter dinheiro para comprar uma coisa que adorávamos. Querer é querer comprar.	Adquirir algo que não é necessário	Querer uma carteira não é essencial, é algo que eu só quero. É quando gastamos dinheiro sem necessidade. Querer alguma coisa significa que não tenho necessidade de comprar.

Quadro 34 - Análise comparativa das respostas ao questionário inicial e final (Questão nº13 e questão nº4)

No QI questionou-se o grupo se sabia o que era uma “despesa”, sendo que apenas deveria marcar o campo Sim ou Não, e pediu-se para darem um exemplo de uma despesa dos pais. Por sua vez, no QF pediu-se apenas aos alunos para explicarem o que era uma despesa (Quadro 35). As respostas revelaram uma melhoria nos seus conhecimentos.

“Sabes o que é uma despesa?” - QI		“O que é uma despesa?” - QF			
Sim – 37%	Pagamento de rendas / dívidas	Resposta correta – 74%	Relacionam despesas com gastos	Quaisquer gastos	Onde se gasta dinheiro.
	Pagamento de faturas.				O que nós gastamos.
	Alimentação				Uma despesa é uma coisa em que gastamos dinheiro.
Não – 63%		Resposta pouco adequada – 15%	Gastos necessários		Uma despesa é uma coisa que nós temos obrigatoriamente que pagar.
					Despesa é o que gastamos com necessidade para termos as coisas.
		Resposta incorreta / sem resposta – 26%			

Quadro 35 - Análise comparativa das respostas ao questionário inicial e final (Questão nº 18 e questão 7)

Uma última questão, realizada em ambos os questionários, relaciona-se com instituições bancárias – “O que é um banco?” e denota-se uma efetiva evolução nomeadamente ao nível da terminologia usada nas respostas dos alunos.

No QI verifica-se que os alunos evidenciaram conhecimentos básicos e até alguns erróneos. Para além das respostas menos corretas apenas ressaltaram as funções mais simples que os bancos oferecem aos cidadãos.

Por sua vez, no QF, os padrões de resposta dos alunos são mais significativos, não obstante continuar a haver algumas conceções primárias. De salientar, no entanto, que alguns alunos manifestaram conhecimentos mais alargados referindo os empréstimos, os investimentos, entre outros. Conceções alternativas como o facto de o banco ser um local de venda de dinheiro aparentemente foram alteradas.

"O que é um banco?"					
QI				QF	
Estrutura	Instituição de apoio solidário	Local de movimentações de dinheiro	Local de venda de dinheiro	Local de movimentações bancárias	Outras funções (empréstimos, contas bancárias, depósitos, investimentos)
5	3	8	1	12	7

Quadro 36 - Análise comparativa das respostas ao questionário inicial e final (Questão nº 8 e questão 11)

Com base na apreciação global de ambos os questionários pode concluir-se que houve mudanças consideráveis ao nível dos conhecimentos o que nos permite inferir que a proposta didáctica, perante este grupo de participantes, teve uma influência positiva. Apresenta-se de seguida a análise comparativa de duas tarefas realizadas - T4 e T11.3 -, em dois momentos distintos no tempo, no início do estudo e no final.

#### Análise comparativa das tarefas 4 e 11.3

No âmbito da Tarefa 4, foi interessante constatar que a maioria dos alunos assinalou como desejo algo relacionado com ajudar o outro, fosse a nível de emprego ou a nível monetário, algo que se espectou logo à partida como um dado influenciado por fatores adversos. Acredita-se que o facto de esta tarefa ter sido realizada nos inícios do estudo acarretou, provavelmente por uma menor confiança por parte dos alunos, que alguns respondessem de forma mais 'politicamente correta'. Por sua vez, na Tarefa 11.3 os registos parecem mais naturais, sendo que, no entanto, o mais importante nestas tarefas foi avaliar as atitudes e comportamentos dos alunos para poderem ver os seus desejos satisfeitos.

"O meu desejo é..."									
T4						T11.3			
Ajudar o outro	Viagens	Profissões	Construir/ Comprar algo	Conhecer figuras públicas	Projeto de empreendedorismo	Viagens	Profissões /modos de vida	Comprar algo	Ajudar o outro
6	4	4	3	1	1	1	4	13	1

Quadro 37 - Análise comparativa da T4 e T11.3 - "O meu desejo é..."

Relativamente às atitudes manifestadas pelos alunos para verem concretizados os seus desejos verifica-se também alguma evolução pelos seus testemunhos. De salientar que a T4, apesar de realizada no início do estudo, ocorreu na sessão 4, ou seja, alguns assuntos já haviam sido discutidos e podem ter influenciado as respostas dos alunos. Acredita-se que este possa ter sido um dos motivos para que 9 alunos tenham feito referência à poupança, na T4, como mostra o Quadro 38.

A baixa de alunos a referir a poupança na T11.3 não se considera relevante uma vez que, pelo facto de não possuírem rendimentos próprios, só poderão poupar dinheiro quando, por algum motivo, alguém oferecer. Na última tarefa, 7 alunos referiram a realização de pequenos trabalhos ou a oferta de serviços por forma a adquirir o dinheiro necessário para satisfazerem os seus desejos. A noção de poupança acaba por estar implícita nestes registos, assim como algumas atitudes empreendedoras.

"O que posso fazer para o concretizar?"								
T4				T11.3				
Poupar	Semana/mesada	Pedir ajuda à família	Caraterísticas empreendedoras <sup>23</sup>	Arranjar um emprego	Persistência e dedicação	Realizar pequenos trabalhos	Poupar	Vender coisas
9	1	2	4	1	4	7	6	1

Quadro 38 - Análise comparativa da T4 e T11.3 - "O que posso fazer para o concretizar?"

Estas comparações permitem compreender com maior facilidade as diferenças obtidas em ambos os momentos. Acredita-se que estamos perante resultados satisfatórios e uma vez mais a proposta didática mostra os seus efeitos nos alunos, demonstrando que foi adequada.

<sup>23</sup> Impulsionadas pelo projeto de empreendedorismo que estavam a levar a cabo.



Uma efetiva análise mais profunda à proposta didática (PD) implementada é agora mais fidedigna uma vez confrontadas as atividades anteriores que representam parte daquilo que foi explorado com o grupo e que puderam ser comparadas de uma forma mais direta.

#### Pontos fortes

Um primeiro ponto forte a assinalar prende-se com a receptividade deste tema por parte do grupo de alunos. O facto de a EF ser uma temática que por norma suscita a curiosidade dos alunos foi desde logo um bom ponto de partida. Apesar de no início este aspeto ser um dado incerto (uma vez que não se fazia ideia da receptividade que este tema teria perante este grupo particular de alunos) acaba por confirma-se com a análise realizada à Tarefa 11.2 que avaliou o grau de satisfação dos alunos. As opiniões deixadas foram bastante satisfatórias e que permitiu concluir que a PD havia sido bem-recebida. É um ótimo ponto de partida saber que se trata de um tema ao qual os alunos reagem de forma bastante positiva e interessada, demonstrando consciência da importância da sua abordagem implicando, assim, um afincamento relativamente a este tema. Produto deste interesse é possível ter havido passagem de conhecimentos aprendidos ao longo da PD para o seio familiar (Governo do Brasil, 2013). Apesar de não termos dados concretos que possam afirmar este legado pode, todavia, ser considerado um ponto forte da PD na medida em que se acredita que se os alunos se encontravam verdadeiramente motivados com algo novo que estão a aprender será natural que o refiram no seio familiar, do mesmo modo que realizam o inverso – conversas em casa, que por algum motivo suscitaram a sua curiosidade ou interesse, são muitas vezes referidas em contexto de sala de aula. Este aspeto foi verificado ao longo das sessões na medida em que, por vezes, ao explorar determinadas questões no âmbito da EF os alunos lembravam situações vividas, conversas que tiveram com os pais sobre dinheiro, respostas que obtiveram quando tinham interesse em algum bem que os pais não consideravam essencial, ora consideravam o seu valor era excessivo.

Um outro aspeto a assinalar prende-se com a planificação da PD, em que foi premissa essencial não focar as tarefas numa única temática associada à EF como poderia ser o caso da poupança, da gestão do dinheiro e dos efeitos da publicidade. Acredita-se que este aspeto se torna um ponto forte da PD na medida em que, se assim não fosse, poderia desmotivar os alunos. Apesar do curto intervalo de tempo em que a intervenção ocorreu, e por se ter conhecimento que o grupo teria o primeiro contacto intencional com a EF, no âmbito escolar, optou-se por tratar variadas temáticas por forma a conseguir uma maior abrangência de abordagens. Com base no REF (MEC, 2013) e no Caderno de Educação Financeira (MEC, 2015) vários foram os

temas explorados, como já foi possível analisar. A faixa etária dos alunos também possibilitou este leque mais alargado de abordagens tendo em conta que se pressupôs que vários já seriam os conhecimentos possuídos pelos alunos, mesmo que de forma implícita nos seus raciocínios, ideias e comportamentos. Abriu-se assim uma porta para a EF trilhando um primeiro percurso neste sentido.

Por outro lado, deve referir-se o impacto que a introdução de uma mascote teve perante o grupo. A participação e o empenho nas tarefas propostas foi, em certa medida, impulsionado pelo Poupas pois era uma motivação extra à qual os alunos reagiam de forma entusiasta. Todo o trabalho desenvolvido com este grupo girava em torno dos pedidos deste personagem e acredita-se que a curiosidade dos alunos era, assim, aguçada, envolvendo-os de uma forma mais particular com a ação levada a cabo.

Concretamente com as tarefas realizadas, consideram-se como ponto forte na medida em que se investiu numa grande diversidade. Simulações, explorações de *sites* da internet, histórias, reflexões em grupo, partilha de opiniões, pequenos exercícios, entre outros, fizeram parte deste leque de propostas e acredita-se que impulsionaram os resultados obtidos. Na verdade, o acolhimento recebido para as tarefas propostas acredita-se que não teria sido o mesmo caso houvesse uma prevalência de um determinado tipo concreto de tarefas.

Na ótica da professora cooperante que simultaneamente era professora titular do grupo e acompanhou, portanto, todo o trabalho desenvolvido referiu ter sido, “um trabalho pensado, um trabalho que foi dirigido”.

O trabalho que a estagiária desenvolveu é a prova de que se for uma coisa dirigida, estruturada e organizada em termos cronológicos - porque havia um timing, havia uma sequência, um fio condutor - realmente isso é aprovado que eles aprendem, porque eles aprenderam muito durante este tempo e acho que ficaram com outra noção quer relativamente ao dinheiro, quer relativamente à importância da poupança; aplicam a terminologia certa; já falam de despesas inesperadas; falam do orçamento, que eles não faziam a mínima ideia do que era; muitas vezes surgia mesmo em contexto da matemática a questão da mensalidade que eles também não faziam ideia do que era. Portanto, o trabalho, ao ter sido desenvolvido desta forma, deu-lhes muita mais bagagem. Os alunos, de facto, dominam muito mais estes conceitos e realmente eu acho que a estagiária está de parabéns porque foi um trabalho muito bem conseguido, e mais, acabou por ser sempre apelativo. Foi sempre muito adequado à faixa etária deles, que fez com que eles tivessem mais despertos e mais dispostos porque eram coisas que eles no fundo queriam aprender, não é? Portanto partiam de situações concretas, eles experimentaram e isso é fundamental nestas idades e isso foi feito de uma forma excelente e acho que foi muito bem conseguido (29 de fevereiro).

#### Pontos fracos

A EF encontra-se relacionada com diversos temas nomeadamente com a sustentabilidade do ambiente, a reciclagem, o desperdício, a educação do consumidor, entre outros e este é o primeiro ponto fraco a assinalar. As limitações temporais a que este estudo esteve sujeito im-

plicaram que a abordagem não fosse tão transversal como seria expectável. Seria mais interessante e proveitoso os alunos compreenderem estas relações estabelecidas não ficando com a mera ideia que a EF envolve apenas questões económicas. É certo que não se pressupõe que a EF seja trabalhada e explorada num intervalo de tempo limitado pois sabe-se que se tratam de aprendizagens contínuas e progressivas ao longo da vida, todavia acredita-se que poderiam ter sido exploradas outras questões associadas.

Na verdade, sempre que foi possível, tentaram estabelecer-se estas relações, contudo não se consideram aqui relevantes uma vez que foram situações esporádicas, e não intencionais, ou seja, estas interligações surgiam de certas intervenções dos alunos, que a PE tentava agarrar e explorar. Certamente que a inexperiência da investigadora quer no âmbito da temática em estudo quer no âmbito da investigação foi uma limitação, talvez de outra forma pudessem ter sido exploradas outras situações que, na altura, não ocorreram.

Para além deste estabelecimento de relações acredita-se que algumas tarefas propostas poderiam ter sido exploradas de uma forma mais aprofundada possibilitando uma maior reflexão por parte dos alunos e culminando em aprendizagens mais efetivas. Para além das questões de EF, considera-se que as explorações realizadas em algumas das tarefas poderiam ter ligações mais diretas com a matemática. Importa, contudo, ressaltar que nos planos curriculares para o 3º ano de escolaridade são verdadeiramente reduzidas as possibilidades de ligação com a EF. Acrescido a este facto deve notar-se que a EF pertence ao domínio da Educação para a Cidadania, uma área não curricular, que detém um tempo letivo mais reduzido, sendo mais difícil a sua abordagem. A transversalidade é a forma mais direta de lhe dar resposta, podendo ser abordada no âmbito de qualquer área curricular. Todavia, o regime de alternância semanal das regências acaba por destabilizar a continuidade do trabalho realizado, não permitindo a transversalidade desejada. O facto de as implementações serem apenas três dias e de forma quinzenal implica uma quebra na PD e por vezes torna-se um obstáculo à transversalidade dos conteúdos. As aprendizagens que devem ser simultaneamente sistemáticas e frequentes, por forma a permitir a interiorização dos novos conhecimentos e por fim a sua consolidação, veem nesta quebra um obstáculo. Acontecia frequentemente esquecerem-se do que havia sido realizado anteriormente, havendo necessidade de recordar e conseqüentemente reduzia-se o tempo de exploração para o que estava programado.

#### Sugestões para intervenções futuras

Os estudos realizados no âmbito da temática em estudo têm vindo a convergir num ponto: a confirmação de que muitos cidadãos desconhecem conceitos básicos de economia e finanças, conhecimentos adquiridos no âmbito da EF. Reconhecendo-se, assim, os benefícios da

oferta de EF, pretendeu-se contribuir para a melhoria da literacia financeira do grupo de alunos em questão. Desta forma, e com esta preocupação constante crê-se vantajoso assinalar um conjunto de possíveis melhorias a realizar, na esperança de poder melhor orientar futuros educadores que pretendam trabalhar a EF.

Neste sentido e de forma mais ampla, acredita-se que uma tentativa de aproximação da família à escola é um passo bastante importante. Aliar estes dois intervenientes em prol de um objetivo comum acredita-se que aportará novos conhecimentos para ambas as partes. Realizar atividades que impliquem o envolvimento da família assim como de toda a comunidade escolar crê-se que será bastante benéfico aportando vantagens significativas para ambos. A escola e a família não devem ser vistas de forma dissociada. No estudo em questão é certo que não se realizaram grandes esforços neste sentido. Primeiramente porque a relação que, por norma, se estabelece entre os professores estagiários e os pais - muito devido ao reduzido intervalo de tempo do estudo - acaba por ser basicamente nula, sendo o professor titular de turma a servir de maior mediador entre a escola e a casa.

Uma sugestão seria trabalhar a EF de forma transversal a um projeto de empreendedorismo. Esta opção prende-se, primeiramente, pela proximidade de ambos e depois pela facilidade que há em trabalhar as áreas em simultâneo. Tem-se conhecimento de pelo menos um trabalho realizado neste sentido, em contexto de pré-escolar<sup>24</sup>. Neste estudo, vários foram os conceitos financeiros trabalhados pelos alunos, aliados a um projeto de empreendedorismo, que visou o cumprir de um sonho. Segundo Fonseca, et al. (2015), “para que qualquer cidadão tenha a oportunidade de transformar as suas ideias em ações é necessário proporcionar-lhe uma educação empreendedora, não uma educação para preparar futuros empresários, mas que contribua para desenvolver competências empreendedoras e a capacidade de agir de modo empreendedor” (p.40). Uma possível ideia seria a obtenção de fundos para realizar uma visita à Fundação Dr. António Cupertino de Miranda, ao Museu Papel Moeda, situado no distrito do Porto e integrar o projeto de EF “No poupar está o ganho”, iniciativa da mesma entidade, tal como se havia planeado inicialmente (ANEXO 30).

Outra sugestão de melhoria seria através da integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Apesar de não ter sido feita investigação documental no que concerne às tecnologias, é claro que para além de enriquecerem os tradicionais métodos de ensino propiciam uma maior envolvimento e motivação por parte dos alunos. A incorporação das TIC em contexto de sala de aula torna-se importante por questões económicas, sociais e pedagógicas. No âmbito deste último argumento salienta-se que podem ampliar e enriquecer as aprendizagens,

---

<sup>24</sup> [http://pmate4.ua.pt/conferencias/edufin2014/images/local/comunica/12\\_LinaNascimento.pdf](http://pmate4.ua.pt/conferencias/edufin2014/images/local/comunica/12_LinaNascimento.pdf)

desenvolver a capacidade de pensar com autonomia, a criatividade, a resolução de problemas e a gestão do próprio tempo de aprendizagem (Valcárcel & Rodero, 2006). A plataforma *ClassDojo*<sup>25</sup> parece ser uma boa sugestão no âmbito dos recursos digitais, com algumas vantagens nomeadamente ao nível do envolvimento com a família.

Certamente que a melhor sugestão a dar prende-se com a continuidade do trabalho a realizar. Tratando a EF no sentido das aprendizagens para a vida, estas devem ser realizadas de forma contínua e progressiva ao longo do tempo.

No cômputo geral estas sugestões são uma ínfima parte daquilo que pode ser melhorado, é necessário acima de tudo uma visão transformadora sem nunca perder a intencionalidade pedagógica.

---

<sup>25</sup> <https://www.classdojo.com/pt-BR/#LearnMore>



## CONCLUSÕES

Nesta secção expõem-se as conclusões do estudo, relacionando todos os aspetos deste trabalho, através das quais se procurará dar resposta às questões de investigação e consequentemente ao problema em estudo. Desta forma, as conclusões aqui apresentadas têm por base uma reflexão global sobre todo o trabalho desenvolvido.

Para além do referido, são ainda indicadas limitações gerais do estudo e, por fim, apresentam-se algumas considerações finais.

As evidências que surgiram deste estudo mostraram a mais-valia da implementação da Proposta Didática (PD) planeada ao nível dos conhecimentos dos alunos, sobre conceitos básicos de EF, e que se torna mais evidente nas respostas às questões de investigação formuladas e que orientaram o presente estudo:

### *Que conceções e práticas manifestam pais, professores e alunos relativamente à EF?*

Com base em todos os dados recolhidos é possível concluir que a maioria dos intervenientes, considerados como direta ou indiretamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, no que respeita às questões de EF, manifestam uma atitude positiva depositando uma considerável importância a estas abordagens. Todavia, o sucesso da EF não depende apenas da relação que cada elemento estabelece com esta, mas também das conceções e práticas derivadas das experiências de vida de cada indivíduo (Alves, 2012; Souza, 2012).

Para este estudo, para além do intuito primordial de aferir que conhecimentos adquiriam alunos do 3º ano com base numa proposta didática baseada no REF (MEC, 2013), mostrou-se relevante compreender que relações se encontravam já estabelecidas, entre os diferentes inquiridos e a EF, manifestadas em determinadas conceções, atitudes, crenças e conhecimentos revelados pelos alunos.

#### *Pais*

Talvez motivado pela crise financeira global, os familiares inquiridos, que eram simultaneamente pai ou mãe dos participantes, consideraram a EF como um tema pertinente tendo em conta a atual realidade em que vivemos. Na verdade, este é um ótimo indicador pois conclui-se que é o primeiro ponto de partida para que a EF seja iniciada no seio familiar. Os pais demonstraram valorizar este tipo de abordagens considerando que a própria escola deve intervir. Não se trata, portanto, de um tema limitado às ideologias de cada família, mas sim uma temática universal cujos valores devem ser incutidos nos alunos desde cedo, nomeadamente ao nível da

gestão do dinheiro e da poupança (Fundação Itaipu Brasil, 2014). Verificou-se uma especial reticência relativamente a algumas abordagens nomeadamente ao nível das finanças familiares. Compreendendo que há famílias a ultrapassar sérios problemas financeiros corrobora-se a opinião dos pais. Iniciar um trilha pela EF não pressupõe criar pequenos adultos, a par de todos os pormenores da vida financeira familiar ou social. Pretende-se sim, incitar à reflexão, estimular o pensamento crítico, propiciar novas aprendizagens e novas práticas, atingindo a maturidade financeira (D'Aquino, 2008). Segundo Cerbasi, referido por Souza (2012), crianças da faixa etária do grupo em questão devem conversar sobre dinheiro, sobre trabalho e sobre sustento da família.

Não obstante os pais considerarem a EF uma forma de educação para a vida, acreditam que, devido à sua complexidade, se trata de um verdadeiro desafio. Apesar de não haver uma opinião similar entre pais e filhos, os adultos referem conversar com os filhos sobre dinheiro, todavia, apesar deste indicador, as práticas verificadas foram reduzidas. Definir um montante semanal ou mensal, em numerário, a dar os seus descendentes, não faz parte das práticas dos pais sendo que nos raros casos em que tal acontece são os próprios pais a gerir esse dinheiro. Esta falta de autonomia delegada nas crianças é nociva na medida em que não os prepara para a realidade. Cerbasi citado por Souza (2012) salienta que a autonomia deve ser cultivada desde cedo. O dinheiro está envolvido no nosso dia a dia, desde muito cedo, e não se considera viável que a preparação para tais vivências passe por colocar os alunos à margem deste facto.

Todavia, apesar dos testemunhos globalmente positivos, notou-se fraco envolvimento das famílias sendo que a única tarefa idealizada para realizar em conjunto revelou esta escassa ligação. Segundo os alunos, a maioria dos trabalhos não foram realizados com a ajuda dos familiares.

Considerando os resultados obtidos no Relatório do Inquérito à Literacia Financeira da População Portuguesa (Banco de Portugal, 2010b) e atentando ao facto de que neste estudo não se explorou fortemente o fator família não nos permite retirar outra conclusão que não a de que os pais, apesar de confirmarem determinados receios, manifestam concepções positivas face à EF, revelando algumas práticas básicas importantes à aquisição de conhecimentos e competências fundamentais para o início do exercício de uma cidadania plena e responsável. Os aspetos assinalados apenas são revelantes no caso concreto deste grupo de participantes uma vez que apenas se pretendeu averiguar o contexto familiar, a nível de EF, em que se inseria cada um dos alunos.



### *Professores*

Provavelmente com uma predisposição maior para trabalhar temas desta natureza, devido essencialmente à sua formação, pois tal como refere Afonso (2007), a Educação para a Cidadania deve ser trabalhada por todos os professores, a Professora Titular de Turma (PTT), atribui claramente um peso considerável à EF e considera que a crise despoletou a abordagem de temáticas desta natureza.

Apesar de ter conhecimentos dos documentos emanados do Ministério da Educação, manifesta conhecer de forma incompleta o REF (MEC, 2013) mas compreende-se que seja uma tarefa árdua, para qualquer educador, manter-se a par de todas as novas orientações que vão surgindo e, neste sentido, por vezes, torna-se apenas exequível analisar a parte que lhe compete, de uma forma mais direta. Desta forma, o facto da PTT reconhecer ter apenas explorado o REF (MEC, 2013) no que respeita ao 1º Ciclo é facilmente compreensível, contudo não deixa de ser uma mais valia pois permite-lhe compreender quais as orientações fornecidas e abordá-las transversalmente ao currículo (IEFP, 2009).

Afirma que os alunos detêm fracos conhecimentos sobre conceitos básicos de EF, salientando que se trata de um tema complexo que requer intencionalidade e sistematicidade (OECD, 2005), mas confessa trabalhar o tema apenas de forma informal, no âmbito de qualquer área curricular, apenas quando alguma questão despoletada pelos alunos invoque questões de EF. Apesar de não abordar estes conceitos de forma intencional, afirma fazê-lo sempre que se mostra pertinente. É certo que se procura uma prática transversal, mas mais focada na sua intencionalidade ao nível da EF. Neste sentido, a verdade é que a PTT sugeriu práticas consideradas vantajosas como o realizar parcerias entre a escola e instituições bancárias (CSA & ACVM). Salienta que ao professor cabe-lhe o papel de analisar materiais de EF, proceder à sua seleção e posterior implementação demonstrando uma atitude participativa e positiva relativamente à EF (Lima, 2010). É consciente do seu papel enquanto docente ao nível deste tipo de formação e demonstrou interesse em tornar as suas práticas mais efetivas e intencionais, sendo conhecedora de que se trata de aprendizagens contínuas que requerem frequentes abordagens e que devem culminar em práticas recorrentes. Pelo facto de afirmar que a prática é condição essencial à aprendizagem refere que tanto a escola como a família têm um papel preponderante, pois ambos podem e devem ajudar a formar cidadãos financeiramente competentes. Acredita que estas aprendizagens se tornam mais efetivas no seio familiar uma vez que os pais “estão perante o ato em si” (29 de fevereiro). Precisamente por este aspeto considera que, para além dos professores, os pais também devem ser instruídos de conhecimentos e atitudes que lhes permitam abordar de forma eficaz estes temas com os seus filhos e alunos.

Tal como os questionários realizados aos pais, que permitiram avaliar as relações que estes mantinham estabelecidas com a EF, por forma a compreender o ‘ambiente familiar financeiro’ em que os alunos estavam inseridos, a entrevista levada a cabo à docente permitiu avaliar as relações que esta mantinha com a EF, no sentido pedagógico, por forma a compreender se era realizado algum tipo de exploração em contexto de sala-de-aula, assim como suscitar uma maior sensibilidade em relação à temática, podendo culminar em possíveis melhorias nas práticas desta docente pois pode ter-se influenciado a docente ao ponto de dar continuidade à abordagem iniciada neste estudo.

### *Alunos*

No que respeita aos alunos vários foram os dados triangulados por forma a poder responder à questão. Desta forma, uma visão mais fidedigna é possível fazer relativamente aos participantes do estudo uma vez que a incidência da análise se focou nos seus dados. Como já anteriormente a PTT havia referido, tratava-se de um grupo com fracos conhecimentos ao nível de EF todavia, por estarmos perante uma turma do 3º ano de escolaridade, mesmo que no início do ano letivo, possuíam algumas conceções e conhecimentos prévios, por vezes apenas implícitos nos seus testemunhos, mas considerados adequados ou corretos.

A crise financeira, já muito referida ao longo do estudo, é uma realidade sobre a qual os alunos já ouviram falar, relacionando-a com questões económicas. Apesar de ser algo do conhecimento de alguns alunos, poucos revelaram conversar sobre economia ou finanças no seio familiar. Todavia, desde o início manifestaram compreender que o dinheiro é algo importante, que ‘não cai do céu’ nem ‘cresce das árvores’, e que serve para fins diversos, evidenciando terem noção do que pode comprar. Para este grupo, poupar é importante e, provavelmente pelos efeitos da crise económica, relacionam este conceito com solidariedade e entreatajuda, revelando também preocupações com o futuro. Por declararem importância à poupança, quase todos afirmaram ter um mealheiro onde vão depositando as suas economias, apesar de não terem acesso a uma mesada ou semanada. Em todo o caso, todo o numerário na posse dos alunos é gerido pelos familiares, mais concretamente pelos pais. Apesar desta importante iniciativa, o facto de não auferirem de algum tipo de pecúlio de forma frequente e sistemática culmina num grau não desejável de autonomia e conseqüente falta de aprendizagens no âmbito da EF, nomeadamente ao nível da gestão do dinheiro, da tomada de decisões e da responsabilidade pelos riscos. Talvez sejam prova dessa falta de conhecimentos as respostas obtidas dos alunos, quando foram confrontados com a possibilidade de terem dinheiro ilimitado pois, verificaram-se algumas ideias um pouco irrealistas revelando alguma imaturidade – própria da faixa etária – mas provavelmente também motivada pela fraca autonomia dos alunos.

Manifestaram fracos conhecimentos ao nível de terminologia específica de EF, nomeadamente no conceito de despesa, não se tratando de um termo claro para o grupo.

Relativamente à distinção entre os conceitos de ‘precisar’ e ‘querer’, as suas respostas, apesar de um pouco dúbias, porque demonstraram algumas dificuldades ao nível da expressão escrita, com testemunhos pouco claros e linguagem demasiado simplista, deduzem-se os seus significados e consideram-se como conceções ajustadas. Não obstante, a maioria interpreta o ato de compra como divertido e entusiasmante, sendo que revelaram alguns hábitos consumistas. Paralelamente, manifestaram dificuldade em exemplificar algo de que pudessem abdicar. Mas, na verdade, quando confrontados com exemplos práticos, de compras, (Questionário inicial, questão nº21) escolheram os bens cuja utilidade ou necessidade era maior.

Concretamente com a moeda oficial de Portugal todos souberam identificar o Euro, mas apenas um aluno tinha conhecimento de que antes desta, existiu outra moeda, o Escudo, e apenas esse aluno demonstrou ter conhecimento de que o Euro era moeda oficial de vários países não sabendo, no entanto, exemplificar nenhum.

No que concerne às instituições bancárias revelaram-se fracos conhecimentos, apesar de não haver alunos a referirem que no banco, o dinheiro está seguro, assim como que é no banco que se levanta, deposita e guarda dinheiro. Apesar de escassos consideram-se como conhecimentos adequados.

*Que conhecimentos e dificuldades revelam os alunos perante as tarefas realizadas assim como quais são as suas atitudes e comportamentos perante estas?*

### *Conhecimentos*

Certamente que a Educação Financeira é um processo de aprendizagem ao longo da vida, um processo extenso e trabalhoso que torna essencial a instrução precoce dos alunos por forma a dotá-los de conhecimentos e atitudes que lhes permitam, no futuro, ser cidadãos financeiramente letrados.

É certo que ao longo da proposta didática (PD) implementada vários foram os conhecimentos que os alunos passaram a melhor dominar e que ficaram patentes quer nos registos escritos quer nos registos áudio e que foram pormenorizadamente revistos na análise dos dados. Claramente que estas conclusões não são transversais a todo o grupo de participantes, contudo são evidenciados os conhecimentos revelados pela maioria dos alunos.

Primeiramente passaram a melhor relacionar a causa – efeito mediante as opções financeiras tomadas por cada indivíduo. Passaram a compreender que o dinheiro deve ser gerido de forma cautelosa, tal como refere Souza (2012) e responsável pois deve servir acima de tudo para

suprir as necessidades de cada indivíduo, que serão diferentes mediante a etapa da vida em que se encontra. Mostraram ser conscientes de que devido a uma gestão não adequada do dinheiro várias poderão ser as consequências, muitas vezes (quase sempre) nefastas, demonstrando percepção da importância da poupança (D'Aquino, 2008). Passaram, assim, a considerar a tomada de decisão como algo importante que pode afetar a vida futura de qualquer cidadão (Alves, 2012).

Em consonância, os hábitos consumistas mostraram-se mais esbatidos sendo que compreendiam que o preço dos produtos podia ser inflacionado apenas por ser de alguma marca específica, ou por fazer referência a alguma personagem mediática e mostraram-se convencidos de que havia alturas em que apenas tinham vontade de adquirir algo, manifestando consciência de que por vezes se tratava de um interesse verdadeiramente efêmero. Demonstraram, assim, compreender a distinção entre bem necessário e bem supérfluo distinguindo o que são meros desejos de necessidades. Este aspeto ficou patente em registos de formatos variados e acredita-se seriamente que estes dois termos ficaram bem claros para os alunos (Cubassi, citado por Souza, 2012).

Ao nível de terminologia mais específica demonstraram passar a ter conhecimento sobre o conceito de despesa, sendo que passaram a saber distinguir as despesas necessárias das supérfluas, assim como despesas previsíveis de imprevisíveis. Manifestaram compreender o conceito de semana e mesada sabendo que se tratam de 'receitas' e souberam exemplificar como poderiam obter um dinheiro extra (D'Aquino, 2008), obtendo assim uma receita extraordinária. A tarefa 7.4 é um bom indicador dos conhecimentos adquiridos pelos alunos, no âmbito da terminologia própria de EF.

Relativamente à moeda, ficaram com a noção de que passou por diferentes fases de evolução, até aos dias de hoje, sendo que inicialmente não existia dinheiro e era realizada a troca direta de produtos. Demonstraram ter conhecimentos das moedas e notas e euro apesar de no questionário final se terem detetado algumas falhas (D'Aquino, 2008).

No que concerne às instituições bancárias, os alunos manifestaram um pensamento analítico sobre questões financeiras tendo em conta o guião que realizaram para a entrevista à bancária. Consequência desta presença passaram a melhor compreender o que é um banco e quais as funções associadas, evidenciando termos como empréstimos, investimentos, depósitos, entre outros.

### *Dificuldades*

Apesar de se considerar a PD como adequada à faixa etária em questão algumas dificuldades foram sentidas no realizar de determinadas tarefas assim como também foram reveladas certas dificuldades no âmbito mais geral das sessões, aquando das discussões em grupo.

Neste sentido, alguns conceitos mostraram-se ainda pouco claros para os alunos já no final da implementação da PD: nomeadamente o conceito de despesa, assim como o de poupança. Apesar de a maioria dos alunos demonstrar conhecimentos evidentes sobre ambos os termos, há necessidade de continuar com este tipo de explorações. Primeiramente, no que respeita ao conceito de despesa sentiu-se que os alunos revelavam algumas dúvidas pois alguns, apesar de associarem a despesa ao gasto de dinheiro, interpretavam esses gastos apenas no âmbito das despesas necessárias. Na verdade, esta visão é constatada nas respostas obtidas ao questionário final, não obstante nas aulas não se ter detetado esta ligeira confusão. O facto de intuitivamente assinalarem as despesas como faturas mensais, gastos com a alimentação, vestuário entre outros, pode ter propiciado esta visão parcelar.

Relativamente ao conceito de poupança também ficaram algumas dúvidas. Os alunos manifestaram dificuldade em revelar que a poupança deve sempre ter um objetivo. Apesar de saberem evidenciar o porquê de ser importante poupar dinheiro e de compreenderem que a poupança pode servir para fins diversos, carecem de uma compreensão mais profunda sobre o problema sendo que também aqui referem como objetivo da poupança o pagamento de despesas necessárias. Independentemente de ser uma visão parcelar tendo em conta que a poupança deve ter a utilidade que cada um lhe der, os alunos ficaram demasiado sensibilizados para os gastos menos necessários sendo que tentam abandoná-los dos seus registos.

Ao nível da nova terminologia – não apenas ao conceito de despesa e poupança - mostrava-se por parte dos alunos alguma relutância em utilizar esses novos termos no seu léxico vocabular. Apesar de demonstrarem compreender a maioria dos seus significados alguns continuavam a usar terminologia mais usual e simples para relatar factos para os quais já possuíam outro tipo de léxico. O conceito de rendimento é, por exemplo, um dos casos. Talvez a par deste facto alguns alunos continuavam a revelar alguma dificuldade em expressar-se sobre temas desta natureza, o que se verificou aquando da abordagem das histórias constantes no Caderno de Educação Financeira (2015). Depois de lidas, a primeira questão que a PE/PI colocava prendia-se com o que haviam compreendido, pedindo que fizessem um pequeno resumo oral. Verificava-se, aqui, que os alunos manifestavam alguma dificuldade em compreender a parte financeira inerente a estas. Conseguiam compreender a história, mas vários conceitos e ideias patentes tinham necessidade de ser exploradas de forma mais pormenorizada, em grupo.

O conceito de orçamento também se apresentou como difícil para os alunos compreenderem. Todavia, não houve uma grande incidência neste aspeto pois sentiu-se que se tratava de um termo mais complexo, com mais do que um significado. Tendo em conta que neste momento os alunos estavam a experimentar uma primeira aprendizagem formal de EF, optou-se por não dar relevo a esta exploração, considerando que devia fazer-se mais adiante.

Relativamente às instituições bancárias, algo que era expectável tendo em conta que foram conceitos abordados unicamente na sessão 10, algumas dificuldades se sentiram nomeadamente no que respeita à grande variedade de funções associadas aos bancos assim como relativamente à sua terminologia específica. Previa-se que os conhecimentos adquiridos fossem reduzidos, uma vez que houve muita informação fornecida à turma e para a qual não possuíam qualquer tipo de conhecimento prévio, nomeadamente conceitos como empréstimos, contas poupanças, taxas de juro, investimentos, transações bancárias, entre outros. Alguns alunos manifestaram dificuldades na compreensão do que era enunciado pela bancária, não obstante a maioria ter manifestado, nas respostas ao questionário final, conhecimentos específicos aprendidos nesta sessão.

Outro tema que ficou pouco claro para alguns alunos prende-se com a publicidade e os seus efeitos nas nossas opções de compra. Desta forma, apesar da grande maioria ter revelado compreender que há variados aspetos, utilizados pelo *marketing* do produto, que nos podem influenciar fortemente, por ter sido um tema também pouco explorado, acredita-se que alguns alunos possam continuar a ter uma visão mais ingénua e inocente.

Mais concretamente com a área da matemática, aquando da exploração da página online do *Guito*<sup>26</sup> verificou-se que os alunos apresentavam algumas dificuldades quando se tratavam de efetuar equivalências com moedas de 1, 2 e 5 cêntimos. Facilmente os alunos deduziam que para pagar um bem cujo preço fosse de um euro necessitavam de 5 moedas de 20 cêntimos, todavia, quando a questão era: um pacote de pastilhas custa um euro. Quantas moedas de 5 cêntimos precisas? - e os alunos deviam escolher se precisavam de 15 moedas ou de 20, as dificuldades surgiam. O mesmo aconteceu com um bem que custava 0,5€ em que deveriam assinalar quantas moedas de 2 cêntimos precisavam, se 25 se 100. É certo que, em grupo, chegavam à resposta correta, apesar do cálculo não ser tão automático como acontecia com as moedas de maior valor e com as notas. As equivalências com moedas de valor mais reduzido eram, portanto, realizadas com maior dificuldade.

Na tarefa 5, aquando da realização do orçamento, a calcular mentalmente, os alunos também apresentaram uma certa relutância. Na verdade, alguns alunos calcularam mentalmente o

---

<sup>26</sup> <http://www.gerirepoupar.com/guito/#>

resultado, contudo a maioria recorreu à representação escrita desses cálculos, evidenciando um provável uso do algoritmo. O cálculo mental aparenta ser pouco trabalhado e usado essencialmente no cálculo das tabuadas. O conceito de estimar um valor também não foi bem percebido por todos sendo que apesar de recorrerem ao cálculo mental muitos tentaram realizar o cálculo com exatidão, ou seja, sem recorrer à estimativa.

Algumas das tarefas realizadas constituíram-se como problemas para estes alunos, problemas de aplicação de conhecimentos e em que era necessário tomar decisões. Tal como concluiu Ferreira (2015) a ligação existente entre a EF e a matemática “proporciona uma valorização da matemática como instrumento de compreensão do mundo”.

As dificuldades sentidas passaram maioritariamente por temáticas que foram menos exploradas, sendo que são uma ínfima parte, contrariamente àquilo que os alunos demonstraram ter adquirido. Não se considera que estas dificuldades pudessem ser ultrapassadas mediante ajustes na PD, pois, na verdade, devido ao intervalo limitado de tempo em que foi implementada, não se esperaria outra coisa que não a de que houvesse temas aos quais os alunos demonstrariam mais dificuldades.

#### *Atitudes*

As atitudes referem-se à forma de pensar de cada indivíduo, à forma de sentir e reagir. Desta forma e segundo Gregório (2002) as atitudes são influenciadas por componentes: cognitivas (pensamentos e crenças); afetivas (sentimentos e emoções) e comportamentais (tendências e impulsos). As atitudes demonstradas pelos alunos ao longo da PD implementada foram, sobretudo, influenciadas por componentes comportamentais na medida em que foi precisamente uma alteração neste sentido que se pretendeu, ou seja, ao nível das tendências e dos impulsos, sem desconsiderar a influência dos fatores de ordem cognitiva. Desta forma as atitudes demonstradas ao longo das sessões são as intenções demonstradas pelos alunos perante as temáticas de EF.

Neste sentido, vários alunos demonstravam ser mais ponderados nas suas opções de compra. Concretamente ressalva-se o aluno TM ao partilhar que optou por umas sapatilhas mais baratas em contrapartida com as desejadas *Nike*, tendo em conta que o preço destas era muito mais elevado, ou, por exemplo, o caso do aluno IC ao referir que uma camisola, por ter apenas um ídolo estampado, é muito mais cara, apesar de servir para o mesmo fim. Os alunos evidenciaram extrapolar os conhecimentos aprendidos em contexto escolar para o contexto extraescolar, tal como refere Ferreira, Cadima & Santos (2015).

Mostraram uma maior noção sobre as causas e efetivas consequências de uma gestão irresponsável do dinheiro sendo e mostravam-se mais conscientes e ponderados nas suas tomadas de decisão.

Evidenciaram uma postura mais ativa na satisfação dos seus desejos pessoais compreendendo que devem lutar por eles, que nem sempre podem ter tudo o que desejam no preciso momento, despoletando o desenvolvimento de características empreendedoras. Apesar de ser natural que a busca imediata pelos desejos ainda se verifique é certo que vários alunos evidenciaram uma atitude mais proativa dando até exemplos de como poderiam obter receitas extraordinárias.

Conclui-se que a maioria dos alunos demonstrou mudanças significativas ao nível das atitudes, sendo que são prova disso os testemunhos por estes deixados, na secção anterior.

### *Comportamentos*

Os comportamentos observáveis – cingir-nos-emos aos manifestados em contexto de sala de aula - designam a ação, a mudança ou o movimento. Neste sentido apenas podem ser considerados comportamentos efetivos e constatados pela investigadora.

De salientar o comportamento particular de dois alunos, evidenciando algumas características empreendedoras: um que criou uma “miniempresa” de pipocas por forma a auferir uns rendimentos extra que para além de possibilitar ter umas poupanças também podia satisfazer alguns dos seus desejos; e outro que criou em casa um pequeno centro de spa, onde pintava as unhas de familiares e amigos da família, assim como fazia massagens, entre outros a troco de algum valor essencialmente com o mesmo objetivo que o aluno anterior. Segundo Cerbasi, citado por Souza (2012) apesar destas estratégias dos alunos serem consumadas no seio familiar, é bom que lhes seja dada autonomia para realizar pequenos pagamentos assim como comprovarem o troco de alguma compra. Segundo o mesmo autor já em idades inferiores às do grupo de participantes são capazes de interagir com estranhos sem o imprescindível auxílio dos adultos.

No âmbito da sessão 5 e 6, “Vamos às compras”, foi interessante verificar o comportamento distinto de vários alunos, alguns tiveram em atenção o preço, outros não manifestaram essa preocupação; uns compraram apenas o que era essencial, outros compraram basicamente de tudo o que havia; uns optaram por realizar as compras em ambos os supermercados, outros resumiram-se a efetuá-las num único. Estes diferentes comportamentos refletem que a mensagem transmitida ao longo de toda a PD não influenciou de igual forma todos os alunos. Apesar



da maioria ter manifestado comportamentos tidos como socialmente mais adequados e ajustados é certo que noutros alunos esses comportamentos considerados como mais corretos eram menos evidentes.

Constata-se a importância da abordagem à EF se iniciar em idades precoces uma vez que se torna mais fácil aprender a ter comportamentos adequados e ajustados do que alterar aqueles que já estão enraizados na personalidade de cada indivíduo.

No âmbito deste parâmetro é oportuno o envolvimento que a escola e a família devem ter neste caso específico por forma a permitir uma melhor avaliação da progressão dos alunos no que concerne às aprendizagens no âmbito da EF, claramente para além de todos os outros benefícios passíveis de serem encontrados na literatura.

Torna-se crucial referir que o apresentado sobre os comportamentos dos alunos são dados que poderiam ter sido confirmados pelos familiares uma vez que é mais observável por estes e seriam estes seguramente uma fonte fidedigna para dar o seu parecer. Desta forma acredita-se que se deveria ter realizado um questionário final aos EE por forma a melhor avaliar este parâmetro.

#### Limitações gerais do estudo

Depois da realização do estudo importa indicar limitações. A primeira limitação prende-se com a abstração associada ao tema. A EF é reconhecidamente um tema abstrato, contudo essencial para o exercício de uma cidadania informada. Esta característica pode explicar dificuldades sentidas, quer pela família quer pela escola, em abordar temas desta natureza. A falta de conhecimento por parte dos pais e até a falta de formação por parte dos docentes claramente tem uma influência decisiva na abordagem destas temáticas, tal como concluiu Duarte (2013).

Relativamente aos pais, a relação que estes têm com o dinheiro influencia as crenças dos filhos na medida em que estes vão absorver essas informações (Souza, 2012). Cada aluno tem, portanto, as suas referências, os seus valores e as suas crenças, muito devido àquilo que é vivenciado no seio familiar. Desta forma, as aprendizagens realizadas em contexto de sala de aula devem ter em conta a individualidade e as particularidades de cada criança sendo nestas que devem assentar os novos conhecimentos, o que se torna um verdadeiro desafio.

Por sua vez, a posição dos pais assim como dos professores influencia fortemente a forma como estes conhecimentos são apresentados. A aprendizagem da cidadania passa pelas vivências no contexto escolar e no contexto familiar e social. É um desafio, quer para os pais quer

para os professores, que necessitam de formação na área. O facto da EF ser um tema relativamente recente no meio escolar afeta a formação inicial de docentes. A formação ainda é diminuta e pode criar no professor uma certa relutância e suscetibilidade em abordar temáticas desta natureza. Este foi o maior desafio enfrentado pela investigadora, uma vez que também teve que procurar obter conhecimento na área da EF, pois foi a sua primeira abordagem ao tema e esse aspeto considera-se uma limitação do presente estudo. Foi necessário procurar obter conhecimentos por forma a poder desenvolver atividades que permitissem aos alunos adquirir conhecimentos e capacidades que lhe permitissem avaliar melhor as suas decisões financeiras pessoais.

Importa, também, salientar que esta investigação se revestiu de uma certa complexidade, visto que se assumiu um duplo papel: o de professor e o de investigador. Em compensação, esta aliança revelou-se enriquecedora, uma vez que proporcionou um crescimento pessoal e profissional à investigadora e possibilitou também uma análise e reflexão sistemática da sua própria prática de ensino. É certo que durante todo o trabalho realizado, o professor-investigador convenceu-se seriamente de que urge incitar à EF num plano subjacente a todas as áreas curriculares. Apesar de todo rigor deste estudo, provavelmente devido à falta de experiência do investigador, na verdade, nunca foi fácil separar ambos os papéis, o papel de docente, influenciado pelas suas crenças, conceções, preconceitos e valores, do papel de investigador, que se pretende neutro e imparcial.

Para além da limitação citada importa ressaltar que a PES II decorreu ao longo de 15 semanas não obstante as três primeiras serem apenas de observação. Neste sentido o tempo foi uma grande limitação na medida em que a PD foi implementada ao longo de 12 semanas. A PD foi assim um primeiro percurso, um primeiro trilho pela EF. Ao nível temporal sobressaiu ainda uma outra limitação concretamente relacionada com a gestão do tempo em sala de aula. O tema propicia uma grande comunicação existindo partilhas por grande parte do grupo. Todos manifestam interesse em partilhar ou comentar assuntos relacionados com as temáticas exploradas o que implica uma gestão mais meticulosa do tempo.

### Considerações finais

Analisando todo o percurso desta investigação é possível verificar uma evolução significativa e bastante positiva ao nível dos conhecimentos, atitudes e comportamentos dos alunos relativamente à EF.

Em tempos de rápidas e dramáticas mudanças sociais torna-se essencial iniciar este tipo de abordagens pois estamos perante uma sociedade com um público exigente, mas fácil de seduzir, tal como concluiu Machado (2011). A crise financeira despoletou intensas mudanças no modo e estilo de vida de muitas famílias e torna-se importante que os cidadãos tomem decisões pensadas, refletidas e conscientes. Para tal necessitam ser dotados de saberes indispensáveis – conhecimentos e capacidades. Este processo deve ser iniciado em idades precoces pois trata-se de um percurso complexo e contínuo ao longo da vida (IEFP, s.d.; Lima, 2010). Não obstante a complexidade inerente ao tema, temáticas preparatórias podem e devem ser exploradas com públicos mais novos.

No caso concreto deste estudo acredita-se que a abordagem realizada foi uma mais-valia para os alunos sendo que foi o primeiro contacto formal que tiveram com a EF e várias foram as aprendizagens reveladas. A temática em estudo suscita o interesse e curiosidade dos alunos sendo que a Proposta Didática implementada foi muito bem-recebida e mesmo os alunos menos participativos se mostraram interessados, envolvendo-se nas tarefas propostas com afinco e entusiasmo. A abordagem a temáticas desta natureza despoleta o interesse dos alunos sendo que a forma como as sessões foram guiadas e a forma como as tarefas foram introduzidas também se mostraram como um forte influente. O facto de vários alunos mostrarem uma efetiva alteração dos seus conhecimentos assim, como mudanças de atitude ou comportamento não se pode afirmar como sendo uma aprendizagem consolidada. Tratou-se de uma primeira abordagem, que pretendeu incitar à reflexão. Os conhecimentos demonstrados pelos alunos não são certamente efetivos. Caso não haja continuidade neste tipo de abordagem, seja na escola ou no seio familiar, os conhecimentos aqui adquiridos poderão ser esquecidos.

Considerando os resultados alcançados e revelados, conclui-se que é imprescindível apostar no fortalecimento da EF, tal como concluiu Machado (2011), especialmente orientada para a desenvolver a Literacia Financeira no público mais jovem o que exige a introdução de programas de EF nos currículos escolares e a formação de professores (Lima, 2010; Ribeiro, 2013). A sua concretização passa também pelo planeamento de mais Propostas Didáticas com o intuito de elevar o grau de literacia financeira dos jovens.

No âmbito curricular acredita-se que um passo importante seria a sua obrigatoriedade como tema a explorar (IEFP, 2009; Banco de Portugal, 2010a; Lima, 2010). Esta seria a forma mais segura de garantir a sua inclusão nos programas escolares. Relativamente à transversalidade da EF, é certo que se lhe associam inúmeras vantagens como o facto de incorporar a temática em áreas já existentes o que permite que os temas financeiros sejam abordados numa ampla variedade de contextos e que pode atrair o interesse dos alunos e facilitar a sua aprendizagem. Um dos objetivos definidos para este estudo implicava desenhar e implementar tarefas

recorrendo à transversalidade da Educação Financeira e constata-se foi um objetivo concluído com sucesso na medida em que se constata que a Proposta Didática implementada foi adequada e ajustada à faixa etária em questão e ao nível de conhecimentos prévios que os alunos detinham (OECD, 2005). Tentou-se, sempre que possível, recorrer à transversalidade da EF por forma a proporcionar, aos alunos, experiências mais contextualizadas e articuladas com as restantes áreas do saber e conseqüentemente mais significativas. Todavia, importa ressaltar, que a temática da EF se mostrou difícil de enquadrar no currículo previsto para o 3º ano de escolaridade, nomeadamente ao nível da matemática uma vez que os conteúdos abordados aquando do momento de implementação da proposta, não eram muitas vezes passíveis de interligar com a EF. Na nossa perspetiva a simples realização de tarefas matemáticas com a inclusão da grandeza dinheiro não pressupõe que se esteja a desenvolver a EF e desta forma não se privilegiou este tipo de abordagem, que seria aparentemente a forma mais simples e direta de estabelecer estas ligações. O contributo da matemática é necessário, mas não suficiente para promover a Literacia Financeira dos alunos.

No final deste estudo reina um sentimento de missão cumprida, tendo consciência de que a Proposta Didática delineada teve um impacto positivo nos alunos, mas uma preocupação assola: nada nos garante a continuidade do tema. Conceitos e noções de EF precisam de ser trabalhadas de forma contínua e num grau crescente de complexidade, ao longo do tempo. Importa que o desafio seja aceite por outros professores e educadores para se envolverem efetivamente com EF, para que aprendam e ensinem, pois, a missão de ambos é educar para a vida.

---

**CAP. III – REFLEXÃO SOBRE A PES I E II**



Todos nós temos sonhos que podemos sempre concretizar. Basta querer, querer com muita força. Ser perseverante, determinado, focado, objetivo, racional e persistente. Estes são alguns aspetos que devem fazer parte de nós, de quem tem sonhos, claro!

Devo confessar que nunca tive um sonho por uma única profissão, recordo-me de já ter objetivado ser tudo, aliás, muitas vezes, ainda hoje me revejo em mil e uma profissões. O meu percurso académico reflete precisamente essas minhas indecisões. Contudo, como ‘bom filho a casa torna’ aqui estou, prestes a terminar o meu curso e a refletir sobre este longo, mas prazeroso percurso. A presente reflexão tem como intuito primordial analisar, assim, retrospectivamente, todo o percurso realizado ao longo da PES I e II.

Só agora, já com um certo distanciamento se conseguem detetar e realmente refletir acerca de determinados aspetos essenciais para o nosso crescimento e enriquecimento profissional e até pessoal. Um olhar crítico e reflexivo sobre as nossas intervenções torna-se essencial para revelarmos situações e caminhos que possam ser contornados com maior segurança e sem tantos constrangimentos. A meu ver, a reflexividade possibilita novas formas de apreender, de compreender, de atuar e de resolver problemas, permitindo que se adquira uma maior consciência e controlo sobre o que se faz e como se faz. Só desta forma, refletindo, é que nos é possível melhorar a nossa prática profissional, identificando pontos fortes e fracos do nosso trabalho para posteriormente corrigir, adaptar ou aprimorar as nossas metodologias. Esses momentos foram transversais a toda a prática e foram vários os momentos de reflexão quer de uma forma introspetiva quer com a minha colega de estágio. Também houve vários momentos de reflexão com a professora cooperante assim como com os orientadores da ESE.

A reflexão é, indubitavelmente, uma das principais ferramentas de um professor. Este, ao refletir contínua e automaticamente consegue não só melhorar as suas práticas como verificar as evoluções dos alunos assim como os seus progressos ao nível das aprendizagens adquiridas.

Certamente que este não é o primeiro momento de reflexão, aliás, segue-se a muitos outros, não obstante, só agora, já fora dos contextos, com uma visão mais distanciada, é que conseguimos realmente ter noção do nosso percurso como um todo e assim analisá-lo retrospectivamente e de forma mais coerente e objetiva. Refletir deve ser, na verdade, um ato intrínseco enquanto futuros profissionais da educação e deve ser realizado de forma intuitiva e natural pois, para além de incidir sobre as nossas práticas incide, também, no desenvolvimento das crianças com quem trabalhamos.

Neste sentido, o momento reflexivo que se segue incide em dois momentos distintos da PES como já anteriormente referi, PES I e PES II. Pretende, de uma forma geral, demonstrar e

realçar o meu crescimento enquanto profissional da educação e desejo, seriamente, dar a conhecer tudo o que de positivo esta oportunidade me aportou. Em ambas as PES a questão central tentou manter-se, o responder às necessidades e motivações dos grupos.

Transversal a ambas as PES devo salientar a importância das primeiras semanas de observação que nos eram facultadas. Nestas, encontrávamos, então, no papel de observadoras participantes e foram fulcrais para conhecer o grupo, os seus níveis de desenvolvimento, as suas personalidades, o tipo de rotinas a que estavam habituados, o ritmo de trabalho, a metodologia adotada pela educadora/professora, entre tantos outros aspetos fundamentais para que melhor conseguíssemos adequar as nossas intervenções às necessidades e motivações do grupo. Estas primeiras semanas foram, também, essenciais para nos integrarmos. Os grupos de trabalho que afortunadamente nos foram atribuídos foram indubitavelmente fantásticos e fizeram com que este processo de adaptação fosse bastante fácil. Rapidamente nos integramos nos grupos e nas comunidades e as primeiras impressões com as professoras cooperantes foram bastante positivas. De salientar que ambas realizaram um trabalho de excelência com os grupos tornando-os desafiadores, incansáveis, insaciáveis, com vontade de aprender, curiosos, dinâmicos, entre muitos outros adjetivos que poderia citar. Estas semanas de observação deram-nos, também, a conhecer a forma como a educadora/professora cooperante se relaciona com o grupo, a forma como a ele se dirige, entre outros.

A cada planeamento e intervenção decidimos que como ideia central teríamos a criação de um percurso dinâmico, rico em aprendizagens e experiências significativas para o grupo tentando sempre partir das suas motivações e solicitações. Ganhámos, assim, consciência da necessidade iminente de ter uma grande suscetibilidade e envolvimento com os grupos para, precisamente, conseguir dar resposta às suas solicitações sem nunca perder a intencionalidade educativa previamente delineada. São aspetos como o que acabo de citar que criam a distância entre a teoria e a prática. São, portanto, situações que vão muito para além dos paradigmas teóricos. Responder às especificidades de cada criança e orientar-se segundo as suas motivações, sem nunca perder de vista as intencionalidades traçadas na planificação, é evidentemente complicado de gerir, não obstante é deveras essencial.

Um aspeto que tivemos sempre em consideração desde o início das intervenções foi relativamente à articulação que pretendíamos criar em cada intervenção realizada. Este foi, mais um aspeto transversal a toda a PES. Houve, seguramente, momentos em que a articulação não era tão notória, não obstante, nem que fosse se uma forma bastante dissimulada, ela estava presente. Creio que estas 'passagens ininterruptas' são deveras importantes no desenvolvimento e formação de qualquer aluno. O facto de haver uma sequência lógica relativamente às



temáticas implica automaticamente que as próprias áreas do saber estejam, também, elas articuladas. Esta interligação entre as diversas áreas e domínios é deveras fundamental.

As Orientações Curriculares para a educação pré-escolar (1997) assentam em alguns fundamentos articulados e um deles prende-se precisamente com este aspeto e referem, então, que “A construção articulada do saber, (...) implica que as diferentes áreas a contemplar não (...) [sejam] vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante e integrada”. (DEB, 1997, p.14). Este foi um dos aspetos que sem dúvida tentámos sempre ter em consideração e tentamos, em ambas as PES, seguir os pressupostos acima assinalados.

Realçados alguns aspetos comuns irei agora remeter-me às distinções entre ambas as experiências. No que respeita aos grupos importa salientar algumas diferenças incontornáveis essencialmente devido à diferença etária.

Os grupos, com uma diferença de idades relativa, apresentaram ter diversos aspetos distintos, como, aliás, era previsível. A ingenuidade, a insaciedade, a veracidade, eram, sem dúvida, características intrínsecas ao primeiro grupo com idades compreendidas em os 4 e os 6 anos. Tudo era possível realizar. Bastava desafiar, bastava apresentar as atividades com entusiasmo, podendo até ser a atividade mais disparatada. O nosso projeto de empreendedorismo corrobora com isso mesmo, não por ser disparatado, claro, mas por ser algo que à partida talvez muita gente tenha pensado que era uma loucura. Pois devo confessar foi uma loucura verdadeiramente fantástica e voltaria, sem dúvida, a repetir. Retornando aos grupos, por outro lado, o segundo conjunto de alunos, uma turma do 3º ano, apesar de apresentar algumas características comuns com o primeiro, como por exemplo a insaciedade na busca do saber e até alguma ingenuidade, também apresentaram algumas diferenças notórias. Por serem crianças mais velhas, o interesse ou não por determinada atividade já se prende, em grande parte, com os gostos e motivações pessoais de cada aluno pois têm personalidades e preferências bastante definidas. É certo que os alunos demonstraram sempre interesse e persistência ao longo de todas as atividades propostas, não obstante, era mais facilmente observável quando as temáticas eram, ou não, do seu interesse. Por este motivo mais uma vez se realça a importância da observação e reflexão. Estas são insubstituíveis, tendo em conta que só assim, como já anteriormente referi, conseguimos responder às necessidades e motivações dos grupos. O fascínio exibido também não é comparável entre os grupos. Importa também salientar aqui que se verifica alguma desistência e algum desinteresse nas áreas que não são prediletas, que vão variando de aluno para aluno. Muitas vezes são os próprios alunos a consciencializarem-se das suas incapacidades ou limitações e passam depois a responder de forma negativa às atividades propostas. Alguns alunos passam a prever, ainda antes de tentar, que não sabem ou não vão conseguir fazer. Referimo-nos variadas vezes à influência e ao

impacto que as nossas expectativas, enquanto docentes, podem ter (e efetivamente têm) sobre os nossos alunos. O Efeito Pigmeleão refere-se ao melhor desempenho que uma determinada pessoa pode ter mediante as expectativas positivas que nela são depositadas, o que é totalmente verdade. Mas, da mesma forma, as expectativas/referências negativas também exercem essa influência mas de forma contrária, ou seja, não desejada. Com alguns dos alunos observa-se este efeito mas de uma forma intrapessoal, ou seja, o próprio aluno passa a acreditar que não é mesmo capaz, sendo que, efetivamente, se este comportamento persistir é natural que, a determinada altura, não seja mesmo capaz de acompanhar os progressos e aprendizagens dos colegas.

Não quer dizer que no grupo de pré-escolar não se verificassem já algumas atitudes de desistência face a dificuldades, não obstante não era de forma tão demarcada como no 1º Ciclo e, com um acompanhamento mais individualizado, o aluno ia conseguindo. Com um feedback positivo, efusivo e demonstrando ao aluno as expectativas positivas que depositamos nele, fazia com que, assim que surgisse outra dificuldade, pelo menos o aluno tentasse realizá-la. No 1º Ciclo esta tarefa tornava-se mais complicada. A resiliência, nesta faixa etária, era menor.

Agora, mais concretamente com as especificidades de cada PES, no que concerne ao Pré-Escolar, não posso deixar de realçar o nosso projeto de empreendedorismo como o elemento central e unificador de toda a PES I e que nos aportou, sem margem para dúvidas, grandes aprendizagens e potenciou a nossa ação enquanto futuros docentes.

Orientando-nos pelo manual 'Ter ideias para mudar o mundo' através de uma metodologia de trabalho por projeto, brincámos, disfrutámos, passeámos, aprendemos, sorrímos, partilhámos, construímos... Aliás, não faria sentido absolutamente nenhum se assim não fosse. A partir da ideia de criar um galinheiro na escola, que pode aparentemente parecer tão simplista, foram inúmeras as aprendizagens que o grupo, assim como nós, retirámos ao longo de todo este projeto. A partir do momento em que esta fonte de motivação foi identificada tudo se centrava com o tema da quinta ou das galinhas e o que inicialmente me parecia inexequível tornou-se numa experiência deveras fantástica e fascinante.

Importa neste contexto do projeto de empreendedorismo ressaltar que a grande maioria das atividades realizadas foram obviamente por nós delineadas, não obstante, tentávamos sempre gerir o discurso de modo a que fossem as crianças a sugerir essas mesmas atividades. Foi nesta fase que considero que as nossas intervenções educativas tiveram um grande progresso na medida em que, na minha ótica e relativamente à minha prestação enquanto futura profissional da educação, foi com este projeto que percebi que esta metodologia cabe que nem uma luva nas minhas ideologias. Se assim me for permitido, é muito com base nesta

conduta que irei, futuramente, conduzir a minha prática pedagógica, recriando experiências destas com grupos que estejam a meu cargo.

O papel do planeamento é sem dúvida imprescindível pois só assim conseguimos responder às motivações do grupo assim como às suas solicitações. Precisamente pela consciência da importância deste aspeto, houve uma semana em que sentimos a necessidade de realizar duas planificações. Tendo em conta que os ovos foram incubados na sala, haveria grande probabilidade dos ovos eclodirem. Se assim fosse, o rumo da semana deveria ser outro. Ainda bem que tomamos esta decisão e definimos um plano B, pois as nossas previsões foram certas.

Esta experiência foi seguramente o ponto chave, foi com ela que verifiquei o desafio constante que é educar respeitando as características individuais de cada criança, dar a cada uma delas o seu tempo, partir das suas motivações. Em suma, um aspeto essencial em que nos centrámos foi o de que sempre tentar tornar o jardim-de-infância um espaço privilegiado para o desenvolvimento de cada uma das crianças do grupo tentando corresponder a todas as suas necessidades e expectativas. Tentámos criar um ambiente educativo organizado em que as crianças assumissem um papel ativo na organização e tomada de decisão tendo em conta uma pedagogia construtivista e oferecendo práticas dinâmicas, motivadoras, desafiadoras e distintas das atividades rotineiras promovendo, assim, uma prática de qualidade. Considero, portanto, que correspondemos ao objetivo central da educação pré-escolar, o de cultivar o gosto pela aprendizagem.

Relativamente ao 1º Ciclo, apesar de não ser sob a nossa orientação, os alunos do nosso grupo, também estavam envolvidos num projeto de empreendedorismo apoiado no mesmo manual. Estes aspetos acabam por se cruzar com o âmbito do presente relatório, e constata-se que há alunos com um grande espírito empreendedor.

No que respeita aos momentos de planificação, por serem mais limitados e com outros constrangimentos (pois devem necessariamente seguir o programa e as metas), a tarefa verificou-se bastante mais complicada que no pré-escolar. Não obstante, independentemente destes obstáculos, tivemos sempre a preocupação de tentar criar uma sequência lógica e coerente, abordando todas as áreas temáticas de uma forma transversal e interdisciplinar, acabando, assim, por derruir as barreiras que separam cada uma das áreas de conteúdo como se estas fossem estanques preconizando o que é dito nas OCEP.

É de ressaltar que em ambos os momentos de PES me permitiram compreender a relevância da planificação na medida em que, este instrumento, apesar de registar as decisões didáticas do educador ou professor e os objetivos a que este se propõe, deve ser encarado numa lógica de adaptação ao grupo. Não se trata apenas de selecionar estratégias de ensino que envolvam as crianças/alunos nas atividades, com vista à consecução dos objetivos definidos, mas

também de utilizar a planificação como objeto de organização e previsão da interação professor/alunos. E este aspeto é deveras essencial.

É realmente em contexto, em contacto direto com as crianças, que surgem as maiores aprendizagens ao nível profissional e esta reflexão creio que demonstra precisamente essas variadas aprendizagens e para além disto, uma grande evolução. É sempre preciso ter em conta que do plano à ação grandes são as diferenças. Colocar o plano em ação envolve, desde logo, um vasto leque de competências por parte do educador/docente que só na ação são treináveis pois todas as especificidades de uma intervenção real só se conseguem identificar em contexto, na ação interventiva. Este tipo de competências a que me refiro só se adquirem em contacto direto com as crianças e daí a real pertinência da PES. Estes momentos de prática educativa permitiram, por exemplo, ter um confronto diário com situações relativamente complexas, que exigiram respostas, muitas vezes imediatas, potenciando, desta forma, a aquisição de novas competências que é o caso do comumente apelidado 'jogo de cintura'.

Sem dúvida absolutamente nenhuma que as aprendizagens são indescritíveis e a todos os níveis mas não teria havido a mesma evolução se todos os intervenientes não tivessem trabalhado de forma unida, como um só. Assim, não posso deixar de agradecer ao meu par de estágio por ter querido isto tanto quanto eu; não poderia deixar de agradecer à educadora cooperante todo o seu incansável apoio, boa disposição e sobretudo pelo que aporta de positivo àquelas crianças; às auxiliares que sempre estiveram prontas para nos ajudar e claro, a todas as crianças e a cada uma delas em especial a que tanto nos apegámos; aos pais fantásticos que fomos conhecendo; a todos os professores da ESE envolvidos nesta aventura que sem dúvida nos apoiaram imenso neste trajeto.

No fundo agradeço a todos aqueles que, de uma forma mais ou menos direta, estiveram envolvidos nesta prática de ensino supervisionada pois fomos imensamente bem-tratadas ao longo de todo este percurso e se não assim não fosse esta experiência não teria o mesmo impacto.

Em jeito de conclusão, esta experiência encaminhou-me no sentido de reconhecer a necessidade de uma intervenção ativa e reflexiva em virtude da realidade atual, por outras palavras considero que devemos ter sempre em conta a realidade educativa, a realidade tecnológica, a realidade social e, ainda, ter consciência da evolução do conceito de criança e de educação. É deveras importante ter estes fatores em consideração porque a carreira docente está em constante formação e progressão e, neste sentido, temos sempre que nos manter atualizados, essencialmente nos temas de permanente transformação como é o caso das novas tecnologias.

A nós, futuros professores, cabe a tarefa de, constantemente, refletir e aprender tomando como ponto de partida a constante reflexão sobre a nossa ação, sobre a nossa prática, analisando-a de forma a ser melhorada e, mais importante ainda, de forma a proporcionar momentos lúdicos e de aprendizagem efetiva e significativa às crianças. E isto é fundamental!



---

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**





- AEM, (2015-2018). *Projeto Educativo - Educar para a vida - Diversidade formativa e inclusão financeira*. Obtido de [http://www.esmonserrate.org/attachments/2015PE\\_AEMonserrate.pdf](http://www.esmonserrate.org/attachments/2015PE_AEMonserrate.pdf)
- AESS, (2013). *Quem somos*. Consultado em 5 de abril de 2016, em <http://www.economia-sustentavel.com>
- Afonso, M. R. (2007). *Guião de Educação para a Cidadania em contexto escolar...Boas Práticas*. Ministério da Educação - DGIDC. Obtido em 10 de dezembro de 2015, de <http://www.rcc.gov.pt/SiteCollectionDocuments/EducCidadania-DGIDC07.pdf>
- Alexandre, I. (2013). Seminário: emissão de valores mobiliários e ofertas públicas em tempos de crise. *O fomento da literacia financeira*. Obtido em 17 março de 2016, de <http://www.bcv.cv/vPT/Mercado%20de%20Capitais/seminariov/Documents/literacia.pdf>
- Alves, J.(2012). A (i)literacia Financeira da população (Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto, 2012)
- Alves, N., & Cardoso, F. (2010). A poupança das famílias em Portugal: Evidência micro e macroeconómica. *Boletim Económico de Inverno*. Lisboa: Banco de Portugal. Obtido em 7 de abril de 2016, de [http://www.bportugal.pt/pt-PT/BdP%20Publicaes%20de%20Investigao/AB201014\\_p.pdf](http://www.bportugal.pt/pt-PT/BdP%20Publicaes%20de%20Investigao/AB201014_p.pdf)
- America's Credit Unions, (2016). Consultado em 1 de maio 2016, obtido de Biz Kid\$: <http://bizkids.com/>
- APB, (s.d.). *Boas Práticas, Boas Contas*. Consultado em dezembro de 2015, em Associação Portuguesa de Bancos: [www.boaspraticasboascontas.pt](http://www.boaspraticasboascontas.pt)
- Araújo, C. V. (2002). Pai, mãe e filho - Reflexões sobre Família e Educação da Modernidade. *Estilos da Clínica, Vol. VII, nº12*, pp. 100-111. Obtido em 26 de janeiro de 2016, de <http://www.revistas.usp.br/estic/article/viewFile/61123/64123>
- ASIC, (2003). *Financial literacy in schools*. Obtido em 6 de janeiro de 2016, de Australian Securities & Investments Commission: <http://download.asic.gov.au/media/1924489/what-do-you-want-to-do-with-fin-lit-schools-dp.pdf>
- ASIC, (2008a). Consultado em 12 de fevereiro, em Australian Securities and Investments Commission: <http://asic.gov.au/>

- ASIC, (2008b). *MoneySmart*. Consultado em 12 de fevereiro, em <https://www.moneysmart.gov.au/>
- Aveiro, U. (2012). Práticas criativas transversais para o ensino básico. *Matemática e Criatividade - Indagatio Didactica*, 4 (1), 447-270.
- Babbie, E. (2010). *The Practice of Social Research*. USA: WadsWorth.
- Banco Central do Brasil, (2012). Trabalhos para discussão 280. *Educação Financeira para um Brasil sustentável. Evidências da necessidade de atuação do Banco Central do Brasil em Educação Financeira para o cumprimento de sua missão*. Obtido em 6 de dezembro de 2015, de <http://www.bcb.gov.br/pec/wps/port/TD280.pdf>
- Banco Central Europeu, (s.d.). Obtido de <https://www.ecb.europa.eu/euro/intro/html/map.pt.html>
- Banco Central Europeu, (s.d.). *A nossa moeda*. Obtido de <http://www.novas-notas-de-euro.eu>
- Banco de Espanha, (2013-2017). Plan de Educación Financiera. Obtido de [http://www.cnmv.es/DocPortal/Publicaciones/PlanEducacion/PlanEducacion13\\_17.pdf](http://www.cnmv.es/DocPortal/Publicaciones/PlanEducacion/PlanEducacion13_17.pdf)
- Banco de Portugal, (2010a). Relatório de Supervisão Comportamental. Obtido em 17 de novembro de 2015, de <http://clientebancario.bportugal.pt/pt-PT/Publicacoes/RSC/Biblioteca%20de%20Tumbnails/Relat%C3%B3rio%20Supervis%C3%A3o%20Comportamental%202010.pdf>
- Banco de Portugal, (2010b). *Relatório do Inquérito à Literacia Financeira da População Portuguesa*. Obtido em 17 de novembro de 2015, de <https://www.bportugal.pt/pt-PT/OBancoeoEurosistema/ComunicadoseNotasdeInformacao/Documents/RelatorioInqueritoLiteraciaFinanceira.pdf>
- Banco de Portugal, (2011). *Plano Nacional de Formação Financeira 2011-2015*. Obtido em 17 de novembro de 2015, de <https://www.bportugal.pt/pt-PT/EstabilidadeFinanceira/Cooperacaoinstitucional/ConselhoNacionalSupervisoresFinancieiros/Documents/PlanoNacionaldeFormacaoFinanceira.pdf>
- Banco de Portugal, (2014). Para uma Cidadania Financeira Responsável: O Contributo do Plano Nacional de Formação Financeira. Setúbal.
- Blanchet, A., Ghiglione, R., Massonnat, J., & Trognon, A. (1989). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales. Datos. Observacion. Entrevista. Cuestionario*. Madrid: Narcea.

- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Braga, I., & Lopes, M. C. (2009). Literacia como fundamento da cidadania: Atas do 8º Congresso LUSOCOM, pp. 1941-1956. Porto: Universidade Lusófona.
- Campos, A. B. (Março de 2013). Investigando como a Educação Financeira Crítica pode contribuir para tomada de decisões de consumo de jovens-indivíduos-consumidores (JIC'S). (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Juíz de Fora, 2013, Juíz de Fora, Brasil).
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação - Guia para a auto-aprendizagem (2ª ed)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, F. J., Souza, F. E., Sicsú, J., Paula, L. F., & Studart, R. (2005). *Economia Monetária e Financeira 3ªed: Teoria e Política*. Rio de Janeiro: Campus. Obtido em 7 de março de 2016, de <https://books.google.pt/books?id=iWDjBwAAQBAJ&pg>
- CCSF, (2008-2009). L'éducation financière et l'école - Chapitre 8. Obtido em 9 de fevereiro de 2016, de [https://www.banque-france.fr/ccsf/fr/telechar/publications/rapport\\_annuel\\_2008\\_2009/CCSF\\_2008-09\\_ichapitre\\_8.pdf](https://www.banque-france.fr/ccsf/fr/telechar/publications/rapport_annuel_2008_2009/CCSF_2008-09_ichapitre_8.pdf)
- Child & Youth Financial Education, (2016). Obtido em 19 de abril de 2016, de Global Money Week: <http://www.globalmoneyweek.org/regions/europe/portugal.html>
- Child & Youth Financial International. (2012). Obtido de <http://www.childfinanceinternational.org/>
- CMVC. (2013). Diagnóstico Social de Viana do Castelo. Obtido de [www.cm-viana-castelo.pt/download/5409/10a975d12603abcefa38ec24313d26b5](http://www.cm-viana-castelo.pt/download/5409/10a975d12603abcefa38ec24313d26b5)
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Comissão Europeia, (s.d.). *Consumer Classroom*. Obtido em 3 de março de 2016, de <http://www.consumerclassroom.eu/pt/>
- Commission des valeurs mobilières du Manitoba, (s.d.). *Guide de l'instructeur en gestion financière chez les jeunes - soyez un mentor financier*. Obtido em 18 de dezembro de 2015, de Faites que ça compte: [http://www.makeitcountonline.ca/csa/instructors/index\\_fr.html](http://www.makeitcountonline.ca/csa/instructors/index_fr.html)

- Company, R. D. (1999-2016). *Ca\$hFlow Classic*. Obtido de Rich Dad:  
<http://www.richdad.com/communityregister>
- Company, R. D. (2010). Obtido em 3 de abril de 2016, de Rich Kid, Smart Kid:  
<http://www.richkidsmartkid.com/>
- CONEF, (2013). *Educação Financeira nas Escolas: ensino médio - Bloco 1 - Livro do Professor*.  
Brasília: Ministério da Educação.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design - Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. California: Sage Publications.
- d'Aquino, C. (2008). *Educação Financeira. Como educar seus filhos*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- DECO, (s.d.). *Deco Jovem*. Consultado em 5 de março de 2016, em [www.decojovem.pt](http://www.decojovem.pt)
- Decreto Lei nº 139/2012. (5 de julho de 2013). Alterado pelo DL nº91/2013 de 10 de julho.  
Organização Curricular Básico e Secundário. Diário da República, I série. Nº129.
- Decreto Lei nº6/2001. (2001). Reorganização curricular do ensino básico. Diário da República,  
Série I-A. Nº15.
- DGE, (2013). Educação para a Cidadania – linhas orientadoras. Obtido em 3 de dezembro de  
2015, de  
[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao\\_para\\_cidadania\\_linhas\\_orientadoras\\_nov2013.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf)
- DGE, (2014). A Educação Financeira nas Escolas: O Referencial de Educação Financeira e a  
Formação de Docentes. *5ª Conferência Internacional de Educação Financeira - Perspetivas e reflexões: por uma cidadania ativa*. Universidade de Aveiro. Obtido em 7  
de dezembro de 2015, de  
[http://pmate4.ua.pt/conferencias/edufin2014/images/local/comunica/07\\_DGE.pdf](http://pmate4.ua.pt/conferencias/edufin2014/images/local/comunica/07_DGE.pdf)
- DGE, (s.d.). *Educação para a cidadania*. Obtido em 28 de março de 2016, de  
<http://www.dge.mec.pt/educacao-para-cidadania>
- DGE, (s.d.). *Educação para a cidadania - educação financeira*. Obtido em 28 de março de 2016,  
de <http://www.dge.mec.pt/educacao-financeira>

- DGIDC, (2006). *Educação para a Cidadania - Guião de Educação do Consumidor*. Lisboa: Tipografia Jerónimos, Lda.
- Dicionário da Língua Portuguesa* 2008, Porto, Porto Editora.
- DSOP, (s.d.). *Educação Financeira*. Obtido em 14 de fevereiro de 2016, de DSOP - O valor de ser feliz: <http://www.dsop.com.br/>
- Duarte, V. P. (2013). A eficácia dos programas de literacia financeira: o caso da Fundação Dr. António Cupertino de Miranda. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Economia. Obtido em 23 de abril de 2016, de [https://sigarra.up.pt/fep/pt/pub\\_geral.show\\_file?pi\\_gdoc\\_id=136213](https://sigarra.up.pt/fep/pt/pub_geral.show_file?pi_gdoc_id=136213)
- Education Services Australia, (s.d.). *Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs* . Obtido de National Consumer and Financial Literacy Framework: [http://www.curriculum.edu.au/verve/\\_resources/Financial\\_Literacy\\_Framework.pdf](http://www.curriculum.edu.au/verve/_resources/Financial_Literacy_Framework.pdf)
- Eigle, T. (s.d.). *Ecole des Finances Personnelles*. Obtido em 3 de fevereiro de 2016, de <http://www.ecole-des-finances-personnelles.fr/leducation-financiere-quest-ce-que-cest/>
- JumpStart, (1997). *JumpStart Coalition for Financial Literacy*. Obtido em 2 de maio de 2016, de Financial Smarts for Students: <http://www.jumpstart.org/>
- FLEC, (2003). *Financial Literacy and Education Commission*. Obtido em 16 de maio de 2016, de U.S. Department of Treasury: <https://www.treasury.gov/resource-center/financial-education/Pages/commission-index.aspx>
- Jumpstart. (2007). *JumpStart Coalition for Financial Literacy. National Standards in K-12 Personal Finance Education*. Obtido em 2 de maio de 2016, de [http://www.jumpstart.org/assets/files/2015\\_NationalStandardsBook.pdf](http://www.jumpstart.org/assets/files/2015_NationalStandardsBook.pdf)
- Fernandes, D. T. (2011). *Acerca da Literacia Financeira*. Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa.
- Ferreira, A. (2015). *Educação Financeira e Matemática. Relatório de Mestrado*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- Ferreira, A., Cadima, R., & Santos, T. (2015). *Educação Financeira e Matemática - Um estudo de caso no 4º ano de escolaridade. 2º Seminário de Investigação em Educação Financeira Escolar e Educação Matemática*, (pp. 19-29). Universidade Nova de Lisboa.

- Fiel, M. V. (2005). *Um olhar para o elo entre educação matemática e cidadania: a matemática financeira sob a perspectiva da etnomatemática*. Obtido em 27 de novembro de 2015, de Sapiencia - Biblioteca Digital:  
[http://www.sapiencia.pucsp.br//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=2245](http://www.sapiencia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2245)
- Fonseca, L., Barbosa, A., Gonçalves, T., Barbosa, G., & Peixoto, A. (2015). Educação Empreendedora: um caminho para a Educação Financeira? *2º Seminário de Investigação em Educação Financeira Escolar e Educação Matemática*. Universidade Nova de Lisboa - Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento.
- Francisco, R. (2008). *Literacia*. Obtido em 7 de novembro de 2015, de Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra: <http://www4.fe.uc.pt/fontes/trabalhos/2008028.pdf>
- Fundação Dr. António Cupertino de Miranda, (s.d.). Obtido em 25 de janeiro de 2016, de <http://www.facm.pt/>
- Fundação Itaipu Brasil, (2014). *FIBRA - Previdência Complementar*. Obtido em 6 de abril de 2016, de Portal de Educação Financeira e Previdenciária:  
<https://www.fundacaoitaipu.com.br/pefp/>
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, S.A.
- Gouvernement du Canada, (2015). *Littératie financière*. Obtido em 14 de novembro de 2015, de Agence de la consommation en matière financière du Canada: <http://www.fcac-acfc.gc.ca/Fra/litteratieFinanciere/Pages/home-accueil.aspx>
- Governo do Brasil, (2013). *Orientação para a educação financeira nas escolas*. Obtido 12 de dezembro de 2015, de Estratégia Nacional de Educação Financeira:  
<http://www.vidaedinheiro.gov.br/docs/PlanoDiretorENEF1.pdf>
- Gregório, S. (2002). *Atitude e Comportamento*. Obtido de <http://www.sergiobiagiogregorio.com.br/palestra/atitude-e-comportamento.htm>
- Hilgert, M., Hogarth, J., & Beverly, S. (2003). Household Financial Management: *The Connection Between Knowledge and Behavior*. Federal Reserve Bulletin, July: 309-322. Obtido em 22 de fevereiro de 2016, de <https://www.federalreserve.gov/pubs/bulletin/2003/0703lead.pdf>
- Huston, S. J. (2010). Measuring Financial Literacy. *The Journal of Consumer Affairs*, 44(2), 296-316.

- IEFP, (2006). *La Finance pour Tous*. Obtido em 12 de março de 2016, de <http://www.lafinancepourtous.com/>
- IEFP, (2009). *Pour une Education Financière à l'École*. Obtido em 12 de março de 2016, de La Finance pour Tous: [http://www.lafinancepourtous.com/IMG/pdf/Educ\\_Fin\\_ecole\\_IEFP.pdf](http://www.lafinancepourtous.com/IMG/pdf/Educ_Fin_ecole_IEFP.pdf)
- IEFP, (s.d.). *Qu'est ce que l'éducation financière?* Obtido em 12 de março de 2016, de La Finance pour Tous: <http://www.lafinancepourtous.com/IMG/pdf/wikipedia.pdf>
- IFLA, (2005). *Declaração de Alexandria sobre competência informacional e aprendizado ao longo da vida*. Obtido em 19 de abril de 2016, de INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS: <http://www.ifla.org/files/assets/wsis/Documents/beaconinfsoc-pt.pdf>
- INE, (2011). *Censos*. Obtido em 16 de outubro de 2015, de Instituto Nacional de Estatística: [www.censos.ine.pt](http://www.censos.ine.pt)
- INFE, (Junho de 2009). *Financial Education and the crisis. Policy Paper and Guidance*. Obtido de <http://www.oecd.org/finance/financial-education/50264221.pdf>
- Instructor, M. (2001-2016). Obtido de Money Instructor: <http://www.moneyinstructor.com/>
- Jr., I. M., & Jurkiewicz, S. (2014). *Ambientes de aprendizagem e educação financeira no ensino médio: potencialidades e limitações. 1º Seminário de Pesquisa em Educação Financeira Escolar e Educação Matemática*.
- Lei nº46/86. (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República I série. Nº237 (86-14-10).
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, P. (2010). *Literacia Financeira do Consumidor. Desafios com Sumo*.
- Loureiro, C. (2002). *Comunicação Matemática na sala de aula. Educação e Matemática*.
- Machado, H. (Maio de 2011). *A literacia Financeira da População Escolar em Portugal. Estudo aplicado aos alunos do ensino secundário da região de Lisboa*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa - Instituto Superior de Economia e Gestão.
- Maurer, C. (2008). *L'éducation à la citoyenneté. Fondation Education et Développement*.

- McCormick, M. H. (2009). The effectiveness of youth financial education: A review of the literature. *Journal of Financial Counseling and Planning Volume 20, Issue 1*. Obtido em 24 de novembro de 2015, de [https://afcpe.org/assets/pdf/martha\\_henn\\_mccormick.pdf](https://afcpe.org/assets/pdf/martha_henn_mccormick.pdf)
- ME, (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME.
- ME, (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*.
- ME, (2007). Educação para a Cidadania. Guião de Educação para a Cidadania em contexto escolar...Boas Práticas. Lisboa: ME, DGIDC. Obtido em 26 de outubro de 2015, de <http://www.rcc.gov.pt/SiteCollectionDocuments/EducCidadania-DGIDC07.pdf>
- ME-DGIDC, (2009). *Limoeiros e Laranjeiras. Revelando as aprendizagens*. Lisboa: ME.
- MEC, (2013). *Referencial de Educação Financeira para a Educação Pré-Escolar; o Ensino Básico o Ensino Secundário e a Educação e Formação de Adultos*. Obtido em 26 de setembro de 2015, de DGE-MEC: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Referenciais/referencial\\_de\\_educacao\\_financeira\\_final-versao\\_port.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Referenciais/referencial_de_educacao_financeira_final-versao_port.pdf)
- MEC, (2015). *Caderno de Educação Financeira 1*. Porto: Trinta Por Uma Linha.
- Mertens, D. M. (1998). *Research Methods in Education and Psychology - Integrating diversity with quantitative qualitative approaches*. California: Sage Publications.
- Ministère de l'Éducation. (2010). *Un investissement judicieux - L'éducation à la littératie financière dans les écoles de l'Ontario*. Ontario.
- Ministério da Educação. (2007). Programa de Matemática para o Ensino Básico.
- Ministério da Educação. (2013). Programa de Matemática para o Ensino Básico.
- Moore, D. (2003). Survey of financial literacy in Washington State: knowledge, behavior, attitudes and experiences. *Technical report 03 - 39*. Washington State University: Social and Economic Science Center. Obtido em 12 de janeiro de 2016, de [https://www.researchgate.net/publication/265728242\\_Survey\\_of\\_Financial\\_Literacy\\_in\\_Washington\\_State\\_Knowledge\\_behavior\\_Attitudes\\_and\\_Experiences](https://www.researchgate.net/publication/265728242_Survey_of_Financial_Literacy_in_Washington_State_Knowledge_behavior_Attitudes_and_Experiences)
- Mundy, S. (2006). *Role of Stakeholders in Financial Education and Awareness Campaigns*. Obtido em 14 de março de 2016, de G8 Internacional Conference on Improving Financial Literacy: <http://www.oecd.org/finance/financial-education/37701511.pdf>



- Mundy, S. (2011). *International Experience: Financial Literacy Strategies and Programmes*.  
Obtido em 14 de março de 2016, de Workshop on Financial Literacy and Financial  
Consumer Protection: [http://pt.slideshare.net/economiceducator/international-  
experience-financial-literacy-strategies-and-programmes](http://pt.slideshare.net/economiceducator/international-experience-financial-literacy-strategies-and-programmes)
- Nascimento, N. A. (2015). *Matemática e Educação Financeira: um estudo de caso do ensino  
secundário*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências e Tecnologia.  
Obtido em 2 de abril de 2016, de  
[https://run.unl.pt/bitstream/10362/16356/1/Nascimento\\_2015.pdf](https://run.unl.pt/bitstream/10362/16356/1/Nascimento_2015.pdf)
- OECD, (Outubro de 2004). OECD's Financial Education Project. *Financial Market Trender*, nº 87,  
pp. 223-228. Obtido em 3 de dezembro de 2015, de OECD's Financial Education  
Project.
- OECD, (2005). *Les Principes et les Bonnes Pratiques Relatifs à la Sensibilisation et l'Éducation  
Financières*. Obtido em 3 de dezembro de 2015, de  
<http://www.oecd.org/fr/finances/education-financiere/35108663.pdf>
- OECD, (Julho de 2006). The Importance of Financial Literacy. *Policy Brief*. Obtido em 3 de  
dezembro de 2015, de [http://www.oecd.org/finance/financial-  
education/37087833.pdf](http://www.oecd.org/finance/financial-education/37087833.pdf)
- OECD, (Junho de 2009). Financial Literacy and Consumer Protection: Overlooked Aspects of the  
Crisis. *OECD Recommendation on Good Practices on Financial Education and  
Awareness Relating to Credit*. Obtido em 26 de janeiro de 2016, de OECD  
Recommendation on Good Practices on Financial Education and Awareness Relating to  
Credit: <http://www.oecd.org/finance/financial-markets/43138294.pdf>
- OECD, (2013a). Advancing National Strategies for Financial Education. *A Joint Publication by  
Russia's G20 Presidency and the OECD*. Obtido em 26 de janeiro de 2016, de  
[https://www.oecd.org/finance/financial-  
education/G20\\_OECD\\_NSFinancialEducation.pdf](https://www.oecd.org/finance/financial-education/G20_OECD_NSFinancialEducation.pdf)
- OECD, (Outubro de 2013b). Princípios do G20 para a Proteção do Consumidor de Produtos  
Financeiros. Obtido em 26 de janeiro de 2016, de [http://pcb.bportugal.pt/pt-  
PT/Publicacoes/OrganismosInternacionais/Documents/G20PrincipiosProtecaoConsumi-  
dor.pdf](http://pcb.bportugal.pt/pt-PT/Publicacoes/OrganismosInternacionais/Documents/G20PrincipiosProtecaoConsumidor.pdf)

- OECD, (2013c). *Financial education for youth and in schools*. Obtido em 24 de outubro de 2015, de OECD: [https://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/TrustFund2013\\_OECD\\_INFE\\_Finl\\_Ed\\_for\\_Youth\\_and\\_in\\_Schools.pdf](https://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/TrustFund2013_OECD_INFE_Finl_Ed_for_Youth_and_in_Schools.pdf)
- OECD, (s.d.). *OECD - Better Policies for Better Lives*. Obtido em 17 de março de 2016, de Financial Education: <http://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/>
- OECD/INFE, (Agosto de 2012). High-level Principles on National Strategies for Financial Education. Obtido de [http://www.oecd.org/finance/financial-education/OECD\\_INFE\\_High\\_Level\\_Principles\\_National\\_Strategies\\_Financial\\_Education\\_APEC.pdf](http://www.oecd.org/finance/financial-education/OECD_INFE_High_Level_Principles_National_Strategies_Financial_Education_APEC.pdf)
- Orton, L. (2007). *Financial Literacy: Lessons from International Experience*. Obtido em 5 de abril de 2016, de Can Learn Society: <http://canlearnsociety.ca/wp-content/uploads/2013/01/Financial-Literacy-Lessons-from-International-Experience.pdf>
- Palhares, P. (2004). *Elementos de Matemática para professores do Ensino Básico*. Lousã: LIDEL.
- Patton, M. Q. (2002a). *Developmental Evaluation*. New York: The Guilford Press.
- Patton, M. Q. (2002b). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Califórnia: Sage Publications.
- PMatE, (s.d.). *Projeto Matemática Ensino*. Obtido em 9 de janeiro de 2016, de [www.pmate.ua.pt](http://www.pmate.ua.pt)
- PNFF, (2012). *Todos Contam*. Obtido em 21 de novembro de 2015, de [www.todoscontam.pt](http://www.todoscontam.pt)
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva - Publicações Lda.
- Ramos, S., & Fonseca, L. (2015). Um meio de aproximação da família à escola através da matemática. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 5, p.99-102.
- Ribeiro, E. (2013). Literacia Financeira - Estudo aplicado aos alunos do 3ºCiclo do Ensino Básico e Secundário. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Obtido em 1 de maio de 2016, de <http://repositorio.uportu.pt/jspui/bitstream/11328/682/1/TMF%2077.pdf>
- Saliou, S. (s.d.). *L'éducation à la citoyenneté: Le rôle de l'école*. Obtido de École instrument de paix: <http://portail-eip.org/SNC/eipafrique/senegal/cit.html>

- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2009). *Research methods for business students (5ªed)*. England: Pearson Education Limited.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Souza, D. P. (2012). *A importância da Educação Financeira Infantil*. Belo Horizonte: Centro universitário Newton Paiva - Faculdade de Ciências Sociais Aplicada - Curso de Ciências Contábeis.
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional - Uma abordagem Desenvolvimentalista*. Portugal: McGraw-Hill.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: SAGE publications.
- Stake, R. (2012). *A arte de investigação com estudos de caso (3ª ed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO, (2005). *Aspects of Literacy Assessment: Topics and issues from the UNESCO Expert Meeting*. Obtido em 19 de janeiro de 2016, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001401/140125eo.pdf>
- UNICEF, (2011). *L'éducation à la citoyenneté dans une perspective mondiale - Un guide pratique pour la formation universitaire en éducation préscolaire et en enseignement primaire au Québec*. Obtido em 21 de abril de 2016, de Unicef - Québec: [https://erdcanada.files.wordpress.com/2010/02/guide-primaire\\_br.pdf](https://erdcanada.files.wordpress.com/2010/02/guide-primaire_br.pdf)
- Valcárcel, A. G., & Rodero, L. G. (2006). *Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación*. Obtido em 19 de maio de 2016, de Universidad de Salamanca: <http://www.sanjosebaradero.edu.ar/files/ufWd6RAcL48dZFiyot9h5.pdf>
- Vale, I. (2004). Algumas notas sobre a investigação qualitativa em educação matemática - o estudo de caso. Em I. Vale , & J. Portela, *Revista ESEVC* (pp. 171-202). Viana do Castelo : Escola Superior de Educação de Viana do Castelo .
- Vitt, L. A., Andersen, C., Kent, J., Lyter, D. M., Siegenthaler, J. K., & Ward, J. (2000). *Personal Finance and the Rush to Competence: Financial Literacy Education in the U.S. A National Field Study Commissioned and Supported by The Fannie Mae Foundation*.

Institute for Socio-Financial Studies (ISFS). Obtido em 4 de março de 2016, de <http://www.isfs.org/documents-pdfs/rep-finliteracy.pdf>

Yin, R. (2009). *Case Study Research: design and methods (4ª ed.)*. Los Angeles: Sage.

---

**ANEXOS**



Escola: -----		Ano /Turma: 3º	Data: 4 de janeiro de 2016		
Mestrando: <u>Isabel Martins</u> e Ana Barbosa		Dia da semana: segunda-feira		Período: 1º	
Temas /Conteúdos /Blocos	Competências/ Objetivos específicos/ Objetivos gerais/ Descritores	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho (incluir aprendizagens prévias se relevante)	Materiais/recursos/espacos físicos	Tempo	Avaliação
<b>Estudo do Meio</b>		<p align="center"><b><u>Dia 4 de janeiro de 2016 (segunda-feira)</u></b></p> <p>Após o toque as crianças entram, autonomamente, na sala de aulas. É o primeiro dia depois das férias e prevê-se uma grande azáfama de novidades. Por este motivo haverá um pequeno momento inicial em que a PE questionará o grupo sobre o melhor momento das suas férias, dando a palavra a todos os meninos para que compartilhem com os colegas. Para que todos tenham o mesmo tempo de antena a professora estagiária (PE) usará uma ampulheta de um minuto para controlar esta gestão. Esta marca o tempo máximo para cada aluno.</p> <p>Terminada esta primeira parte a PE pede, tal como habitualmente, à turma para que redijam no seu caderno diário de Português a data, o dia da semana (Hoje é segunda-feira) e o nome completo. A PE pede que seja o grupo a ditar-lhe a data para constatar se referem alguma questão relativamente ao novo ano que que nos encontramos.</p>	<p><b>Espaço físico:</b></p> <p>Sala de aula</p> <p><b>Recursos:</b></p> <p>Ampulheta</p>	09:00 - 09:20	O aluno:

<p>Bloco 2 _ à descoberta dos outros e das instituições</p>	<p>3. Passado do meio local</p> <p>Conhecer vestígios do passado local:</p> <p>- Construções (habitações, antigas fábricas, igrejas, monumentos pré-históricos, pontes, solares, pelourinhos);</p>	<p>Por fim, a PE projeta imagens dos 7 monumentos maravilha de Portugal (ANEXO 1) e questiona o grupo:</p> <p>‘Conhecem algum destes monumentos? Quais?’</p> <p>‘Já visitaram algum deles? Com quem? Onde se localizam?’</p> <p>A PE explicará que se tratam dos 7 monumentos maravilha de Portugal e que para além destes estavam em votação o Castelo de Almourol, o Castelo do Marvão, os conventos de Cristo e Mafra, a Fortaleza de Sagres, as Fortificações de Monsaraz, as igrejas de São Francisco e dos Clérigos, o Paço Ducal de Vila Viçosa, a Universidade de Coimbra, os palácios de Mateus e Queluz, as Ruínas de Conímbriga e o Templo Romano de Diana, em Évora. Para um melhor conhecimento a PE apresenta imagens destes outros candidatos (ANEXO 2).</p> <p>Depois de apresentados os candidatos, alguns destes monumentos serão localizados no mapa de Portugal. Para tal, será colocada uma pequena fotografia do monumento no local onde este está situado, no mapa.</p> <p>‘Todos estes monumentos assim como muitos outros fazem parte do nosso património. Em todos os locais por onde passamos é possível encontrar registos do passado que fazem parte da História dessa região. Estes registos constituem o património da região e podem ser observados em monumentos, em nomes das ruas, na gastronomia, nas festas tradicionais, no artesanato ou em lendas.</p> <p>Cada localidade possui a sua história, desde a formação até à atualidade, marcada por acontecimentos e personalidades importantes, pelas mudanças no modo de vida</p>	<p>Power-Point;</p>          <p>Mapa de Portugal;</p> <p>Fotografias dos monumentos;</p>	<p>09:20 – 09:30</p>          <p>09:30 – 09:40</p>          <p>09:40 – 09:45</p>	<p>Identifica vestígios do património local e do país.</p>
---	--	---	--	--	--



	<p>-Costumes e tradições locais (festas, jogos tradicionais, medicina popular, trajes, gastronomia);</p> <p>-Identificar figuras da História local presentes na toponímia, estatuária, tradição oral,...</p>	<p>das pessoas, nos costumes, nos instrumentos utilizados no dia-a-dia e nas construções.’</p> <p>Neste sentido, a PE explicará ao grupo que o património não se resume ao património construído ou edificado. Temos também o património natural (por exemplo florestas e paisagens em geral); o património arqueológico (vestígios do passado) e o património etnográfico (danças, cantares, modos de vida, entre outros). À medida que a PE vai referindo os tipos de patrimónios vai exibindo algumas imagens alusivas, em PowerPoint. (ANEXO 3)</p> <p>‘Os portugueses têm obrigação de cuidar dessas joias deixadas pelos seus antepassados, tal como os filhos guardam, carinhosamente, as lembranças e os retratos dos seus pais.’</p> <p>‘Em todas as localidades existem ou existiram pessoas importantes para a História dessa região por se terem notabilizado com feitos de relevo ou por terem contribuído para o desenvolvimento da região e da vida das populações. Em homenagem a essas pessoas, constroem-se monumentos ou dá-se o seu nome a ruas, praças, pontes, escolas, jardins, etc. (ANEXO 4)</p> <p>Mas afinal o que é isto do passado?’</p> <p>A PE dá um exemplo prático aos alunos:</p> <p>‘Quando acordaram, hoje de manhã, começaram um novo dia, e aquele que viveram ontem já passou, isto é, pertence ao vosso passado. Isto acontece com todas as</p>	<p>Power-Point;</p>	<p>09:45 – 09:55</p> <p>09:55 – 10:15</p>	<p>Identifica costumes e tradições locais.</p> <p>Reconhece figuras da História local.</p>
--	--	---	---------------------	---	--

<p>Leitura e Escrita:</p> <p>Pesquisa e registo da informação</p>	<p>Reconhecer a importância do património histórico local;</p> <p>Pesquisa e registo da informação</p>	<p>peças. E também aconteceu com todas as pessoas que viveram antes de vocês. Essas pessoas viveram em casas, vestiram-se, visitaram outros lugares, aprenderam coisas. Simplesmente, as casas, as roupas, os meios de transporte, os saberes eram um pouco diferentes daqueles que hoje fazem parte das vossas vidas.’</p> <p>E, por isso, podemos afirmar que História é um conjunto de acontecimentos que sucedem sem cessar.</p> <p>A PE continua:</p> <p>‘Mas como e onde podemos descobrir coisas acerca do nosso passado?’</p> <p>A PE ouve as opiniões dos alunos e por fim revela-lhes que podem pesquisar, na internet, no sítio da junta de freguesia ou da câmara municipal (normalmente estes sítios apresentam páginas sobre a história, o património local, os costumes e tradições, as personalidades importantes, as festas e os feriados municipais...); podem ir pessoalmente à junta de freguesia, à câmara municipal ou ao posto de turismo e pedir folhetos sobre a freguesia ou o concelho (estes folhetos contêm muita informação e imagens sobre a região, nomeadamente sobre as paisagens, os monumentos históricos, a gastronomia, pontos de interesse para visitar...); podem também consultar livros de História, enciclopédias, jornais, revistas, etc. (contêm informações sobre a história do país e região); podem sempre falar com pessoas mais velhas, tanto da família como outras pessoas conhecidas ou que sejam indicadas (as pessoas mais velhas têm mais experiência e já viveram, já conheceram e ouviram muitas histórias. Conhecem as lendas e as tradições e podem falar do modo de vida de décadas passadas); e, por fim, podem visitar monumentos e museus (através dos monumentos históricos, e dos</p>		<p>10:15 – 10:20</p> <p>10:20 – 10:30</p>	<p>Identificar a importância do património histórico e da sua conservação.</p>
---	--	---	--	---	--

		<p>objetos expostos nos museus, ficamos a conhecer melhor o passado, podemos imaginar os modos de vida de outros tempos mais remotos ou até recentes e compará-los com os do presente). (ANEXO 5)</p> <p>TPC: exercício 2 e 4 das páginas 59 e 60 do manual de Estudo do Meio. (ANEXO 6)</p>			
<p><b>Intervalo</b></p> <p>10:30-11:00</p>					
<b>Matemática</b>	<b>Relatório de Estágio</b>	<p>Chegados à sala, a PE pede aos alunos que abram os seus cadernos diários de matemática e que escrevam a data pequena (04/01/2016) já previamente escrita no quadro de giz.</p> <p>A PE alerta o grupo para mais uma visita do Poupas. Assim, projeta um PowerPoint (ANEXO 7) sobre esta visita inesperada (Este momento letivo prevê-se para realizar atividades no âmbito do relatório, contudo há uma pequena contextualização prévia).</p> <p>Num primeiro diapositivo, o Poupas desafia os alunos para que estes o sigam numa pequena viagem para melhor conhecer a nossa região. De seguida, o Poupas já se encontra nas festas da Senhora da Agonia e pretende-se que os alunos reparem na</p>	<p><b>Espaço físico:</b></p> <p>Sala de aula</p> <p><b>Recursos:</b></p> <p>Power-Point;</p>	<p>11:00 – 11:05</p> <p>11:05 – 11:15</p>	

<p>-Geometria e Medida:</p> <p>Figuras geométricas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação de eixos de simetria em figuras planas.</li> </ul>		<p>beleza e riqueza dos trajes minhotos para que numa fase seguinte observem um padrão mais geométrico e o consigam reproduzir nos seus cadernos de matemática, fazendo um friso.</p> <p>Num diapositivo seguinte o Poupas elogia a sua avó pelos bordados que faz e, uma vez mais, pede ao grupo que observe a imagem e que realizem alguns comentários sobre o que vão vendo. Pretende-se que conclua que o bordado apresentado se trata de um bordado simétrico relativamente ao eixo assinalado. Assim, a cada elemento da turma a PE entrega uma pequena folha (ANEXO 8), para que a cole no caderno diário de matemática e para que desenhem o resto da figura tendo em conta que esta é simétrica relativamente ao eixo.</p> <p>Com tudo isto, o Poupas refere que está com enorme apetite e nada mais contextualizado do que cozinhar uma receita típica do Minho. Neste sentido pede ajuda à turma para que o ajudem na ida às compras. O Poupas explica que ficará encarregue das compras para a sopa e para a refeição principal sendo que os alunos ficarão responsáveis pela bebida e pela sobremesa.</p>		<p>11:15 – 11:30</p>	
<p>Dinheiro</p>		<p>Na sala, haverá dois pequenos supermercados, o ‘Há de tudo’ e o ‘Poupa aqui’ cada um deles apetrechado com alguns bens alimentares.</p> <p>Numa primeira fase a PE entrega por cada par 10€. Este será o montante de que dispõem para poder fazer as suas compras. É o seu rendimento. Assim, com base neste valor monetário deverão fazer as compras pedidas pelo Poupas e o restante pode ser gasto (ou poupado/guardado) como cada par entender.</p>	<p>Supermercados; Bens alimentares; Dinheiro;</p>	<p>11:30 – 11:45  11:45 – 11:50</p>	

	<p>7. Contar dinheiro.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adicionar e subtrair dinheiro.</li> </ul>	<p>De seguida a PE entrega uma folha de registo, uma lista de compras, (ANEXO 9) para que previamente delineiem o que pretendem comprar pois o planeamento é verdadeiramente importante para prevenir eventuais gastos desnecessários. Devem, também, neste seguimento, estimar qual o orçamento para as compras que irão realizar.</p> <p>À medida que as listas são terminadas a PE informa que podem começar a ir aos supermercados com a condição de que, no máximo, pode apenas haver 3 grupos (3 pares) a realizar compras em simultâneo. Em cada um dos supermercados estará uma das PE's sendo que serão estas a realizar os trocos. Contudo, cada par deve confirmar o valor total das compras assim como conferir o troco dado pelas PE's.</p> <p>Terminadas as compras voltam para os seus lugares e vão pensando na justificação que darão para cada uma das escolhas efetuadas assim como aferir se cumpriram o orçamento previsto e saber referir o valor total que pagaram e quanto receberam de troco. Neste sentido, assim que todos tenham terminado a PE, grupo a grupo, vai questionando sobre as suas opções de compra assim como respetivo dinheiro que sobrou. À medida que o vai fazendo regista num cartaz:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Despesa:</li> <li>- Poupança:</li> <li>- Orçamento:</li> <li>- Rendimento/ Receita:</li> </ul>		<p>11:50 – 12:10</p> <p>12:10 – 12:30</p>	
--	---	--	--	---	--

		<p>(de referir que se encontram por esta ordem para que não estejam sequenciados pela sequência das questões que vão ser colocadas)</p> <p>De seguida a PE questiona os grupos com as seguintes questões</p> <p><i>‘Quanto dinheiro tinham disponível para gastar nos supermercados?’</i></p> <p>Os alunos irão referir que tinham 10€ e a PE questiona novamente para saber onde colocaremos os 10€ ( à frente de orçamento, de rendimento, de despesa ou de poupança). Estes 10€ serão colocados à frente de rendimento/receita pois é o dinheiro que os alunos dispunham (Por exemplo o rendimento dos seus pais é auferido através do seu trabalho, normalmente, de forma mensal).</p> <p>Depois interroga novamente:</p> <p><i>‘Quanto dinheiro julgavam que iriam gastar?’</i>, e realiza a mesma exploração colocando este montante em frente ao orçamento explicando que o orçamento é precisamente o montante que vamos dispensar para determinada compra (pode ser uma obra em casa, o orçamento para as prendas de natal, para compras, para os nossos desejos, entre outras).</p> <p><i>‘E, na realidade, quanto gastaram?’</i> (a mesma exploração será realizada e este montante será colocado em frente a despesa, ou seja, o dinheiro efetivo que gastaram mas também pode ser o dinheiro que terão que gastar mas que já é previsível [exemplo: contas da água e luz, já se sabe que é uma despesa que se tem sempre]).</p>			
--	--	--	--	--	--

		<p><i>'Sobrou dinheiro? Quanto?'</i> (por sua vez, este montante será colocado em frente a poupança, o dinheiro que sobrou, que podemos guardar ou optar por gastar noutra compra)</p> <p>Terminada esta exploração a PE apresenta um PowerPoint (<del>ANEXO 10</del>) denominado Caro vs Barato.</p> <p>Através deste a PE pretende consciencializar as crianças para a importância da observação do produto, do seu preço, de forma a fazer sempre compras informadas e conscientes. O intuito é que as crianças consigam avaliar melhor quais os reais benefícios do que estão a comprar o que consequentemente dará às crianças mais poder na decisão do consumo e na capacidade de se protegerem de propagandas.</p> <p>Também se pretende transmitir a ideia de que não é certo ou errado comprar produtos mais caros ou mais baratos, o importante é ter consciência do que se está a comprar, porque se está a comprar e onde estamos a retirar para fazer essa compra.</p>			
<p><b>Almoço</b></p> <p>12:30-14:00</p>					
<b>Inglês</b>		Aula a cargo da docente responsável pela área disciplinar.			
<b>TIC/ Apoio</b>			<b>Espaço físico:</b>		

<p>Leitura e Escrita:</p> <p>Pesquisa e registo da informação</p>	<p>11. Elaborar e aprofundar ideias e conhecimentos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Procurar informação na internet</li> </ul>	<p>Como neste horário apenas metade da turma está presente fica impossibilitada a lecionação de novos conteúdos.</p> <p>Neste sentido, esta hora será dedicada para aprofundamento dos conteúdos abordados, na parte da manhã, na área de Estudo do Meio. Para tal utilizar-se-ão as novas tecnologias para dar a conhecer alguns aspetos da nossa região, em especial, através de um PowerPoint (ANEXO 11). Serão tópicos de pesquisa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- músicas tradicionais</li> <li>- danças típicas</li> <li>- alguma gastronomia</li> <li>- artesanato</li> <li>- festas tradicionais.</li> </ul>	<p>Sala de aula</p> <p><b>Recursos:</b></p> <p>Power-Point;</p>	<p>15:00-16:00</p>	<p>Demonstra interesse.</p>
---	--	--	---	--------------------	-----------------------------



Escola: -----		Ano /Turma: 3º	Data: 5 de janeiro de 2016		
Mestrando: <u>Isabel Martins</u> e Ana Barbosa		Dia da semana: terça-feira	Período: 1º		
Temas /Con- teúdos /Blo- cos	Competências/ Objetivos especí- ficos/ Objetivos gerais/ Descritores	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho  (incluir aprendizagens prévias se relevante)	Materi- ais/recur- sos/espacos físicos	Tempo	Avaliação
<b>Português</b>	8. Organizar os conhecimentos do texto.  • Identificar o tema ou assunto do texto.	<p align="center"><b><u>Dia 5 de janeiro de 2015 (terça-feira)</u></b></p> <p>Após o toque os alunos dirigem-se para a sala de aula para dar início à primeira aula do dia. A PE (professora estagiária) escreve no quadro a data por extenso, o dia da semana (Hoje é terça-feira) e o nome completo.</p> <p>D seguida, a PE dá início às atividades de leitura em torno do texto “Bolo-rei” (<del>ANEXO 13</del>) da obra “Dezembro à porta” de António Torrado.</p> <p>Assim, num primeiro momento é apresentado o título do texto. A PE escreve-o no quadro de giz e tendo-o por base os alunos devem responder às seguintes questões:</p> <p>-A que época do ano se pode tratar este texto?</p> <p>-Sabem qual é o dia de Reis?</p> <p>-Que tradições conhecem?</p>	<p><b>Espaço físico:</b></p> <p>Sala de aula</p> <p><b>Recursos:</b></p>	<p>09:00-09:15</p> <p>09:15-09:25</p>	<p>O aluno:</p> <p>Identifica o tema do texto e responde corretamente às perguntas que lhe são colocadas.</p>

<p>-Leitura e Escrita:</p> <p>Fluência de leitura: velocidade, precisão e prosódia</p>	<p>5. Ler em voz alto palavras e textos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler um texto com articulação e entoação corretas e uma velocidade de leitura de no mínimo, 110 palavras por minuto.</li> </ul>	<p>Já num segundo momento, a PE distribui pelos alunos o texto “Bolo-Rei” e pede para que procedam à sua leitura em silêncio e à marcação dos parágrafos, tal como habitualmente fazem. Terminado o tempo concedido para a concretização da tarefa, inicia-se a leitura em voz alta. À vez, os alunos leem um parágrafo, e será a PE a decidir quem iniciará a leitura e quem sucederá a cada final de parágrafo.</p>	<p>Texto “Bolo-Rei”;</p>	<p>09:25-09:40</p>	<p>Lê em voz alta com articulação, velocidade e entoação adequadas.</p>
<p>Compreensão de texto.</p>	<p>10. Monitorizar a compreensão.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sublinhar as palavras desconhecidas, inferir o seu significado a partir de dados contextuais e confirmá-lo no dicionário.</li> </ul>	<p>Quando todos alunos tiverem lido, a PE promove o reconto da história e ,à medida que este vai sendo realizado, serão esclarecidas palavras ou expressões que suscitem dúvida. Nestas palavras, numa primeira fase, os alunos deverão concluir o seu significado a partir de dados contextuais e só num segundo momento é que se fará a consulta no dicionário.</p>		<p>09:40-09:50</p>	<p>Inferir o significado de palavras desconhecidas através do contexto.</p>
<p>-Oralidade:</p>		<p>De seguida, a PE inicia uma exploração sobre o texto lido em que se explorará a relação causa e efeito entre os vários acontecimentos do texto (ANEXO 14), fazendo</p>	<p>Exercício em papel;</p>	<p>09:50-10:00</p>	

Compreensão e expressão	<p>3. Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Informar, explicar.</li> </ul>	<p>o respetivo registo no quadro de giz. Aos alunos será fornecido o mesmo esquema, em papel, para que colem e completem no seu caderno diário de Português.</p> <p>Posto isto, iniciar-se-á uma discussão em torno de uma série de provérbios, designadamente: “Quem mal anda mal acaba”; “Cá se fazem cá se pagam”; “Não desajes mal ao teu vizinho que o teu (mal) vem a caminho”. Neste diálogo procurar-se-á que os alunos encontrem a sua adequação com o texto em questão.</p> <p>Terminada a discussão a PE dá início a um laboratório gramatical para consolidação das formas de frase. Como este se concretiza de forma faseada os materiais necessários para a sua concretização serão, também, distribuídos faseadamente.</p> <p>A PE distribui a primeira tarefa (ANEXO 15) para os alunos observem e constatem quais as frases apresentadas as que afirmam ideias e quais as que negam, depois é pedido para rodear a palavra que expressa a ideia de negação. Como nesta tarefa se espera que os alunos assinalem a palavra “não”, pretende-se, ainda, que constatem a existência de outras palavras que permitem escrever frases negativas como nunca, nada, ninguém, jamais, entre outras. À medida que os alunos vão resolvendo as tarefas, estas devem ser coladas no caderno diário.</p> <p>Numa segunda fase a PE questiona os alunos a que conclusões chegaram através da observação destes casos. É esperado que os alunos cheguem à conclusão de que as frases podem ter valor afirmativo e negativo. Para que os alunos fiquem com o</p>	Fotocópias para o Laboratório gramatical (fases);	10:00-10:05	Produz um discurso com o intuito de explicar o seu ponto de vista.
-Gramática:  Sintaxe	<p>28. Analisar e estruturar unidades sintáticas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distinguir frase afirmativa e negativa.</li> </ul>	<p>quais as frases apresentadas as que afirmam ideias e quais as que negam, depois é pedido para rodear a palavra que expressa a ideia de negação. Como nesta tarefa se espera que os alunos assinalem a palavra “não”, pretende-se, ainda, que constatem a existência de outras palavras que permitem escrever frases negativas como nunca, nada, ninguém, jamais, entre outras. À medida que os alunos vão resolvendo as tarefas, estas devem ser coladas no caderno diário.</p> <p>Numa segunda fase a PE questiona os alunos a que conclusões chegaram através da observação destes casos. É esperado que os alunos cheguem à conclusão de que as frases podem ter valor afirmativo e negativo. Para que os alunos fiquem com o</p>	Nota sintetizadora;	10:05-10:10  10:10-10:20	Conclui os diferentes valores de frase.

<p>-Leitura e escrita: Produção de texto,</p>	<p>18. Escrever textos dialogais.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrever diálogos.</li> </ul> <p>15. Redigir corretamente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar uma caligrafia legível;</li> <li>• Respeitar as regras de ortografia.</li> </ul>	<p>registro destas conclusões será fornecida uma nota que sintetiza estes conceitos (ANEXO 16).</p> <p>Para a fase que se segue, o treino, a PE distribui alguns exercícios para que os alunos apliquem estes conhecimentos (ANEXO 17).</p> <p>Seguidamente, a PE dará continuidade à abordagem ao texto dialogal, estudado através de uma entrevista. Agora é dado a conhecer através de outro tipo de texto. Assim, será pedido para que os alunos relembrem as características deste tipo de texto. Acrescentar-se-á a informação que o diálogo é uma conversação entre o emissor, que na entrevista se designava por entrevistador e, o recetor que se designa naquele tipo de texto por entrevistado. Por sua vez, no diálogo, o emissor e o recetor mudam de papéis conforme produzem ou recebem a mensagem. Será feita também uma chamada de atenção no que respeita à textualização deste texto, ou seja, na escrita a fala de cada personagem é anunciada por dois pontos e iniciada com travessão e parágrafo.</p> <p>Os alunos devem por em prática estes conhecimentos para tal irão imaginar que na história lida haveria mais duas personagens, nomeadamente: o pudim Molotof (muito mole e fraco) e um gelado de chocolate (guardado no congelador) e com elas devem escrever numa folha de registo (ANEXO 18) cedida para o efeito as falas destas duas personagens para responder à ordem do Bolo-Rei.</p>	<p>Folha de registo,</p>	<p>10:20-10:30</p>	<p>Redige o texto com características dialogais.</p> <p>Redige corretamente utilizando uma caligrafia legível e respeitando as regras de ortografia.</p>
---	--	---	--------------------------	--------------------	--

<b>Intervalo</b>					
10:30 – 11:00					
<b>Matemática</b>		<p>Logo que voltam à sala os alunos devem escrever, no caderno diário de matemática, a data pequena (05/01/2015).</p> <p>A PE relembra o texto lido na aula anterior e questiona o grupo sobre o que aconteceu a todos os bolos.</p> <p><i>‘Pois é, todos os bolos foram cortados em fatias, mas o senhor padeiro voltou a fazer mais e estes lá acabaram por escapar. O Ulisses e a Estrela acabaram por ir à padaria e compraram dois desses bolos que não foram cortados’.</i></p> <p>A PE pede aos alunos que abram o manual de matemática na página 70 e pede a dois alunos que leiam as falas da Estrela e do Ulisses (ANEXO 19).</p> <p>Depois de explorado o enunciado, de forma individual, devem responder ao exercício 1.1 da mesma página (ANEXO 20). Para tal, a PE entrega a cada criança pedaços de papel iguais (que simularão os bolos) para que os possam dividir pelas partes. Terminado o tempo definido para este exercício a PE chama ao quadro três alunos para que apresentem as suas resoluções. Constataremos que os bolos podem ser divididos de várias formas, mas a parte que fica para cada um é sempre a mesma.</p>	<p><b>Espaço físico:</b></p> <p>Sala de aula</p> <p><b>Recursos:</b></p> <p>Manual de matemática;</p> <p>Folhas de papel;</p>	<p>11:00</p> <p>11:05</p> <p>11:05-11:30</p>	<p>Divide em partes iguais.</p>
<p>-Números e Operações:</p> <p>Divisão inteira</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Divisão exata por método informais.</li> </ul>	<p>9. Efetuar divisões inteiras.</p>				

<p>NO2: Divisão inteira</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Os termos «metade», «terça parte», «quarta parte», «quinta parte»</li> </ul> <p>NO2: Fração <math>\frac{1}{2}</math> como medidas de comprimento e de outras grandezas.</p>	<p>11.Dividir a unidade.</p> <p>Utilizar frações <math>\frac{1}{2}</math> para referir cada uma das partes de um todo dividido em duas partes.</p>	<p>Segue-se o exercício 1.2 (<del>ANEXO 21</del>) da mesma página do manual e proceder-se-á da mesma forma e o mesmo acontece com o exercício 1.3 (<del>ANEXO 22</del>). Caso se verifiquem dificuldades generalizadas, os referidos exercícios serão explorados e resolvidos em grande grupo.</p> <p>Terminada esta primeira parte introdutória a PE pede a um aluno que leiam o enunciado do exercício 1 da página 71 do manual (<del>ANEXO 23</del>) e pede a esse mesmo aluno que se dirija ao quadro e faça a representação da divisão das tartes como apresentadas no manual. Por fim questiona o restante grupo se acha que aquela repartição está correta, ou seja, se todos comem uma parte igual da tarte. Pretende-se que os alunos digam que todos comem metade de uma tarte mais a quarta parte de outra. Pede, de seguida, que terminem o exercício 1.1 do manual (<del>ANEXO 24</del>).</p> <p>Posteriormente, e de forma individual, devem realizar o exercício 1.2 da mesma página (<del>ANEXO 25</del>). Terminado o tempo cedido chama três alunos ao quadro, em simultâneo, para apresentarem a sua estratégia.</p> <p>Por fim, em grande grupo resolve-se o exercício 1.3 (<del>ANEXO 26</del>) e introduzir-se-á, aqui, a fração <math>\frac{1}{2}</math> como representação da metade/ meio.</p> <p>Em jeito de consolidação inicia-se a tabela da página 71 (<del>ANEXO 27</del>). Se não houver tempo fica para TPC o que faltar fazer da mesma.</p>		<p>11:30-12:00</p> <p>12:00-12:30</p>	<p>Utiliza os termos metade, terça parte, quarta parte e quinta parte.</p> <p>Utiliza frações para referir cada uma das partes de um todo.</p>
<p><b>Almoço</b></p> <p>12:30 - 14:00</p>					

<p><b>Expressão Físico Motora</b></p> <p>Bloco 4 - Jogos</p>	<p>Preparar o organismo para a atividade física</p> <p>Participar em jogos ajustando a iniciativa própria, e qualidades motoras na prestação, às possibilidades oferecidas pela situação de jogo e ao seu objetivo</p>	<p>Após a pausa de almoço os alunos regressam à sala, como a aula de Expressão Físico Motora realiza-se num horário fixo, salvo raras exceções, os alunos sabem o que se sucederá. Assim, a PE organiza os alunos e encaminha-os para o ginásio da escola para dar início à aula.</p> <p>Assim que chegam ao ginásio os alunos sentam-se no banco sueco. Numa primeira fase serão atribuídos os vários papéis que a turma desempenhará neste jogo. A PE divide-a em dois grupos, o grupo das sardinhas e o dos carapaus. Haverá uma outra criança que será escolhida para fazer de gato e a professora representará o papel de cozinheiro.</p> <p>Com os papéis atribuídos a PE explica as regras do jogo. O gato posiciona-se numa das laterais a meio do espaço de jogo, os alimentos ficam num dos extremos do ginásio e a cozinheira no lado oposto (ANEXO 28), local onde o gato não pode entrar. O jogo inicia-se quando a cozinheira chama por um dos grupos, o qual é obrigado a sair da sua área, atravessar todo o campo e entrar na casa do cozinheiro. Após o chamamento, o gato sai do seu ninho e tenta apanhar os elementos desse grupo, tocando-lhes e colocando-os depois no seu ninho. O gato deve tentar apanhar o máximo de peixes possíveis, antes que estes entrem na área do cozinheiro. De seguida, o cozinheiro chama o outro grupo de peixes, assim sucessivamente até que todos tenham passado para o outro lado. À medida que vão sendo apanhados os peixes devem ir para a toca do gato, onde devem aguardar até ao chamamento seguinte, assim que o cozinheiro chamar novamente estes devem ajudar o gato na sua tarefa. No ninho do</p>	<p><b>Espaço físico:</b></p> <p>Ginásio</p> <p><b>Recursos:</b></p> <p>Coletes; Mecos sinalizadores;</p>	<p>14:00-14:05</p> <p>14:05-14:30</p>	<p>Participa em jogos ajustando a sua iniciativa e as qualidades motoras na prestação.</p>
--	--	--	--	---------------------------------------	--

	<p>Realizar habilidades básicas e ações técnico táticas fundamentais, com oportunidade e correção de movimentos.</p> <p>Praticar jogos, cumprindo as suas regras, selecionando e realizando com intencionalidade e oportunidade as ações características desses jogos.</p> <p>Retornar à calma</p>	<p>gato haverá coletes para que os peixes possam vestir à medida que são apanhados para que facilmente se distingam dos restantes.</p> <p>Ganha a equipa que menos peixes tiverem sido apanhados. Importa referir que após o chamamento os peixes não saírem da sua área, o gato pode entrar nela para os apanhar.</p> <p>Terminado o jogo, a PE reúne os alunos para explicar o jogo seguinte. Nele também serão formadas duas equipas. O ginásio será dividido em duas partes e cada equipa ocupará uma destas partes. Ao fundo de cada campo haverá vários arcos e dentro destes haverá bolas em igual número. Estas simbolizarão alimentos estragados e cada equipa terá que se desfazer deles, levando-os para o campo da equipa adversária. Esta, por sua vez, também trará alimentos logo há necessidade de estar constantemente a levar alimentos para o campo adversário. Cada criança apenas poderá levar um alimento de cada vez. Ganha a equipa que ao sinal da PE tenha menos alimentos estragados nos seus arcos (ANEXO 29).</p> <p>Finalmente, a turma é convidada a realizar o relaxamento, assim, ao som de uma música a PE pede aos alunos para que se pelo espaço. Esta começa por dizer que à turma:</p> <p>“Vamos todos ao pomar apanhar maçãs, mas as maçãs estão tão altas por isso temos de nos esticar. Como algumas caíram ao chão vamos apanhá-las todas”</p>	<p>Mecos sinalizados;</p> <p>Arcos;</p> <p>Bolas.</p> <p>Música;</p> <p>Computador;</p> <p>colunas;</p>	<p>14:30-14:50</p> <p>14:50-15:00</p>	<p>Realiza habilidades básicas de movimentos e ações técnico táticas fundamentais.</p> <p>Participa no jogo realizando com intencionalidade as ações características do jogo;</p> <p>Retorna à calma.</p>
--	--	--	---	---------------------------------------	---



		<p>Ao mesmo tempo que a PE fala vai exemplificando como quer que os alunos façam o exercício.</p> <p>-“As maçãs estão todas apanhadas agora vamo-nos sentar na relva verdejante e arrancar todas as ervinhas daninhas, mesmo as que estão mais afastadas (as pernas devem estar afastadas e os braços esticados para a frente), e as que estão do nosso lado direito, e do esquerdo (permanecer sentado, girar o tronco).</p> <p>Estamos cansados já trabalhamos muito, por isso, vamo-nos deitar um pouco sobre a erva. Agora vamos esticar bem os nossos membros, fechar os olhos e ouvir a música.”</p> <p>Assim a PE vai criança a criança tocando-lhe para que façam junto à porta de saída do ginásio. Com a turma reunida a PE encaminha o grupo novamente para a sala de aula.</p>			
<p><b>Biblioteca</b></p> <p>Leitura e Escrita:</p>	<p>8. Organizar os conhecimentos do texto.</p>	<p>De regresso à sala de aula a PE dá início às atividades em torno do livro “Eu nunca na vida comerei tomate” de Lauren Child.</p> <p><b><u>Pré-Leitura:</u></b></p> <p>A PE começa por explorar os elementos paratextuais da obra, nomeadamente capa, contracapa, guardas, título da obra, entre outros. Prestar-se-á mais atenção aos elementos visuais da obra, observando os elementos que esta nos fornece. Será feita</p>	<p><b>Espaço físico:</b></p> <p>Sala de aula</p> <p><b>Recursos:</b></p> <p>Livro</p>	<p>15:00-16:00</p>	<p>Identifica o tema da obra e faz uma</p>

<p>-Compreensão de texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar o tema ou assunto, assim como eventuais subtemas.</li> </ul> <p>15. Redigir corretamente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar uma caligrafia legível;</li> </ul>	<p>uma exploração destes elementos, assim como uma previsão da relação que estes poderão ter com o conteúdo da obra.</p> <p><b><u>Durante a leitura:</u></b></p> <p>De seguida a PE realiza uma leitura expressiva da obra (<del>ANEXO 30</del>) e à medida que esta é feita serão apresentadas as suas ilustrações. Terminada a leitura será promovido o reconto da obra ouvida, em grande grupo. Neste momento também será aproveitado para o esclarecimento de eventuais dúvidas em palavras ou expressões do texto.</p> <p><b><u>Pós-leitura:</u></b></p> <p>Terminada a leitura é exposta a seguinte situação:</p> <p>A Lola é uma menina muito especial, porém a hora de comer é uma tarefa muito complicada porque ela não gosta de se alimentar. Às vezes, o seu irmão Charlie tem de lhe dar o jantar, mas ele não se deixa intimidar pela dificuldade da tarefa. Pelo contrário, é muito original e criativo na forma como lhe apresenta os alimentos.</p>	<p>Folha de registo.</p>	<p>previsão do conteúdo da obra.</p> <p>Redige corretamente, utilizando uma caligrafia legível, respei-</p>
-------------------------------	---	--	--------------------------	---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeitar as regras de ortografia;</li> <li>• Usar vocabulário adequado.</li> </ul>	<p>Agora serão vocês a sugerir, para os alimentos enunciados no texto os quais a Lola não comeu, possíveis designações explicando o motivo para o nome que lhe atribuírem. Para tal, a PE distribui pelos alunos uma folha de registo (<del>ANEXO 31</del>) e devem iniciar a realização da tarefa.</p>			tando as regras de ortografia e vocabulário adequado.
Escola: -----		Ano /Turma: 3º	Data: 6 de janeiro de 2016		
Mestrando: <u>Isabel Martins</u> e Ana Barbosa		Dia da semana: quarta-feira	Período: 1º		
Temas /Conteúdos /Blocos	Competências/ Objetivos específicos/ Objetivos gerais/ Descritores	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho  (incluir aprendizagens prévias se relevante)	Materiais/recursos/espacos físicos	Tempo	Avaliação
Matemática		<p style="text-align: center;"><b><u>Dia 6 de janeiro de 2016 (quarta-feira)</u></b></p> <p>Após o toque as crianças entram, autonomamente, na sala de aulas. Assim, a professora estagiária (PE) pede, como habitualmente, à turma para que redijam no seu caderno diário de Português a data, o dia da semana (Hoje é quarta-feira) e o nome completo e, no caderno diário de matemática, a data pequena (06/01/2015).</p> <p>A PE pede aos alunos que abram o manual de matemática, na página 72, e pede a um aluno que leia o exercício 1, alínea 1.1 (<del>ANEXO 32</del>). De seguida, em grande grupo, exploram-se os dados do problema, assim como o que é perguntado de maneira a</p>	<p><b>Espaço físico:</b></p> <p>Sala de aula</p> <p><b>Recursos:</b></p> <p>Manual de matemática;</p>	<p>09:00 - 09:15</p> <p>09:15 – 09:30</p>	<p>Resolve o problema recorrendo a</p>
-Números e Operações:	<p>10. Resolver problemas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolver problemas de até três passos</li> </ul>				

Divisão inteira	envolvendo situações de partilha equitativa e de agrupamento.	que compreendam o que se pretende com maior facilidade e, deste modo, consequentemente desenvolvem a compreensão. Depois a PE dará um tempo para que todos os alunos resolvam a tarefa individualmente.			uma estratégia adequada.
Multiplicação de números naturais	<p>7. Multiplicar números naturais</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Multiplicar fluentemente um número de um algarismo por um número de dois algarismos.</li> </ul> <p>10. Resolver problemas.</p>	<p>Neste tempo a PE circulará pelos alunos esclarecendo eventuais dúvidas e detectando diferentes estratégias para posteriormente mandar, esses alunos, ao quadro, para apresentarem as suas resoluções.</p> <p>Por fim, novamente de forma individual, resolvem a alínea 1.2 (<del>ANEXO 32</del>) desta vez no caderno diário de matemática. A PE pedirá, previamente, aos alunos para fecharem o manual de maneira a que não sejam contaminados pela estratégia de resolução apresentada, uma tabela. Este exercício será, também, corrigido no quadro de giz discutindo, em grande grupo, as diferentes resoluções.</p>		09:30-09:50	Multiplica números naturais.
Divisão inteira	<p>10. Resolver problemas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolver problemas de até três passos envolvendo situações de partilha equitativa e de agrupamento.</li> </ul>	<p>A PE pede a outro aluno que leia a questão número 2 e respetiva alínea (<del>ANEXO 33</del>) e, em grande grupo, voltam-se a discutir os dados apresentados. De seguida a PE entrega a cada par de alunos uma imagem de um bolo (já dividido em 10 fatias) (<del>ANEXO 34</del>). Estes, por sua vez, devem analisar a imagem e responder à questão. Cada par terá oportunidade de explicar como pensou.</p> <p>Segue-se a alínea seguinte (<del>ANEXO 35</del>). Este será resolvido em grande grupo, no quadro de giz. A PE questionará os alunos sobre os dados que têm e escreve-os no quadro. Por fim apresenta a mesma imagem do bolo dada anteriormente, mas em</p>	Imagem de um bolo dividido em 10 partes iguais;	09:50-10:15  10:15-10:30	Resolve os problemas utilizando estratégias adequadas.

		<p>formato de maiores dimensões (<del>ANEXO 36</del>) e questiona se aquele bolo chega para os 25 alunos. Pressupõem-se que os alunos concluam que não e deste modo introduz mais uma imagem. Os alunos deverão concluir que ainda não chega pois há 5 meninos que ficam sem fatias. Logo são precisos 3 bolos sendo que sobram 5 fatias.</p> <p><b>TPC:</b> exercício 2.2.1 da página 72 do manual de matemática (<del>ANEXO 37</del>)</p>			
<p><b>Intervalo</b></p> <p>10:30 – 11:00</p>					
<b>Português</b>		<p>Relembrando o texto do dia anterior, O Bolo-Rei, a PE informa o grupo que este repensou as suas atitudes e decidiu realizar uma festa com todos os outros bolos. Acontece que o bolo-rei está com algumas dificuldades pois não sabe como se faz um convite e precisa da vossa ajuda.</p> <p><i>‘Ora vamos lá ver, que tipos de convites conhecem?’</i> (de aniversário, de casamento, de batizado, para uma inauguração...)</p> <p><i>‘De que tipos já receberam?’</i></p> <p>Terminada esta pequena exploração a PE questiona:</p> <p><i>‘Mas afinal que dados devem constar num convite?’</i></p> <p>Pressupõe-se (pois já foi um conteúdo abordado) que os alunos refiram que deve ter um destinatário, deve dizer a finalidade do convite, o programa da festa, a data, a</p>	<p><b>Espaço físico:</b></p> <p>Sala de aula</p> <p><b>Recursos:</b></p>	<p>11:00-11:15</p> <p>11:15-11:40</p>	

<p>-Leitura e Escrita:</p> <p>Produção de texto</p>	<p>19. Escrever textos diversos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrever cartas e convites.</li> </ul> <p>15. Redigir corretamente</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar uma caligrafia legível.</li> <li>• Respeitar regras de ortografia.</li> <li>• Usar vocabulário adequado.</li> </ul>	<p>hora, o local, e a assinatura (e pode trazer informação adicional como por exemplo a data limite para confirmação da presença).</p> <p>A PE continua:</p> <p><i>‘Como devem ser as frases que escrevemos num convite?’</i> (pretende-se concluir que devem ser frases curtas, simples e diretas).</p> <p>Exploradas a estrutura e as características deste texto, a PE entrega a cada aluno uma folha de registo (<del>ANEXO 38</del>) para que redigam o seu convite tendo em conta que se devem imaginar na personagem do bolo-rei. Por fim, devem colar o convite no caderno diário de português.</p> <p>À medida que vão terminando o texto devem fazer a revisão do mesmo tendo em conta os parâmetros definidos na página 69 do manual de português, exercício 3 (<del>ANEXO 39</del>).</p> <p>Por fim, devem fazer a ilustração do convite.</p> <p>Terminado o tempo cedido para a ilustração a PE projeta a receita do Bolo-rei (<del>ANEXO 40</del>) para que façam, por cópia, a transcrição desta para o caderno diário de português.</p>		<p>11:40-12:10</p> <p>12:10-12:15</p> <p>12:15-12:30</p>	<p>Escreve o convite de acordo com a temática estabelecida.</p> <p>Redige de acordo com a norma linguística.</p> <p>Utiliza vocabulário adequado e diversificado, evitando repetições desnecessárias.</p>
<p><b>Almoço</b></p> <p>12:30 - 14:00</p>					

<p><b>Estudo do Meio</b></p> <p>Bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições</p> <p>• O passado do meio local</p>	<p>Conhecer vestígios do passado local</p> <p>- costumes e tradições (festas, jogos tradicionais, trajes, gastronomia)</p>	<p>Terminada a hora do almoço as crianças entram autonomamente na sala de aula e dá-se continuação ao que tem vindo a abordar.</p> <p><i>‘De norte a sul de Portugal Continental, nos Açores e na Madeira há vestígios do passado local, a nível gastronómico, que ficam na memória de todos, e que, ano após ano, são recordados. É o caso das festas, dos festivais de gastronomia, dos grupos de dança, etc.’</i> Neste seguimento a PE pede aos alunos que abram o manual de Estudo do Meio na página 63 (ANEXO 41) e complementa essa informação com um novo mapa (ANEXO 42), projetando-o. Desta forma para além de, visualmente, estarmos perante um mapa subdividido em distritos, também temos um mapa dividido por regiões. A PE vai pedindo que comparem ambos os mapas (de maneira a verificar os distritos que abrange cada zona) para constatarem que:</p> <p>O Minho corresponde aos distritos de Braga e Viana do Castelo;</p> <p>Trás-os-Montes e Alto Douro aos distritos de Vila Real e Bragança;</p> <p>Beira Alta (Viseu e Guarda);</p> <p>Beira Baixa (Castelo Branco);</p> <p>Beira Litoral (Aveiro, Coimbra e uma parte de Leiria);</p> <p>Ribatejo (Santarém);</p> <p>Estremadura e grande Lisboa (Setúbal, Lisboa e uma parte de Leiria);</p>	<p>PowerPoint</p>	<p>14:00-14:15</p>	<p>Identifica vestígios do seu passado local, nomeadamente costumes e tradições.</p> <p>Reconhece a importância dos costumes e tradições do passado local.</p>
---	--	---	-------------------	--------------------	--

	<p>- alfaias e instrumentos antigos e atividades a que estavam ligados</p> <p>- construções (habitações,</p>	<p>Alto Alentejo (Portalegre e Évora);</p> <p>Baixo Alentejo (Beja e uma parte de Setúbal);</p> <p>Algarve (Faro).</p> <p>Por fim, exploraremos alguma gastronomia típica quer do nosso distrito quer da nossa nação.</p> <p><i>‘Tudo o que temos vindo a conhecer teve forte influência dos nossos antepassados. Foram eles que nos deixaram algumas culturais e tradições que ainda hoje se verificam pois passam a fazer parte da história, no nosso património.’</i> A PE entrega, a cada aluno, uma tabela (ANEXO 43). Nesta, podem verificar algumas tradições não só associadas à gastronomia como às festividades tradicionais, às danças típicas, ao artesanato e até relativo aos trajes regionais. Relativamente aos trajes tradicionais será também apresentado um poster (ANEXO 44).</p> <p><i>‘Já falamos em imensas coisas sobre o nosso passado. Mas há qualquer coisa que ainda ficou por explorar.’</i> Nisto, a PE entrega a cada par (os alunos da mesma carteira) uma imagem de um utensílio antigo (ANEXO 45). Cada grupo deve pensar sobre a possível funcionalidade de tal utensílio, na época, que for fim expor à turma.</p> <p>Por fim a PE vai projetando cada uma das imagens e vai explicando a real funcionalidade de cada um desses utensílios.</p> <p><i>‘Os instrumentos de trabalho antigos mostram-nos como viviam as pessoas e como eram realizadas determinadas atividades.’</i> (ANEXO 46)</p>	<p>Tabela</p> <p>Poster dos Trajes</p> <p>Imagens de utensílios</p> <p>PowerPoint</p> <p>Imagem com utensílios</p>	<p>14:15 – 14:30</p> <p>14:30 – 14:45</p>	<p>Identifica a funcionalidade e a atividade a que alguns instrumentos estavam relacionados.</p>
--	--	---	--	---	--



	castelos, moinhos, igrejas, monumentos)	<p><i>‘Mas q mais vestígios do nosso passado podemos encontrar?’</i></p> <p>A PE, mais uma vez, apresenta um conjunto de imagens (ANEXO 47) e questiona o grupo sobre as mesmas:</p> <p><i>‘O que poderá ser?’</i></p> <p><i>‘O que vos parece?’</i></p> <p><i>‘Aparenta ter muito ou pouco tempo?’</i></p> <p><i>‘Em quase todas as localidades existem testemunhos dos nossos antepassados: habitações, castelos, moinhos, ruínas, igrejas, pelourinhos, monumentos, etc. Alguns desses vestígios permitem-nos observar registos da história da região ligados aos modos de vida e às atividades económicas desenvolvidas em épocas passadas.’</i></p> <p>TPC: Pesquisa sobre o seu distrito para entregar na semana seguinte (ANEXO 48)</p>	Imagens de vestígios do passado local	14:45 – 15:00	Identifica e distingue diferentes tipos de construções do passado.
<b>Inglês</b>		Aula a cargo da docente responsável pela área disciplinar.	Folha de pesquisa	15:00-16:00	



Estimado(a) Encarregado(a) de Educação,

No âmbito do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo e da minha integração no estágio que realizo com o grupo de alunos em que o seu educando se encontra, pretendo realizar uma investigação centrada na área curricular de Matemática.

Para a concretização da investigação será necessário proceder à recolha de dados através de diferentes meios, entre eles os registos fotográficos, áudio e vídeo das atividades referentes ao estudo. Estes registos serão confidenciais e utilizados exclusivamente na realização desta investigação. Todos os dados serão devidamente codificados garantindo, assim, o anonimato das fontes quando publicado.

Venho por este meio solicitar a sua autorização para que o seu educando participe neste estudo, permitindo a recolha dos dados acima mencionados. Caso seja necessário algum esclarecimento adicional estarei disponível para esse fim.

Agradeço desde já a sua disponibilidade.

Viana do Castelo, 9 de novembro de 2015

A mestranda

\_\_\_\_\_  
(Isabel Cecília Falcão Martins)

-----  
Eu, \_\_\_\_\_ Encarregado(a) de Educação do(a) \_\_\_\_\_, declaro que autorizo a participação do meu educando no estudo acima referido e a recolha de dados necessária.

Assinatura \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

Obs.:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



Olá!

O meu nome é Rui mas todos me conhecem como Poupas... e não é só pelo cabelo!

Gostava de saber umas opiniões tuas que me interessam muito. Ajudas-me? É só responderes ao questionário!

1. Já ouviste falar em crise?

 S N

2. Quem falou contigo sobre isso?

 Pai Mãe Avós Irmãos Outro, quem? \_\_\_\_\_

3. O que ouviste dizer sobre a crise?

---

---

---

---

---

4. Costumas fazer parte das conversas quando os teus pais falam sobre o dinheiro da família?

 S N

5. Falas com os teus pais sobre dinheiro?

 S N

6. Falas com os teus pais sobre o modo de gastar o dinheiro?

 S N

7. É importante poupar dinheiro?

 S N

Porquê?

Para o meu futuro

Para comprar o que me apetece

Para ajudar os outros

Outro motivo: \_\_\_\_\_

8. O que é um banco?

---

---

---

---

9. Porque colocamos o dinheiro no banco?

Para estar seguro

Para investir

Para o guardar

Outro motivo: \_\_\_\_\_

10. Tens mealheiro?

 S N

11. Tens conta num banco?

 S N

12. O que fazes com esse dinheiro?

 Gasto Poupo

13. Para ti qual é a diferença entre 'precisar' e 'querer'? Podes dar um exemplo?

---

---

---

---

14. Gostas de comprar muitas coisas?

 S N

Porquê?

---

---

---

---

15. Tudo o que tens faz-te falta?

 S N

Já deves ter ouvido a frase: 'Temos muitas despesas. Há que poupar.'

16. Dá um exemplo de alguma coisa que tenhas comprado, mas que não te faça falta.

---

17. Voltarias a comprá-la?

 S N

Porquê?

---

---

---

18. Sabes o que é uma despesa?

S

N

Se respondeste que sim, dá um exemplo de alguma despesa que os teus pais façam.

---

---

19. Diz uma despesa que seja mesmo necessária (pagar/comprar) para viver.

---

---

20. Imagina que tens dinheiro para ir a uma loja, mas só consegues comprar uma coisa: uma caixa de chocolates ou um livro. O que comprarias?

Caixa de chocolates

Livro

Porquê?

---

---

---

21. Imagina que estamos a chegar ao inverno e que precisas de comprar umas botas novas porque as tuas já estão muito pequenas, mas também queres uma nova consola de jogos para teres a mais recente. O que comprarias primeiro?

Botas novas

Nova consola de jogos

Porquê?

---

---

---

Muito obrigado, amigos!

Brevemente darei notícias! 😊





Olá amigos!

Lá chegámos ao fim desta caminhada. Vocês já são uns mestres na poupança! Estou muito orgulhoso! Agora, para terminar gostava que me mostrassem o que aprenderam respondendo às perguntas que se seguem.

Parabéns mais uma vez, mestres. 😊

1. Gostaste de todas as visitas do Poupas?

 S N

Porquê?

---

---

---

---

2. O que aprendeste?

---

---

---

---

3. O que aprendeste foi importante para o teu futuro?

 S N

Porquê?

---

---

---

---

Agora que já és um mestre no que toca ao dinheiro responde às seguintes questões:

4. Qual é a diferença entre 'precisar' e 'querer'?

---

---

---

---

5. Se quiseres muito uma coisa diz como podes obter um rendimento extraordinário para conseguir comprá-la.

---

---

---

---

6. Porque devemos ter muita atenção aos produtos que escolhemos comprar? A publicidade pode enganar-nos?

---

---

---

---

7. O que é uma despesa?

---

---

---

8. Dá exemplo de uma despesa previsível e de uma imprevisível.

---

---

9. Porque é importante poupar?

---

---

---

10. O que quer dizer a expressão 'ter dinheiro ao canto da gaveta?'

---

---

---

11. O que é um banco?

---

---

---

---

12. Como surgiu o dinheiro?

---

---

---

---

13. Qual é a nossa moeda oficial?

---

14. Que moedas e notas de euro existem?

---

---

---

Muito obrigado, amigos!



Estimado(a) Encarregado(a) de Educação,

No âmbito do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo e da minha integração no estágio que realizo com o grupo de alunos em que o seu educando se encontra, pretendo realizar uma investigação centrada na área curricular de Matemática, mais concretamente no âmbito da educação financeira.

Para a concretização da referida investigação será necessário proceder à recolha de dados através de diferentes meios, entre os quais o presente questionário. É garantido o anonimato sendo que estes registos serão utilizados exclusivamente na realização desta investigação.

Venho por este meio solicitar a sua resposta às questões que se seguem. Caso seja necessário algum esclarecimento adicional estarei disponível para esse fim.

Agradeço desde já a sua disponibilidade.

1. Dá mesada / semanada aos seus filhos?

 S N

1.1 Quem a gere?

---

---

---

---

2. Tenta consciencializar os seus educandos para que sejam ponderados nas escolhas que fazem para gastar o dinheiro?

---

---

---

---

3. Explica aos seus educandos a necessidade de poupar dinheiro? Porquê?

---

---

---

---

4. Julga ser necessário colocar os seus educandos a par da gestão financeira da família?  
Porquê?

---

---

---

---

5. A abordagem à educação financeira é importante para as crianças? Porquê?

---

---

---

---

6. Que tipo de atividades julga que o professor deve realizar, na escola, para promover a educação financeira?

---

---

---

---

Data: \_\_\_\_\_

1. Conhece o referencial de educação financeira (REF)?
2. A temática da educação financeira é pertinente? Porquê?
3. Já o trabalhou com os seus alunos o REF?

Se respondeu sim à questão anterior:

3.1. Com que frequência o fez?

4. Que tipo de atividades julga serem importantes para promover a educação financeira em sala de aula?
5. E em casa, com os pais? O que considera que deve ser feito por eles?
6. Que tipo de consciencialização julga ser necessária junto destas faixas etárias sobre a educação financeira?

## Consentimento informado

O meu nome é Isabel Martins e realizei um estudo de investigação, no âmbito da PES II, numa turma do 3º ano de escolaridade, que teve como objetivo compreender *“que conhecimentos adquiriram alunos do 3º ano de escolaridade, relativamente à EF, na sequência da inserção de uma proposta didática desenvolvida com base no REF”*.

Seria de grande relevância recolher o seu testemunho relativamente à temática em estudo.

Que conste que esta participação será voluntária, pelo que poderá interromper a entrevista em qualquer momento.

Para assegurar o rigor da análise dos dados recolhidos é desejável proceder à gravação áudio desta entrevista. A gravação poderá ser interrompida em qualquer momento se assim o desejar. Tudo o que for dito nesta entrevista é confidencial e será de uso exclusivo para o referido estudo, garantindo sempre o seu anonimato.

Gostaria de saber se aceita participar nesta entrevista e se autoriza a sua gravação.

Viana do Castelo, 29 de fevereiro de 2016

---

(Entrevistado)

---

(Investigadora)



Data: \_\_\_\_\_

1. Sei que terminou a licenciatura em Educação Básica. Peço-lhe que cruze as suas duas áreas de formação e me dê a sua opinião relativamente à promoção da literacia financeira junto de crianças nos primeiros anos de escolaridade.
2. É pertinente esta abordagem desde tenra idade?
3. Considera que deve ser uma preocupação crescente por parte dos pais? Porquê? Que afluência verifica no banco, de crianças que vão acompanhados pelos pais para ‘tratar’ do seu dinheiro? Qual o interesse que as crianças manifestam? Questionam ou apenas procedem de acordo com as indicações dos pais?
4. Crê que uma melhor abordagem passará por eventuais encontros como o que acaba de acontecer? Que vantagens lhe reconhece?
5. Que noções considera relevantes que os alunos desta faixa etária adquiram?
6. Que tipo de promoção pode ser feita pelos educandos, em casa?
7. E pelos professores?

## Consentimento informado

O meu nome é Isabel Martins e realizei um estudo de investigação, no âmbito da PES II, numa turma do 3º ano de escolaridade, que teve como objetivo compreender *“que conhecimentos adquiriram alunos do 3º ano de escolaridade, relativamente à EF, na sequência da inserção de uma proposta didática desenvolvida com base no REF”*.

Seria de grande relevância recolher o seu testemunho relativamente à temática em estudo.

Relembro-lhe que não tem de responder a nada que não queira, podendo optar por não responder a determinadas questões.

Tudo o que for escrito nesta entrevista é confidencial e será de uso exclusivo para o referido estudo, garantindo sempre o seu anonimato.

Viana do Castelo, 5 de fevereiro de 2016

---

(Entrevistado)

---

(Investigadora)

Data: \_\_\_\_\_

1. A escola está inserida no projeto educativo “Educar para a vida”. Como surgiu este tema?

1.2. Que tipo de atividades são promovidas neste âmbito?

3. A educação para a cidadania abarca diferentes áreas temáticas. Destas, todas são abordadas de forma transversal ou existe ênfase num tópico específico?

4. Enquanto coordenadora da escola teve conhecimento da abordagem realizada pela investigadora na área da educação financeira?

4.1. Qual a sua opinião sobre a pertinência da abordagem desta área temática?

## Consentimento informado

O meu nome é Isabel Martins e realizei um estudo de investigação, no âmbito da PES II, numa turma do 3º ano de escolaridade, que teve como objetivo compreender *“que conhecimentos adquiriram alunos do 3º ano de escolaridade, relativamente à EF, na sequência da inserção de uma proposta didática desenvolvida com base no REF”*.

Seria de grande relevância recolher o seu testemunho relativamente à temática em estudo.

Que conste que esta participação será voluntária, pelo que poderá interromper a entrevista em qualquer momento.

Para assegurar o rigor da análise dos dados recolhidos é desejável proceder à gravação áudio desta entrevista. A gravação poderá ser interrompida em qualquer momento se assim o desejar. Tudo o que for dito nesta entrevista é confidencial e será de uso exclusivo para o referido estudo, garantindo sempre o seu anonimato.

Gostaria de saber se aceita participar nesta entrevista e se autoriza a sua gravação.

Viana do Castelo, 29 de fevereiro de 2016

---

(Entrevistado)

---

(Investigadora)

Anexo 12– Mascote do projeto



Anexo 13– Vídeo 'o poço de Ryan'<sup>27</sup>



<sup>27</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=uwasmaVHnxE>



<sup>28</sup> <http://www.dge.mec.pt/noticias/educacao-para-cidadania/caderno-de-educacao-financeira-para-o-1o-ciclo>

# A família Moedas

Taxi: do Maria da Conceição Vicente

Somos a família Moedas.  
Temos tudo bem contado:  
um bonito pé-de-mela  
e orçamento equilibrado.

Eu sou o Tomás Moedas.  
Sei de cor a tabuada,  
tenho de fazer as contas  
para gerir a semanada.



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

Pai Rui, com Moedas no nome;  
ganhá-las é a minha vida.  
Gasto e ensino a gastá-las  
com conta, peso e medida.



Eu sou a mãe Catarina,  
contas sempre equilibradas,  
seja em maré de abundância  
ou tempo de vacas magras.

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



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



Cuidado com o Patacas!  
Se apanha uma moeda,  
esconde-a tão bem escondida,  
nunca mais ninguém lhe pega!

## Um casaco para o cão

Texto de Maria da Conceição Vicente



O Sol já se tinha escondido quando o Tomás entrou esbaforido pela porta da cozinha, seguido pelo Patocas, aos saltos, e pela Clara, muito séria. Tão séria que levou a mãe a perguntar:

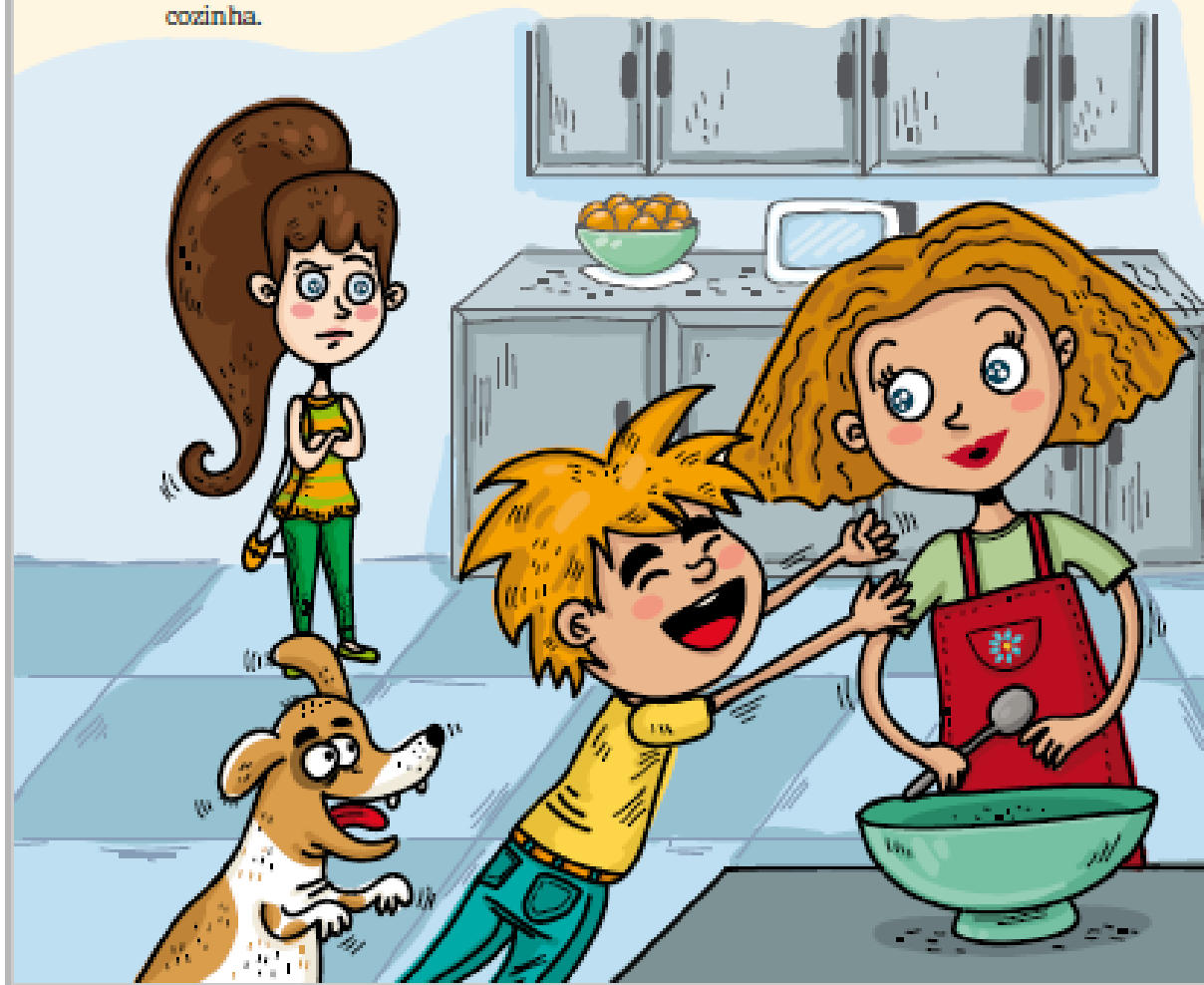
- Aconteceu alguma coisa, Clarinha? Demoraram tanto a passear o Patocas!...

- *Ai, mãe, havias de ver! Havias de ver, mãe, um cão vestido!* - gritava o Tomás, agarrado ao pescoço da mãe com toda a força, coisa que só fazia quando queria alguma coisa em troca.

- Parvoíces do meu irmão, mãe - esclareceu a Clara. - *Este miúdo inventa maneiras de gastar dinheiro!*

O Tomás estava cada vez mais excitado, contagiando o Patocas que, de tanto saltar e dar ao rabo, derrubou a cesta da fruta.

- Mas o que vem a ser isto? - perguntou o pai, atraído pelo barulho na cozinha.





– O pai, eu quero comprar um casaco para o Patocas como o do cão da D. Aninhas, o Preguiças, sabes, pai?

**- TU QUERES O QUÊ?!**

– perguntaram pai e mãe, incrédulos e em coro.

– Sabiam que há fatos para cães... e bonés?...

– ... e ração, e coleiras contra os parasitas... É disso que eles precisam!



O Tomás insistia, completamente alheio ao que se dizia à sua volta, obcecado pela ideia de vestir o Patocas:

– A D. Aninhas disse que até há roupas e bonés iguais para os donos e para os cães. Já imaginaram eu e o Patocas de bonés iguais? Que fixe!

– Era o que faltava! Um rafeirote de casaca e cartola! Olha, compras no pronto a vestir ou leva-lo ao alfaiate? – perguntou a mãe, gracejando.

– Tu devias era pedir ao pai um caderno de exercícios para ver se melhoras a Matemática e uns ténis novos que esses já estão a rir-se de tanto jogares à bola – sugeriu a Clara.

– Pronto! Falou a menina bonita... a fingir que é responsável!

– Tu estás a pedir uma coisa completamente supérflua... para ti e para o coitado do Patocas, que havia de dar pinotes para se desfazer do embrulho! – continuou, calma e ponderada, a Clara.

– Que é isso, pai? Que é isso, mãe?... Esta miúda fala caro para fingir que é crescida!

**- Supérfluo quer dizer desnecessário** – explicou o pai. – Há coisas de que precisamos, mesmo, e que geram despesas indispensáveis: a alimentação, o vestuário, o material escolar...

– ... outras são meros desejos, e às vezes fruto de um impulso de momento e das quais nos cansamos rapidamente – continuou a mãe. – Era o que te aconteceria se comprasses o casaco para o cão: no princípio achavas graça, depois...

– Mas tu tens um anel de brilhantes! Não é supérfluo, mãe?

– É e não é... É o meu anel de noivado. É claro que não é absolutamente necessário, mas marca uma data importante. Além do valor, que nunca perde, tem um significado muito especial. E para comprá-lo o pai fez muitas contas e muitos sacrifícios. Mas isso é outra conversa! Por agora, o Patocas veste o pelo que tem e ponto final!





## De mãos a abanar

Texto de Marta da Conceição Vicente

**O** Tomás e a Clara regressaram da escola muito calados. O Patacas, ao vê-los tão sérios, seguiu-os de orelha caída, como quem diz “aquí há coisa!”. Entraram os três no escritório, onde a mãe se encontrava a trabalhar:

– Mãe, tens de me dar dinheiro que a minha semanada acabou. Hoje já não lanchei.. Ah! E também não tenho saldo no telemóvel.

Entretanto, a Clara foi dizendo, enquanto dava um beijo à mãe:

– E eu preciso de um vestido novo para a festa de aniversário da Marta. Recebi agora o convite.

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

– Eu tenho dinheiro no mealheiro, mãe, mas é pouco! – acrescentou a Clara.

– A menina começa por ir ao armário ver os vestidos que tem... e são muitos! Depois conversa comigo para escolhermos um que esteja em condições! Quanto ao menino, a conversa é mais séria. Falamos quando o pai chegar.

Entretanto, o bater da porta e passos no corredor anunciaram a presença do pai e...

– **Onde estão os netos mais lindos do planeta?** – era também o avô Mário, que chegara.

– **AQUI, AVÔ** – gritaram os netos, já no corredor.

– Este seu “lindo” neto precisa dos seus conselhos, pai – disse a mãe Catarina, ainda no escritório. – **É quarta-feira e já gastou a semanada!**

– Era bonito se eu entrasse em casa a dizer que o dinheiro do mês tinha acabado: governem-se com o que resta no frigorífico; tomem banho em água fria e façam os deveres às escuras... No próximo mês há mais – disse o pai, falando, a brincar, de coisas sérias.

– Então o que é que tu compraste para fazeres sumir a semanada? – perguntou o avô Mário, com paciência de avô.

– Coisas... – respondeu o Tomás. – Chegaram umas canetas novas à papeteria, **multo fixes**... Depois comprámos uns sumos e bolos para comemorarmos a vitória da equipa no corta-mato...

– Estou a ver – respondeu o avô, enquanto pegava num caderninho e



numa esferográfica. – Vou ensinar-te a fazer um **orçamento** para te ajudar a gerir a semanada.

– Boa, avô! Assim até pareço o dono de uma empresa!

– Um orçamento é feito de **receitas e despesas**... – explicou o avô.

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

– Disparate! **Receita ou rendimento é o dinheiro que recebemos, na maioria dos casos, periodicamente.** Tu recibes à semana, os teus pais recebem ao mês. **As despesas são o dinheiro que gastamos.** Repara (e escreveu no caderno):

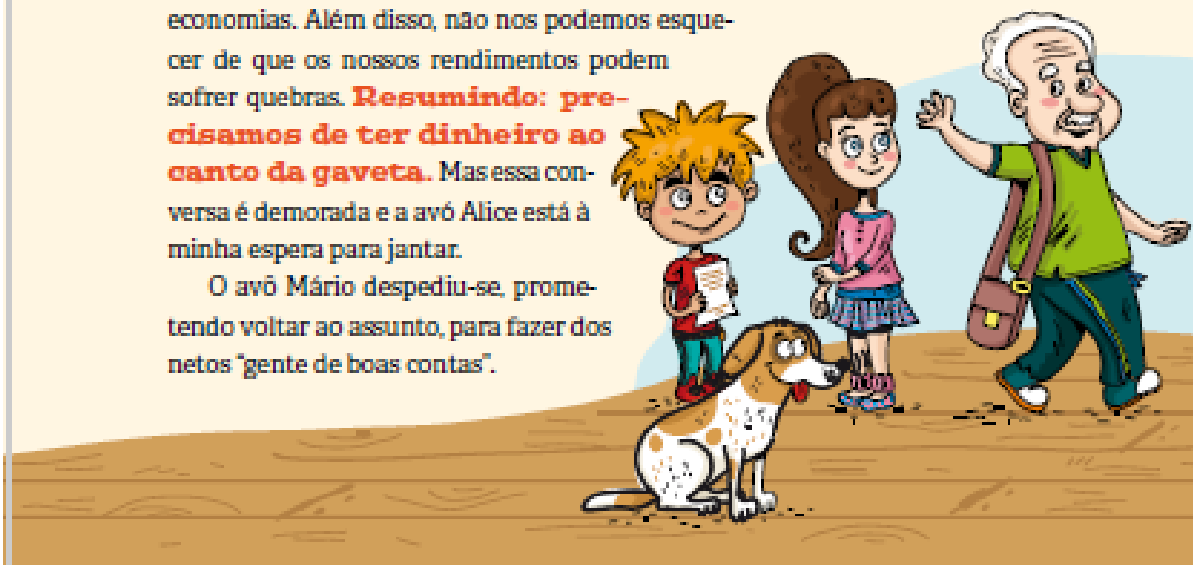
ORÇAMENTO	
<u>Receitas:</u>	<u>Despesas:</u>
Total:	Total:

Agora completa com o valor da semanada e com o preço das coisas que consumes – continuou o avô. – **O importante é que nunca podes gastar mais do que aquilo que recibes.**

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

– Pode e deve, Clarinha. É assim que se consegue poupar e é assim que eu e os teus pais fazemos: **PROMISSO**, não gastamos mais do que os nossos rendimentos; **SEGUNDO**, depois de pagarmos as **despesas necessárias**, que não podemos dispensar, **ponemos sempre de parte uma quantia destinada a despesas inesperadas**, motivadas por qualquer situação imprevista – obras de emergência na casa, uma doença... –, ou para irmos fazendo as nossas economias. Além disso, não nos podemos esquecer de que os nossos rendimentos podem sofrer quebras. **Resumindo: precisamos de ter dinheiro ao canto da gaveta.** Mas essa conversa é demorada e a avó Alice está à minha espera para jantar.

O avô Mário despediu-se, prometendo voltar ao assunto, para fazer dos netos “gente de boas contas”.





## Boas contas faz quem poupa

Texto de Maria da Conceição Vicente

**A** Clara e o Tomás chegaram atrasados ao almoço: ele vinha do treino de atletismo; ela, da aula de natação.

– Então os meninos querem passar por baixo da mesa? – gracejou o pai. – **Perderam o relógio ou não sabem ver as horas?**

– Eu até precisava de um **cronómetro**... – apressou-se o Tomás, pegando na palavra do pai –, para cronometrar os meus treinos.

– Então, eu também quero um **vestido novo**... Já pedi à mãe..., mas ela disse que não – desta vez foi a Clara, na tentativa de retomar uma conversa anterior.

– A história do vestido está encerrada. Não precisas dele – ripostou a mãe. – Quanto a um relógio com cronómetro, se bem que não seja absolutamente **necessário**..., sempre é uma coisa **útil**. Pelo menos, não é de usar e deitar fora.

– E se eu também quiser uma coisa que não seja de usar e deitar fora, mãe?... Um leitor de MP3, por exemplo. Mas daqueles bons... Até pode servir para mim, para o Tomás e para os pais! Vá lá, mãe... – A Clara juntava à meiguice da voz a insistência suave de quem quer levar a água ao seu moinho.

– Desde que usem o dinheiro da **semanada**. Até são **compras razoáveis**... – disse o pai, em tom firme.

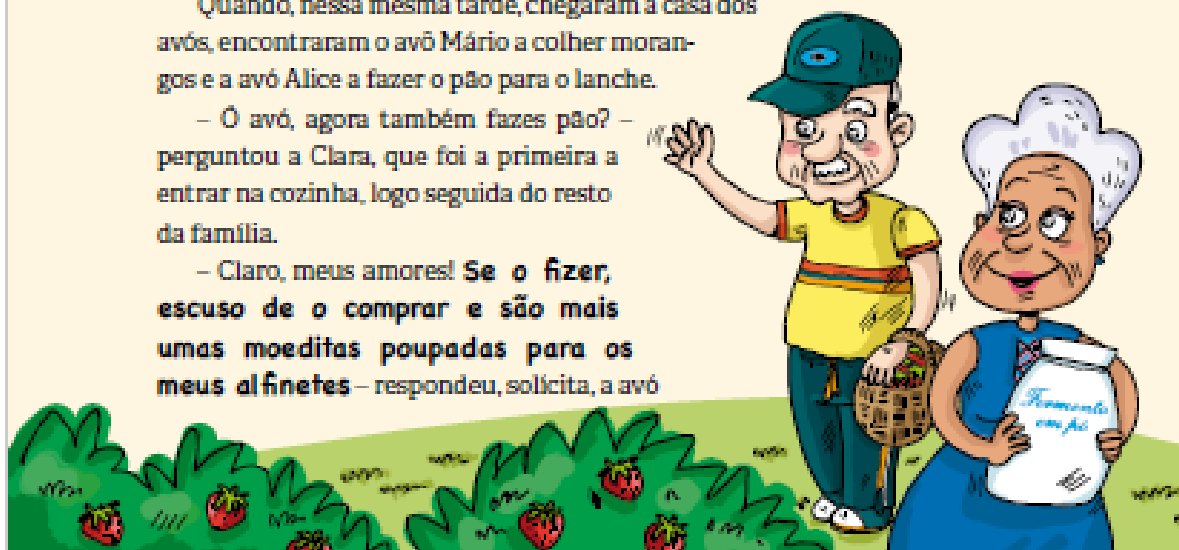
– **DA SEMANADA, PAI?!**... – pergunta a duas vozes, espontâneas e incrédulas.

– O avô não esteve a ajudar-vos a fazer orçamentos? – lembrou a mãe. – Aproveitem hoje, que é sábado e vamos lá lanchar, para lhe pedirem ajuda.

Quando, nessa mesma tarde, chegaram a casa dos avós, encontraram o avô Mário a colher morangos e a avó Alice a fazer o pão para o lanche.

– O avô, agora também fazes pão? – perguntou a Clara, que foi a primeira a entrar na cozinha, logo seguida do resto da família.

– Claro, meus amores! **Se o fizer, escuso de o comprar e são mais umas moeditas poupadas para os meus alfinetes** – respondeu, solícita, a avó



Alice, ao mesmo tempo que acrescentava: – E na casa dos meus avós fazia-se o queijo, a manteiga e até o sabão... Agora até tenho máquina para fazer o pão!

O Tomás ficou a pensar no que seria aquela coisa dos “alfinetes”, mas correu à procura do avô para falarem de orçamentos; Catarina concordou que seria uma maneira fácil de poupar uns trocos.

Avô e netos sentaram-se, então, à mesa para analisarem o “**orçamento semanal**”, que já vinha começado, considerando as compras que agora queriam fazer. O pai Rui ficou no sofá, com os olhos no jornal e os ouvidos na conversa, para poder meter a sua colherada.

– Muito bem! – disse o avô. – Coluna da receita, coluna das despesas...

– Eu já consigo que as minhas despesas sejam menores do que a minha receita, que é só a semana que os pais dão: **10€**. A Clarinha tem **15€**, porque é mais velha.

– O avô, agora que queremos fazer estas compras, será que não podes ajudar? – propôs a Clara, baixinho.

– Quando já tiverem guardado uma quantia razoável, pensaremos nisso. O importante agora é que vos sobre dinheiro da semana, isto é, que haja sempre **saldo positivo**.

– Então o saldo é o que se poupa... – concluiu o Tomás.

– Neste caso, é. Mas o saldo do orçamento é sempre a **diferença entre o rendimento e a despesa**: se sobrar dinheiro, o saldo é **POSITIVO**; se ultrapassarmos o rendimento, o saldo é **NEGATIVO**.

– Mas o meu saldo vai ser muito pouquinho! – exclamou o Tomás. – Quando é que eu vou poder comprar o cronómetro?

– Temos de tentar **diminuir as despesas** – sugeriu a Clara.

– É evidente! – disse o pai. – Mas além das receitas fixas, vocês também têm **receitas extraordinárias**, que podem engordar o orçamento.

– Ah! Dinheiro que recebemos pelo Natal, pela Páscoa...

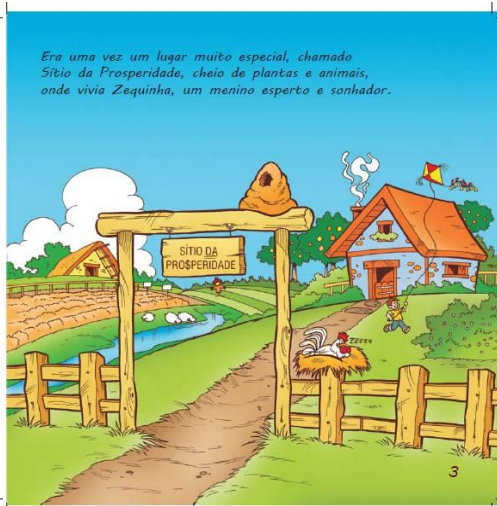
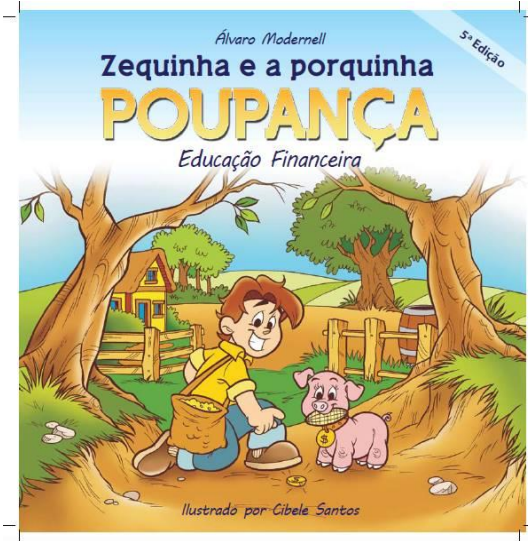
– ... pelo aniversário...

– Vá, toca a preencher as folhas e a mostrá-las aos pais para aprovação – propôs o avô. – E vejam lá se não fazem um **ursamento**<sup>1</sup>, que é um orçamento feito por ursos.

A conversa acabou em gargalhada geral.

<sup>1</sup> urso – (coloquial, pejorativo) pessoa pouco inteligente





Era uma vez um lugar muito especial, chamado Sítio da Prosperidade, cheio de plantas e animais, onde vivia Zequinha, um menino esperto e sonhador.

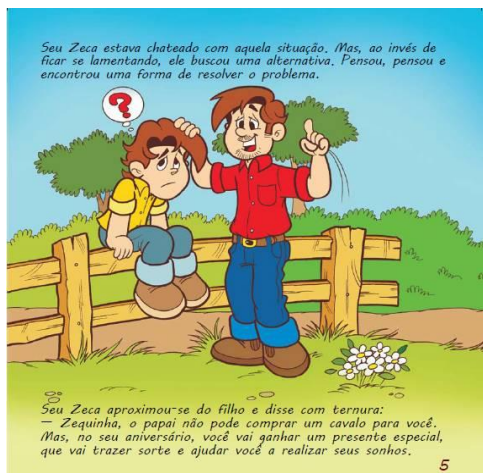
3

Zequinha era brincalhão, inteligente e cheio de energia. Todos gostavam muito dele, inclusive os animais.



O seu grande desejo era ter um cavalo, enorme e bonito. Mas seus pais não podiam comprar, porque não tinham dinheiro. Mesmo assim, o Zequinha continuava sonhando...

4

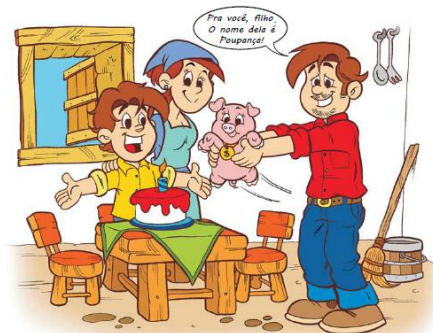


Seu Zeca estava chateado com aquela situação. Mas, ao invés de ficar se lamentando, ele buscou uma alternativa. Pensou, pensou e encontrou uma forma de resolver o problema.

Seu Zeca aproximou-se do filho e disse com ternura: — Zequinha, o papai não pode comprar um cavalo para você. Mas, no seu aniversário, você vai ganhar um presente especial, que vai trazer sorte e ajudar você a realizar seus sonhos.

5

Algumas semanas depois, no dia do seu aniversário, o Zequinha ganhou uma linda porquinha.



— Você terá que cuidar da Poupança, para ela crescer e ficar forte. Assim, um dia você terá condições de ter um cavalo. E muito mais!

6

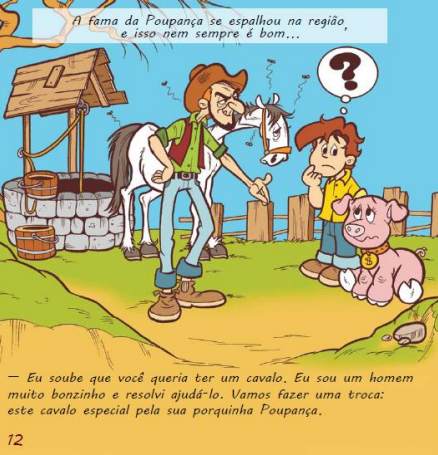


A porquinha crescia e chamava a atenção. Todos queriam saber o que o Zequinha fazia para a Poupança crescer tanto.

9

Um dia, a professora pediu que ele contasse a todos como a sua porquinha tinha ficado tão grande e tão bonita.

10

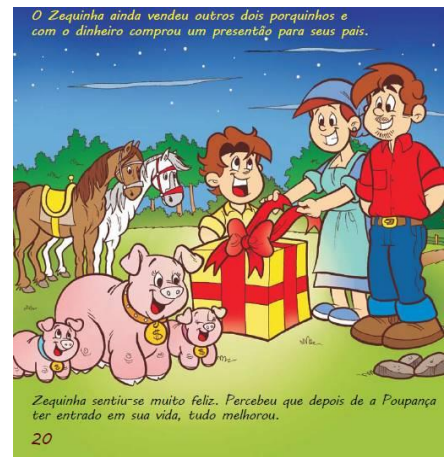
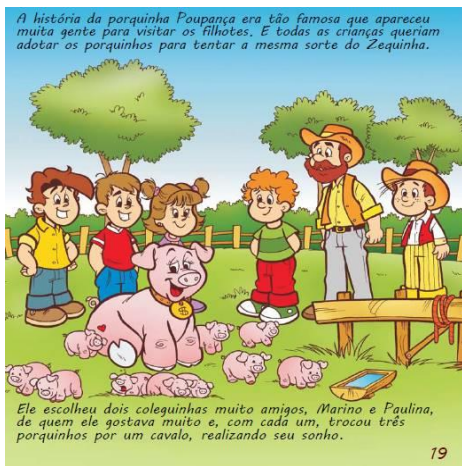


— A Poupança era tudo o que eu tinha. E eu nunca esqueci do que meu pai me falou: “Cuide bem da Poupança para ela crescer e ficar forte”. Faça isso e um dia você terá seu cavalo e muito mais. Foi o que eu fiz.

11

— Eu soube que você queria ter um cavalo. Eu sou um homem muito bonzinho e resolvi ajudá-lo. Vamos fazer uma troca: este cavalo especial pela sua porquinha Poupança.

12







---

<sup>29</sup> <http://www.gerirepoupar.com/guito/>

## Pagar na mesma moeda

Texto de Maria da Conceição Vicente

— **A**lguém viu o meu mealheiro? – a Clara procurava pela casa, irritada. – Foi o patife do Patocas que é pior do que um corvo: tudo o que acha esconde!

– Se o mealheiro não andasse a passear por cima das mesas e das cadeiras... – protestou a mãe.

– É que eu gosto de olhar as minhas economias... **Por isso é que tenho um mealheiro transparente** – desculpou-se a Clara. – Mas hoje queria comprar uns ganchos novos para prender o cabelo! Até são baratinhos, mãe!...

– Não te preocupes, Clarinha. Vais à varanda, enches um saquinho com alfazema que, por acaso, já está em flor e amanhã vais à loja e **troças pelos ganchinhos** – gracejou o pai. – Compras por **TROGA DIRETA**, como se fazia há milhares de anos, até ser inventada a moeda: trocava-se um bem por outro de valor equivalente.

– Ó pai, foi por isso que o Jozozinho trocou uma vaca por três feijões, como conta a história que a avó Alice me lia para adormecer – lembrou o Tomás.

– Mas esses eram feijões mágicos. Se calhar, semeavam-se e em vez de folhas nasciam notas e as vagens enchiam-se de moedas – gracejou a mãe.

– **E havia feijões desses, mãe?!**

– Havia e ainda há: daqueles que se comem na sopa e nos dão força para trabalhar, ganhar dinheiro e comprar outros feijões... para fazer outra sopa... e por aí fora! – a mãe gracejou, mas logo mudou de tom: – Agora há maneiras mais modernas para fazer crescer o dinheiro, por exemplo, **depositando no banco**: além de estar protegido, podemos ganhar juros e aumentar as nossas poupanças.

– **AGHEH!** – gritou a Clara. – Estava debaixo da cama, como no tempo dos bisavós. Que nervos! **Nunca mais tenho uma conta e um cartão como os crescidos!**



– Lá virá o tempo e também há contas para as pequenas poupanças dos jovens. Mas por agora podes trocar as moedas por **notas**, que são mais cómodas e menos pesadas. Foi por isso que elas foram inventadas.

– Ó pai, se tu comprares o carro novo vais pagá-lo com notas? – perguntou o Tomás com vontade de engolir a pergunta logo que a irmã lhe chamou “miúdo totó”.

– Achas, Tomás? As quantias muito grandes pagam-se de outras maneiras, que conhecerás mais tarde – explicou o pai. – As compras habituais podem pagar-se com dinheiro ou com um **cartão de débito**.

– E as pequenas? Eu posso comprar uma chiclete com cartão?

– Não fazia sentido, Tomás! – esclareceu a mãe. – Para as quantias muito pequenas é melhor usar moedas. E as compras do dia a dia pagam-se, geralmente, com notas e moedas. O cartão serve, entre outras coisas, para fazer pagamentos de forma cómoda e segura, dispensando-nos de trazer demasiado dinheiro connosco.

– Mas, de qualquer maneira, para usar o cartão, **temos de ter dinheiro na nossa conta bancária** – acrescentou o pai. – Além disso, com o cartão podemos ainda consultar o nosso saldo bancário; saber se o ordenado já foi depositado; pagar serviços, como água, eletricidade, internet...

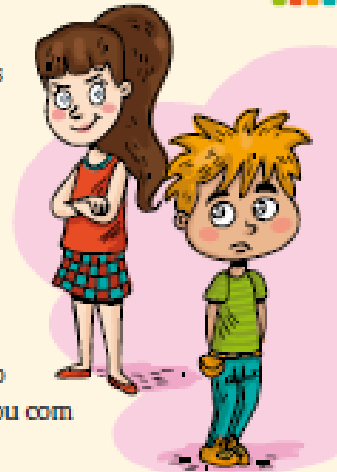
– E se formos para o estrangeiro, temos de levar euros para fazer compras? – desta vez foi a Clara quem perguntou.

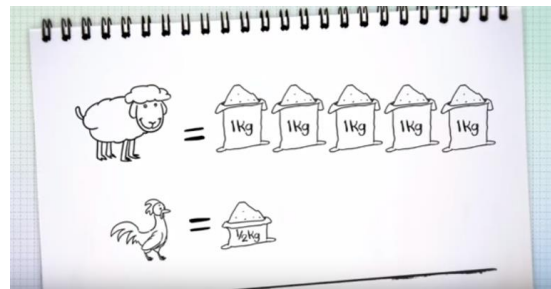
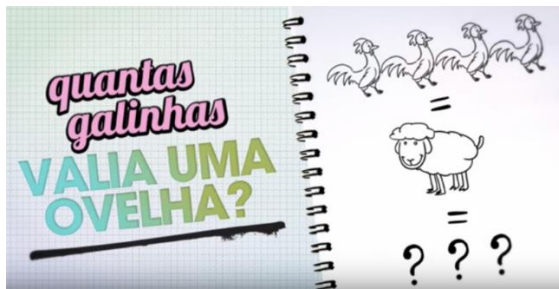
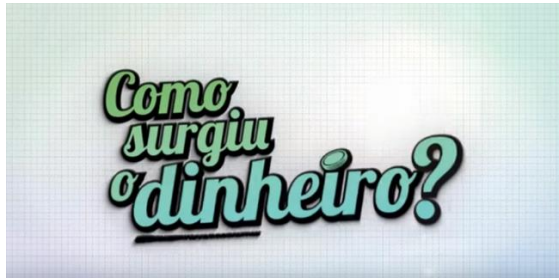
– No estrangeiro também se pode usar o cartão. **Mas, atenção!** A nossa moeda oficial, o **EURO**, é a moeda comum apenas aos países da União Europeia que decidiram adotá-la<sup>1</sup> – explicou o pai. – Os outros países têm outras moedas, mesmo pertencendo à União Europeia. É o caso do Reino Unido, da Suécia, da Dinamarca, por exemplo.

– Então, querida mana?... alfazema, moedas, notas ou cartão?... Como é que vais pagar os ganchos?

– Olha, Tomás, nem te respondo! Mas ainda bem que não tenho cartão, porque o Putacas, em vez de o esconder, ia de certeza roê-lo. Por agora, vou educá-lo, pagando-lhe na mesma moeda: sempre que esconder as minhas coisas, escondo-lhe a ração.

<sup>1</sup> O conjunto destes países designa-se por Zona Euro.





<sup>30</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=\\_xLAYtWdZLs&feature=youtu.be](https://www.youtube.com/watch?v=_xLAYtWdZLs&feature=youtu.be)



O que pode o dinheiro comprar?

O dinheiro não compra saúde, mas compra alimentos de boa qualidade e variedade; consultas com bons médicos; remédios.

O dinheiro não compra amigos, mas compra tempo livre; transporte para ir ter com pessoas queridas; um presente para o aniversário de um amigo.

O dinheiro não compra uma boa noite de sono, mas compra um bom colchão; lençóis; almofadas; um edredão; aquecimento para o quarto.

É muito importante aprender a usar o dinheiro!

Ter ou não ter dinheiro depende muito da forma como o usamos.

Imagina uma pessoa que ganhou muito dinheiro mas gastou tudo e voltou a ficar sem dinheiro.

Imagina uma pessoa que não tinha dinheiro mas conseguiu ganhar muito?

Qual a diferença entre estas duas pessoas?

Precisamos de definir prioridades!

Família Moedas - História

**NECESSIDADES E DESEJOS**

FASE 1

Necessário	Supérfluo
Essencial	Desnecessário
Importante	Inútil
Indispensável	Escusado

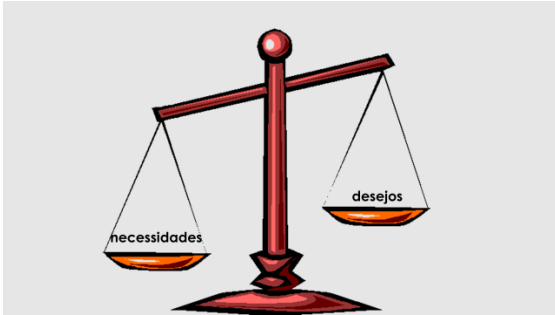
**Necessidades nas diferentes etapas da vida**

Bebé

Adulto

Criança

Idoso



Temos que saber fazer escolhas mais conscientes e saudáveis!

Todos precisamos de água e alimentos para sobrevivermos. Também precisamos de roupas, sapatos e produtos de higiene. Como somos estudantes também precisamos de livros e material escolar. É necessário ter roupa lavada entre outras coisas indispensáveis.

**MAS...**

Tu podes **precisar** de roupa mas também podes ter o **desejo** de que nessa roupa tenha estampado o teu ídolo.

Tu podes **necessitar** de uns sapatos mas podes ter um **desejo** por uns ténis de uma marca especial.

Tu podes **precisar** de material escolar mas podes querer aquele que tem a tua personagem da televisão favorita.

## Ter uma bicicleta é uma necessidade ou um desejo?

Se a bicicleta for para te **divertires**, ela é um **desejo**. Mas, para algumas pessoas, ela pode ser mesmo uma **necessidade**.

Por exemplo: um ciclista profissional precisa de uma bicicleta para treinar e competir. O trabalho dele exige.

Outro exemplo: um adulto que não tenha carro e precisa de ir trabalhar.

No entanto, se este adulto quiser comprar uma nova bicicleta, para ter a mais moderna, já se trata de um desejo.

Nós podemos sempre concretizar os nossos desejos mas temos que ser muito inteligentes a gerir o dinheiro. Temos é que procurar estratégias para conseguir realizá-los.

Temos que ser persistentes!

Temos que ser sonhadores!

Temos que colocar a 'mão na massa'!

Temos que ser responsáveis!

Temos que ser empreendedores!

## Anexo 24– PowerPoint de apoio – Sessão 5 e 6



Na aula de Estudo do Meio, Muito atenta estive. Vamos em busca do alheio. Como um detetive?

Muitas coisas quero descobrir: a nossa país melhor conhecer. Nesta viagem vamos partir. Para a nossa região enaltecer!



Cá estamos nas festas da Senhora da Agonia, em Viana do Castelo. Mas que linda festividade. Já repararam nos trajes?

De uma forma genérica, o traje à lavradeira era a roupa que a mulher do campo usava nas suas lides diárias como em dias de festa e de romaria, diferenciando-se, naturalmente, a que empregava no trabalho da que guardava para ocasiões especiais.

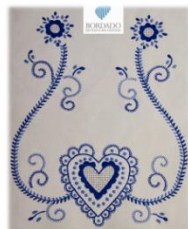


A Matemática até aqui é enfeitada! Está mesmo em todo o lado!

Consegues reproduzir e continuar o padrão da saia no teu caderno?



A minha avó sabe fazer bordados de Viana como ninguém. Alguns dos seus bordados são muito interessantes. Observem.



Relativamente ao eixo como é este bordado?



Eixo

Que giro! Vamos experimentar?



É com todas estas voltas estou cheio de fome! E se formos dar uma espreitadela à parte gastronómica?

Vou fazer um belo dum repasto típico da nossa região para o almoço. Ajudam-me a ir às compras?



O almoço serão roções à moda do Minho e um belo caldo verde. Vocês ficam encarregues de comprar as bebidas para o jantar assim como a sobremesa, que será arroz doce. Combinado?



### Lista de compras e orçamento

Como deduzo que não sabem o que faz falta para o arroz doce deixamos a lista dos ingredientes para que não falte nada. Quanto à bebida, escolham o que quiserem. Vão já ver, na lista que se segue, os produtos à venda nos supermercados.

Juntem-se a pares e façam agora a vossa lista de compras. Escolham os bens que entenderem mas cuidado que só têm 10€.



O que não pode faltar:

- Ingredientes para o arroz doce
- bebidas.

Limite de gastos: 10€

### Ingredientes para a sobremesa

#### ARROZ DOCE

Ingredientes:



### Produtos dos mercados

Minimercado 'Há de tudo'

Minimercado 'Poupa Aqui'

- Canela (1 euro e 15 cêntimos)
- Água (50% de desconto - 30 cêntimos)
- Coca-cola (1 euro e 50 cêntimos)
- Ice Tea (50 cêntimos)
- Sumo de laranja (Sunny) (1 euro e 60 cêntimos)
- Leite (50 cêntimos)
- Limões (4 limões - 75 cêntimos)
- Maçãs (4 maçãs - 1 euro e 20 cêntimos)
- Ovos (6 ovos - 90 cêntimos) (12 ovos - 1 euro e 20 cêntimos)

- Canela (1 euro)
- Água (50% de desconto - 60 cêntimos)
- Coca-cola (1 euro e 55 cêntimos)
- Ice Tea (52 cêntimos)
- Sumo de laranja (Sunny) (1 euro e 73 cêntimos)
- Leite (48 cêntimos)
- Limões (2 limões - 40 cêntimos)
- Maçãs (2 maçãs - 50 cêntimos)
- Ovos (6 ovos - 1 euro) (12 ovos - 2 euros)





# CARO vs barato



Que caderno será mais caro?



Caderno comum



Caderno da Violetta

Dica para conseguir fazer melhores compras

**Dica 9**  
 Pesquisar os preços em vários sítios. Conhecer as diferentes opções para o mesmo tipo de produto.



Não dá para dizer se um produto está caro ou barato sem comparar o preço dele em várias lojas. O mesmo produto pode ter várias marcas e cada marca terá um preço diferente. Hoje em dia, também podes pesquisar muitos preços na Internet.

# CARO vs barato

O que define o preço de um produto?

- Tem que se pensar no produto
- Tem que ser desenhado
- Tem que ser fabricado
- Tem que ser embalado
- Tem que ser transportado
- Tem que ser divulgado
- ...

Todos estes aspetos assinalados vão ser somados e vão acabar por definir o preço final de um produto.

## Mas...

Não é errado desejar um caderno que seja mais caro, mas é importante que tu saibas refletir e comprar de forma responsável.

Imagina...

... que o caderno da Violetta custa 5 euros e na mesma papelaria tens aquele amarelo, normal, que custa 1 euro.

Já pensaste que com os 5 euros que ias gastar no primeiro caderno, conseguias comprar o caderno amarelo e ainda te sobravam 4 euros? Com o troco podias comprar um lápis, uma caneta, um borracha, ou uma cola que tanta falta faz.



Mas afinal para que serve o dinheiro?

Porque é que existe?



E todos os outros países usam a mesma moeda que nós?

Nós temos uma moeda oficial, alguém sabe qual é?

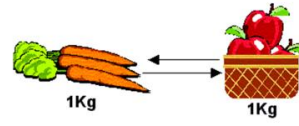


'PAGAR NA MESMA MOEDA'

# Como surgiu o dinheiro?

<https://www.youtube.com/watch?v=xL4YtWdZLs&feature=youtu.be>

## Troca direta



## Moeda mercadoria



## Moeda metálica



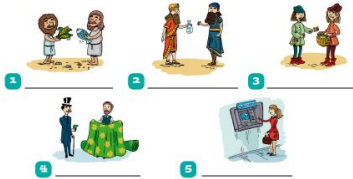
## Papel-moeda (notas)



## Cartão de multibanco



Cartão multibanco    Moeda mercadoria    Troca direta  
 Moeda metálica    Papel-moeda (notas)



## Cartão de multibanco?

Dinheiro?

Pagar?

Banco?



## **Desafio em Família**

No âmbito das sessões realizadas sobre educação financeira um desafio foi proposto.

Neste sentido, em conjunto, devem pegar num produto já existente ou inventar um outro e pensar numa campanha de publicidade para o mesmo.

Para que sirva de ajuda, seguem alguns passos importantes:

1. Pensa ou imagina um **produto** que adores (se for inventado por ti deves fazer um desenho para apresentar à turma). Será mais fácil empolgar e **convencer** os outros se estiveres a falar de um produto de que gostes muito.

Lembra-te: o objetivo da **propaganda** é convencer os outros a **comprar** ou fazer algo.

2. Quem é o comprador (o teu público-alvo)? Precisas tentar pensar como ele, colocar-te na sua posição. Por exemplo: o **comprador** é adolescente, é adulto ou é criança? É alguém que gosta de desporto, de novas tecnologias, ou de moda?
3. Agora que já escolheste o produto e o público-alvo desse produto, imagina que precisas de convencer os teus amigos a usá-lo ou a comprá-lo.

Quais são as maiores **qualidades** do teu produto? Porque devem comprá-lo? Para que serve? (Lembra-te que, por vezes, aquilo que as propagandas dizem não correspondem à realidade, os **defeitos** são escondidos. Recorda-te do caso do supermercado 'Poupa Aqui' em que os preços eram mais caros apesar de parecer o contrário).

É isto que precisas dizer ao público, com poucas palavras! Sê criativo!  
(podes enviar-me dúvidas para o email: [isabelfalcaomartins@hotmail.com](mailto:isabelfalcaomartins@hotmail.com))  
(o trabalho final será para apresentar na primeira semana de fevereiro)

Bom trabalho!

*Anexo 28 - Porquinho mealheiro oferecido por uma aluna*



*Anexo 29 - Questões a colocar à convidada (questões realizadas pelos alunos)*

1. Há quantos anos trabalha num banco?
2. Em que banco trabalha?
3. Que função exerce no banco?
4. Que curso tirou para trabalhar no banco?
5. O que é um banco?
6. Porque é que o banco se chama banco?
7. Para que é que os bancos existem?
8. Há quanto tempo existem?
9. O que é que se faz num banco?
10. São os bancos que fazem o dinheiro?
11. No banco, onde está guardado o dinheiro?
12. Os bancos têm um cofre grande e forte?
13. Há um cofre para as moedas e outro para as notas?
14. Quantas pessoas são responsáveis pela abertura do cofre?
15. Há muito dinheiro no banco?
16. Como é que eu sei que o meu dinheiro está no banco?
17. Como é que o banco sabe se temos, ou não, dinheiro?
18. Como se faz para ter dinheiro no banco?

19. O que é que os bancos fazem com o dinheiro das pessoas?
20. Como se levanta dinheiro do banco?
21. Como é que o dinheiro vai parar às caixas de multibanco?
22. Para que serve o cartão de crédito?
23. Para que serve a caderneta?
24. O que é preciso fazer para abrir uma conta?
25. A partir de que idade se pode abrir uma conta?
26. Para que serve uma conta poupança?
27. O que são transferências bancárias?
28. Se precisar de dinheiro para acabar o meu curso, quando for grande, o banco em-  
presta-mo?
29. Porque é que as pessoas perderam a confiança nos bancos?

Anexo 30 - Tabela inicial – planificação da PD

Temas	Subtemas	Descritores	Objetivos	Tarefas
A - Planeamento e Gestão do Orçamento	I - Necessidades e Desejos	1.1.	Levantamento de ideias prévias -- necessidades e desejos (individual – ANEXO-2)  Discussão sobre as diferentes necessidades mediante as etapas da vida	o meu desejo é... (individual – ANEXO-2)  Realização de um cartaz com imagens de variados folhetos (necessidades vs desejos)  Usar imagens A4 (bebé; incapacitado, idoso e diferentes necessidades)
		1.2.	Discussão sobre gastos necessários e supérfluos, a curto e longo prazo  Abordagem à publicidade enganosa (supermercados/empresas podem influenciar a compra com ‘publicidades enganosas’ – atenção do consumidor) e compra por impulso – <u>resistir às tentações</u>	Utilizar folhetos de publicidade  averiguar diferentes vídeos de propagandas  Discussão em grande grupo
		1.3.		
		1.5.	Discussão sobre gestão inteligente do dinheiro – planeamento é muito importante – viver de acordo com os seus meios  Abordagem à publicidade enganosa (supermercados podem influenciar a compra com ‘publicidades enganosas’	Realizar listas de compras baseadas nos folhetos e preços reais dos produtos de diferentes supermercados com um orçamento limitado  Discussão em grande grupo
		1.6.		
		1.7.		

			em determinados produtos) e <u>compra por impulso</u> – resistir às tentações	
	II – Despesas e Rendimentos (jogo do monopólio – adaptar)	2.1.	Noção de rendimento – tudo requer manutenção – impostos –	Explorar talões de compra para analisar a existência do IVA  Início da organização da visita de estudo ao Museu Papel Moeda, no Porto - Planeamento
		2.2.		
		2.3.		
		2.4.		
		2.5.		
		2.6.		
B- Sistemas e Produtos Financeiros Básicos	I – Meios de Pagamento	1.1.	Tomar decisões de compra	Construção de dois supermercados (pela PE) – conferir trocos – realizar pagamentos – comparar preços – recurso a embalagens reais (diferenças nos supermercados exemplo: A – 10 pacotes de açúcar 50 cent, B – 10 pacotes de açúcar 60 cent e 5 pacotes 40 cent; A – 3 maçãs 90 cent, B – 4 maçãs 1€)
		1.2.		
		1.3.	O euro	Exploração do euro, respetivas curiosidades (versos das moedas, tamanho das notas consoante o seu valor) –  Em família, saber se há familiares no estrangeiro em países com moeda euro ou com outra/ falar
		1.4.		
		1.5.		
			História da moeda – reconhecer a importância do dinheiro para adquirir bens	

				com familiares sobre moeda anterior ao euro – falar da união europeia e zona euro  Atividade ‘O que pode o dinheiro comprar?’ (2ª atividade) – ser empreendedor – início do planeamento da visita de estudo
		1.6.	O que é um banco? – por que razão foi criado?  Multibanco – desmistificação – ‘dinheiro invisível’	Visita de um bancário (convidado) para explicar aos alunos o que se faz num banco
	IV – Sistemas bancários	4.1.		
C – Poupança	I – Objetivos da Poupança	1.1. 1.2.	Objetivos da poupança (para uma bicicleta, para a sua formação, para tirar a carta de condução, para comprar uma consola, para tirar um curso de inglês, para aprender surf...) – Introdução à abordagem do banco  Poupar dinheiro para quê?	Tomar decisões tendo em conta que o dinheiro de que dispõem é limitado, mas que pode ‘crescer’ – mudança de atitudes e consciências



### **1ª atividade – atividades de diagnóstico**

Composição ‘Se eu tivesse todo o dinheiro do mundo...’

Questionário (alunos, pais e professora titular – ANEXO 1) – Validação

### **2ª atividade**

Atividade ‘o que pode o dinheiro comprar’ – sensibilizar, antes de mais, todas as crianças para não ferir suscetibilidades. Nunca serão abordados conceitos como o de riqueza e pobreza. Pretende-se acima de tudo consciencializá-los de que, independentemente da nossa situação financeira atual tudo pode alterar-se mediante os nossos comportamentos.

Apresentar vídeo do Ryan que juntou dinheiro para enviar para África para a população ter água – empreendedorismo – iniciar planeamento da visita de estudo

Constatar que há imensas coisas verdadeiramente necessárias na vida que não se prendem com a quantidade de dinheiro que possuímos: amor, saúde, amigos, família, ...

Levantamento de ideias prévias (entramos no ramo dos bens materiais) – o meu desejo é... (individual – ANEXO 2) - necessidades e desejos (individual – ANEXO 2)

### **3ª atividade**

Discussão sobre as diferentes necessidades mediante as etapas da vida – imagens A4 (bebé; incapacitado, idoso e diferentes necessidades)

Realização de um cartaz com imagens de variados folhetos (necessidades vs desejos)

Discussão sobre gastos necessários e supérfluos, a curto e longo prazo

### **4ª atividade**

Discussão sobre gestão inteligente do dinheiro – planeamento é muito importante – viver de acordo com os seus meios – noção de rendimento – tudo requer manutenção – impostos – explorar talão de compras

Exploração do euro, respetivas curiosidades (versos das moedas, tamanho das notas consoante o seu valor) – interligar meio social – história da moeda – em família, saber se há familiares no estrangeiro em países com moeda euro ou com outra/ falar com familiares sobre moeda anterior ao euro – falar da união europeia e zona euro – reconhecer a importância do dinheiro para adquirir bens

### **5ª atividade**

Construção de dois supermercados (pela PE) – realizar pagamentos – comparar preços - conferir trocos – recurso a embalagens reais (diferenças nos supermercados exemplo: A – 10 pacotes de açúcar 50 cent, B – 10 pacotes de açúcar 60 cent e 5 pacotes 40 cent; A – 3 maçãs 90 cent, B – 4 maçãs 1€) Abordagem à publicidade enganosa (supermercados podem influenciar a compra com ‘publicidades enganosas’ em determinados produtos) e compra por impulso – resistir às tentações

Simulação de uma ida às compras – realização prévia de uma lista de compras - discussão sobre as escolhas – pequenos grupos– Tomar decisões tendo em conta que o dinheiro de que dispõem é limitado – objetivos da poupança (Poupar dinheiro para quê? Para uma bicicleta, para a sua formação, para tirar a carta de condução, para comprar uma consola, para tirar um curso de inglês, para pagar um curso de surf...) – introdução à abordagem do banco

### **6ª atividade**

Visita de um bancário – o que é um banco – por que foi criado

Multibanco – desmistificação – ‘dinheiro invisível’

### **7ª atividade**

Aplicação do questionário inicial (alunos – ANEXO 1)

Fazer novamente a composição ‘Se eu tivesse todo o dinheiro do mundo...

**NOTA: Transversalmente a todas estas abordagens pretende-se organizar uma visita de estudo ao Museu Papel Moeda, no Porto, e integrar o seu projeto ‘No poupar está o ganho’.**

**Serão os alunos a realizar todo o planeamento para a mesma sob a minha orientação:**

- **Escrevem o ofício à direção da escola a explicar a intenção e a pedir autorização e colaboração na concretização da viagem. Devem ser objetivos pedindo exatamente o que precisam.**
- **Escolhem um representante da turma para ser o porta-voz deve treinar com o porta-voz antes de falarem com a direção para que a criança esteja à vontade quando for real. Falar olhos nos olhos.**
- **Entram em contacto com o Museu, com a rede de transportes públicos para realizar um orçamento. Prepara textos das cartas (email) a endereçar**
- **Discutem formas possíveis para adquirir os rendimentos necessários para a visita**

- **Planeiam os horários**
- **Redigem os pedidos de autorização aos pais**
- **(...)**