



Impacto de aulas expositivas sobre Educação Financeira com alunos do ensino fundamental em um colégio de aplicação universitário

Área Temática: Temas Livres em Gestão, Atuária e Contabilidade Geral

DOI: <https://doi.org/10.29327/1680956.11-80>

Bruna dos Santos Costa

Universidade Federal de Sergipe
bruna.costa72003@gmail.com

Mércia de Lima Pereira

Universidade Federal da Paraíba
profa.mercialima@gmail.com

Elenildo Santos Bezerra

Universidade Federal de Sergipe
elenildo.consultoria@gmail.com

Resumo

O objetivo do estudo foi analisar o impacto de aulas expositivas sobre Educação Financeira no nível de conhecimento de turmas do ensino fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe. Para isso, ocorreram duas aplicações do mesmo questionário (um antes e outro após exposições de aulas sobre a temática) com 47 alunos. O questionário foi dividido em 4 seções: (i) perfis dos alunos; (ii) estilo de vida; (iii) dados socioeconômicos e (iv) conhecimento dos alunos sobre Educação Financeira. Para averiguar o nível de aprendizado dos alunos na seção (iv), utilizou-se o teste estatístico de Wilcoxon por meio do software SPSS. Os principais resultados denotam que a turma do 6º ano teve um aumento significativo em sua média, enquanto o 7º ano apresentou redução em sua média (considerando $p \leq 0,05$). O 8º e 9º ano tiveram um leve aumento em suas médias após as aulas, porém sem apresentar significância estatística (considerando $p > 0,05$). Ademais, a principal contribuição dessa pesquisa foi evidenciar a importância da exposição dos conteúdos e abrir possibilidades para mais estudos voltados a abordagens didáticas e fatores externos que possam impactar o entendimento dos alunos no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Financeira. Impacto pedagógico. Ensino fundamental.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a Educação Financeira é ensinada por meio de temáticas como dinheiro, planejamento financeiro ou orçamento pessoal e familiar são pouco ou sequer discutidas (Abrantes-Braga e Veludo-de-Oliveira, 2020; Campara, Vieira e Potrich, 2017; Vieira, Bressan e Fraga, 2020). Felizmente, iniciativas estão sendo desenvolvidas sobre essa temática, como o decreto nº 10.393, de 09 de junho de 2020, que instituiu a nova Estratégia Nacional de Educação Financeira e o Fórum Brasileiro de Educação Financeira. Em síntese, esses instrumentos visam auxiliar os brasileiros na tomada de decisões financeiras, de forma consciente, a partir de ações educacionais ofertadas por instituições públicas e privadas (Brasil, 2020).

A Educação Financeira permite que a sociedade obtenha ou aperfeiçoe conhecimentos para tomarem decisões e administrarem suas finanças de forma adequada e eficiente (Lizoti, Lana, Verdinelli e Simas, 2016). Assim, saber lidar com finanças pessoais é resultado de um planejamento presente com um objetivo futuro, ou seja, trata-se de um gerenciamento eficiente do dinheiro (Queroz, Souza e Amaral, 2021).

Indica-se também que a inclusão de conteúdos financeiros nas escolas pode impactar na aprendizagem desses estudantes. Consoante a essa lógica, a criança deve ser ensinada o mais brevemente possível a gerenciar o seu dinheiro e a adotar uma postura consumista responsável, para que assim, esse aprendizado seja perpetuado para os demais estágios da sua vida (Oliveira, 2024). De forma adicional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 orienta o estudo de noções básicas sobre finanças, economia, inflação, taxas de juros, impostos e aplicações financeiras, que inclui rentabilidade e liquidez de um investimento.

Por isto, a Educação Financeira vem ganhando destaque e, com isso, o surgimento de estudos na área (Santiago, 2015; Cruz, Oliveira, Barvik, Carneiro e Pereira, 2017; Nemos, Duro e Filha, 2021; Sobianek, Barrocas, Araújo, Ribeiro e Tisott, 2021). Apesar de limitações em localizar estudos com metodologia semelhante, outros trabalhos foram aderentes ao presente estudo por envolverem aulas expositivas e aplicação de questionários para verificar a repercussão das aulas sobre Educação Financeira (Navarro e Silva, 2023; Reis et al., 2024; Roberto Júnior et al., 2024).

Sendo assim, este artigo vem preencher esta lacuna, tendo como objetivo responder a seguinte problemática: Qual é o impacto de aulas expositivas sobre Educação Financeira no nível de conhecimento de alunos do ensino fundamental? Para isso, o objetivo do estudo foi analisar o impacto de aulas expositivas sobre Educação Financeira no nível de conhecimento de turmas do ensino fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe.

Os primeiros anos colegiais são importantes para a formação de conhecimento. Nesse sentido, o presente estudo se justifica por buscar instaurar uma base inicial acerca da Educação Financeira para alunos do ensino fundamental. Além disso, tem-se que a falta de conhecimento sobre Educação Financeira traz dificuldades na fase adulta, levando os indivíduos a tomarem decisões financeiras sem planejamento (Shankar, Vinod e Kamath, 2022). Concomitantemente, a disseminação do conhecimento sobre Educação Financeira pode resultar, a longo prazo, em uma redução de taxas de inadimplência, dívidas e consumo excessivo por parte da sociedade (Maman e Rosenhek, 2020).

Dessa forma, o presente trabalho trouxe contribuições e avanços adicionais em comparação aos anteriores por focar em aulas expositivas dialogadas como metodologia, o que permitiu isolar as repercussões dessa abordagem, ao passo que abrangeu diferentes turmas (6º ao 9º ano), o que possibilitou comparações entre os níveis de escolaridade. Avançou também ao reconhecer condicionantes que influenciam a fidedignidade dos dados, especialmente em filtrar os mesmos alunos antes e após os questionários para, então, aplicar o método estatístico. Ademais, forneceu sugestões práticas para educadores com base nos achados, o que incluiu a ampliação do tempo para as discussões em sala de aula e desenvolvê-las com um quantitativo menor de alunos e de perguntas no questionário.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Finanças pessoais e a Educação Financeira

As pessoas estão envolvidas com questões financeiras, seja por razões escolares, profissionais ou pessoais. Por isso, a temática vem ganhando destaque com o passar do tempo. De forma similar ao indicado, o dinheiro desempenha um papel importante no cotidiano e existe a relevância de se compreender os diferentes significados que as pessoas dão a ele, seja como um sinônimo de *status*, poder, sucesso ou frustração (Schmitz, Piovesan e Braum, 2021). Schmitz et al. (2021) indicam que no contexto das finanças pessoais é relevante compreender o significado que as pessoas atribuem ao dinheiro. Nesse contexto, Halpern (2003), divide as finanças pessoais em três perspectivas: (i) Educação Financeira; (ii) gestão de crédito; e (iii) gestão de ativos. Essas divisões são explanadas sequencialmente.

A Educação Financeira é um processo constante de aprendizagem que perdura por toda a vida. Ela se baseia em estratégias e métodos para auxiliar os indivíduos a lidarem com desafios financeiros individuais e coletivos (Perin e Campus, 2022). Dessa forma, compreender a importância da execução de planejamento orçamentário, ter ciência das prioridades financeiras e aderir a hábitos de consumo conscientes, são alguns dos métodos e estratégias que evitam endividamento e contribuem para um pensamento crítico acerca de escolhas financeiras cotidianas (Santos et al., 2024).

A gestão de crédito, por sua vez, é o ato de organizar e controlar o uso do crédito (Serviço de Proteção ao Crédito Brasil, 2021). Salienta-se que os principais problemas financeiros da sociedade contemporânea estão no excesso de ofertas de crédito e em produtos que induzem a compra, mesmo sem o indivíduo necessitar do produto ou do crédito (Mello, 2018). Nesse sentido, Jonsson, Söderberg e Wilhelmsson (2017) indicam que ter conhecimento financeiro favorece a tomada de decisões racionais. Sob essa perspectiva, a gestão de crédito pode auxiliar, por exemplo, no momento de comprar um produto ou serviço, já que existiria uma reflexão para concluir se de fato é uma compra útil e/ou se existem opções mais baratas.

Por fim, o termo “gestão” é definido como ação de administrar e “ativo” como a composição de bens de uma pessoa ou instituição (Michaelis, 2015). Com isso, é possível conceituar que a gestão de ativos é o método de administrar investimentos e bens, o que inclui dinheiro, ações ou imóveis, por exemplo. Seabra (2013) ressalta que ao investir, sempre existirá riscos, por isso, sugere diversificar a carteira de investimentos para mitigar riscos. Para tanto, também afirma que é importante entender qual é o seu tipo de perfil no momento de investir, ou seja, se for conservador o ideal é evitar o mercado de ações.

Percebe-se, então, que a Educação Financeira e as finanças pessoais ao mesmo tempo em que se diferenciam também se relacionam. O primeiro está ligado ao “saber como fazer”, porque envolve conhecimento teórico. O segundo está em “fazer”, já que abrange aplicar na prática a aprendizagem. Portanto, gerenciar corretamente as finanças pessoais resulta em uma condição financeira saudável (Lima et al, 2019). Diante do exposto, assegura-se que a Educação Financeira é uma ferramenta de desenvolvimento socioeconômico, por isto, também é importante instituí-la nas escolas (Souza, Martins e Jacob, 2022).

2.2 Ensino da Educação Financeira nas escolas

Desde cedo é importante que o dinheiro se faça presente na rotina das crianças para que não tenham dificuldades na fase adulta. Neste contexto, a falta de Educação Financeira nas escolas é preocupante, uma vez que além dos pais, a escola é um precursor da



socialização financeira, sendo necessário o envolvimento de ambos nessa imersão (Campos, Pereira e Ribeiro, 2024).

Compreende-se que são nas etapas iniciais da educação que os alunos são incentivados a tomar decisões, sendo o papel da escola importante nesse processo de aprendizagem sobre Educação Financeira. Assim, caso as crianças tenham acesso a conhecimentos sobre o tema, mesmo que de forma básica, seu futuro financeiro poderá ser mais bem direcionado e assertivo (Souza, Nicoli e Castro, 2023).

Avanços estão sendo desenvolvidos para que haja mudanças no atual paradigma inerente à Educação Financeira. No ano de 2020, por exemplo, foi instituído que a Educação Financeira esteja na BNCC desde o ensino infantil até o ensino médio. Considerando este cenário, Fernandes, Fernandes e Costa (2024), explanam que ao aplicar a transversalidade na Educação Financeira, ou seja, ao relacioná-la com diferentes disciplinas, o aluno incorpora esse conhecimento de forma prática em seu dia a dia, o que permite a formação de uma sociedade responsável, pois inserir conceitos básicos desde a fase infantil corrobora significativamente na vida dos jovens, inclusive, o ato de se planejar financeiramente pode evitar o surgimento de problemas emocionais.

Somado a isso, o Brasil é um país com alta taxa de endividamento entre a população, a qual também carece de hábitos financeiramente adequados. Por isso, a Educação Financeira desempenha um papel proeminente para inverter esse cenário e, é enganoso pensar que ela apenas se restringe a ensinar a poupar dinheiro. A Educação Financeira também engloba reduzir gastos, conseguir descontos, evitar endividamentos e compras impulsivas e ter uma reserva de emergência. Em síntese, se objetiva com a Educação Financeira proporcionar uma qualidade de vida no presente e no futuro (Vais e Carvalho, 2023).

Sob esses argumentos, percebe-se que a Educação Financeira é uma temática que deve ser explorada, principalmente quando é aplicada nas escolas. São vários os estudos que revelam resultados positivos ao inserir conceitos da área financeira antes da fase adulta (Oliveira, 2024; Mazzi e Domingues, 2021; Vanderley, Silva e Almeida, 2020; Matos, Simão e Santana, 2024; Santos e Groenwald, 2024). Sendo assim, a existência desses trabalhos reafirma a necessidade de se ampliar discussões. Considerando esse aspecto, o próximo tópico trata de estudos anteriores e seus impactos na vida dos estudantes que participaram dessas pesquisas.

2.3 Estudos anteriores

Em um estudo realizado por Santiago (2015), foi realizada uma descrição da Educação Financeira em Portugal. O estudo apresentou um panorama com ações educacionais, levando em consideração documentos internacionais e nacionais. Foram identificados avanços significativos no país, porém o trabalho evidenciou que os materiais didáticos foram limitados e não foram completamente adaptáveis para serem aplicados em diferentes matérias. Além disso, a autora (2015) indicou sobre a escassez de professores capacitados e a importância de mais estudos que abordem essa temática.

Cruz et al. (2017) realizaram uma pesquisa com o objetivo de averiguar o nível do ensino financeiro de alunos do ensino fundamental em uma escola metropolitana de Curitiba. De início, os discentes confeccionaram peças artesanais para vender aos conhecidos. Após isso, as turmas ficaram responsáveis por barracas juninas, realização de rifas e venda de lanches, sendo o dinheiro arrecadado colocado no cofre da turma. Logo depois de cada evento, foi realizado um relatório com gastos, lucros, melhorias e acertos com a participação

4

dos alunos. Assim, foi possível concluir que eles se tornaram menos consumistas e mais reflexivos ao se tratar de escolhas financeiras.

No trabalho de Nemos et al. (2021) foi aplicado um projeto sobre Educação Financeira em uma escola pública no Rio Grande do Sul. Para tal, foram realizados 11 encontros, sendo os discentes divididos em grupos para desenvolverem um produto ou serviço, tendo que relacionar este produto com conceitos sobre receita, lucro, custos, juros e investimento. Um ministrante provocava reflexões e os auxiliava para garantir uma aprendizagem apropriada. Assim, foram realizadas entrevistas antes e depois das reflexões para medir o impacto das ações. Com isso, foi constatado que os estudantes aprimoraram seus conhecimentos financeiros.

A pesquisa de Sobianek et al. (2021) teve por objetivo inquirir sobre a compreensão e as escolhas financeiras de alunos do ensino médio. Nesse sentido, foram aplicados questionários a discentes de escolas públicas e privadas do Mato Grosso do Sul e de São Paulo. Os resultados apontaram que alunos tendem a gastar mais com itens supérfluos, como eletrônicos, presentes e celulares. Outrossim, conversam com os familiares sobre estudos e carreiras, mas acham triviais gastos com estudos. Ademais, o estudo constatou que as decisões financeiras são influenciadas por gênero, estado civil e renda, e reafirmou a urgência em inserir Educação Financeira na grade curricular do ensino básico.

O estudo conduzido por Navarro e Silva (2023) ocorreu em uma escola pública da cidade de Goiânia em Goiás. Teve como finalidade avaliar a relevância da Educação Financeira em uma turma com 35 alunos da 3ª série do Ensino Médio, por meio da Matemática Financeira. A metodologia envolveu questionários, aulas expositivas e atividades práticas. Os conteúdos discutidos incluíam a diferença entre necessidade e desejo; planejamento financeiro; cálculos de porcentagem; e os princípios de juros simples e compostos. Ao final, os resultados demonstraram uma melhora na conscientização dos alunos sobre a gestão financeira.

Reis et al. (2024) investigaram principalmente o impacto de situações-problema para auxiliar no ensino de Matemática Financeira. A amostra estudada foi uma turma do 9º ano, localizada no Maranhão. A abordagem metodológica foi dividida em três: diagnóstico inicial (para identificar conhecimentos dos alunos e lacunas); roda de conversa (para discussões); aula expositiva e dialogada; e as atividades com situações-problema (a sala foi separada em quatro equipes e cada uma teve que analisar os preços em dois supermercados hipotéticos, calcular descontos da Black Friday e escolherem a melhor opção entre os dois estabelecimentos comerciais). Os resultados conseguiram revelar que essas práticas pedagógicas surtiram efeito positivo, especialmente as situações-problemas ao contextualizarem a teoria com o cotidiano.

Roberto Júnior et al. (2024) desenvolveram um estudo voltado às vivências do pesquisador em sala de aula, ao ministrar aulas sobre Educação Financeira para jovens de 17 a 21 anos, vinculados a instituição de ensino profissional privada em São Paulo. No cômputo geral, foram quatro aulas que abordaram, por exemplo, conceitos de: dinheiro, consumo, crédito, juro, empréstimo e investimentos. Além das exposições das aulas, também foram utilizados como metodologia vídeos temáticos e atividades práticas. Após, os discentes foram submetidos a um questionário, com questões subjetivas e fechadas, para que fosse avaliado o impacto das aulas. Os resultados foram satisfatórios, já que os participantes admitiram a contribuição que as aulas tiveram para o aprimoramento de sua consciência financeira.

Em geral, nos estudos analisados foram observados resultados positivos ao implementar a Educação Financeira em contextos diversificados. Os trabalhos expõem como

atividades reflexivas contribuem para que os estudantes desenvolvam um pensamento crítico sobre finanças, o que aponta para a necessidade de inserir, de forma eficiente, o ensino financeiro nas instituições de ensino.

3 METODOLOGIA

3.1 Unidade de pesquisa e população e amostra

A pesquisa foi executada no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (CODAP/UFS), localizado em São Cristóvão/SE, a qual foi selecionada por motivos de acessibilidade. A proximidade geográfica na pesquisa científica é vantajosa, pois evita deslocamentos desnecessários e barateia a produção científica (Oliveira, 2019).

Na pesquisa foram envolvidas turmas do 6º ao 9º ano, o que totaliza uma população de 119 alunos. Apesar disso, as duas aplicações dos questionários (antes e após exposições de aulas sobre Educação Financeira) foram realizadas com os alunos que estavam presentes nas salas de aula em ambos os momentos, o que resultou em amostras iniciais e finais (Quadro 1). Contudo, apenas foram consideradas para análises e discussões as amostras redefinidas, ou seja, as respostas dos mesmos alunos antes e depois da inserção de aulas sobre Educação Financeira. Para realizar o tratamento dos dados foi preciso comparar as respostas dos dois questionários e verificar se os dados demográficos (idade, renda familiar e quantidade de pessoas que moram na residência) de cada aluno eram compatíveis.

Quadro 1 - População e amostra

| Item | 6º ano | 7º ano | 8º ano | 9º ano | Total |
|---|--------|--------|--------|--------|-------|
| População | 31 | 30 | 29 | 29 | 119 |
| Amostra inicial (1ª Aplicação do questionário) | 29 | 25 | 25 | 28 | 107 |
| Amostra final (2ª Aplicação do questionário) | 28 | 23 | 23 | 26 | 100 |
| Amostra validada (usada para análises e discussões) | 20 | 8 | 11 | 8 | 47 |

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Com base no exposto, o Quadro 1 apresenta a população do estudo, ou seja, o número de alunos existentes em cada turma e no total; a amostra inicial (quantidade de alunos que responderam ao questionário antes da inserção de aulas sobre Educação Financeira); a amostra final (quantidade de alunos que responderam ao questionário após a exposição de aulas sobre Educação Financeira); e por fim, a amostra considerada no estudo (amostra validada), que corresponde aos mesmos alunos que responderam, antes e após a exposição das aulas, ao mesmo questionário.

3.2 Instrumento e procedimento de coleta dos dados

Para atingir o objetivo do estudo foi aplicado um mesmo questionário estruturado com perguntas objetivas em dois momentos diferentes: (1º) antes da exposição de aulas sobre Educação Financeira; e (2º) após a exposição de aulas sobre Educação Financeira.

O questionário foi adaptado com base nos trabalhos de Campara, Vieira e Potrich (2017), Silva (2022) e Krüger (2014). Assim, ele foi estruturado da seguinte forma: (i) Perfil do aluno, foi composto por questões de natureza demográfica (idade, quantidade de pessoas que moram na residência e renda familiar); (ii) estilo de vida (se o núcleo familiar costuma ter momentos de lazer); (iii) dados socioeconômicos (origem da principal fonte de renda, se o

aluno recebe mesada, se os pais têm algum tipo de dívida e se conseguiriam arcar com alguma despesa inesperada que exigisse muito dinheiro); (iv) conhecimento dos alunos sobre Educação Financeira, composto por uma pergunta conceitual acerca do que é orçamento na percepção dos alunos, se acham que problemas financeiros podem causar conflitos no ambiente familiar. Além disso, questões de raciocínio matemático, que para resolvê-las, precisava das quatro operações básicas, como também uma auto avaliação, contemplando questões sobre o nível de entendimento dos alunos sobre Educação Financeira, orçamento pessoal, juros, impostos, inflação, entre outros.

A seguir também se demonstra, na Figura 1, o ambiente de sala de aula diante da exposição de uma dessas temáticas (Impostos, investimentos básicos e bolsa de valores), no dia 24 de outubro de 2024, na turma do 9º ano do CODAP/UFS. Ressalta-se, ainda, que a divulgação do nome e a utilização de imagem (Figura 1) foram permitidas pela instituição em que foi desenvolvida a pesquisa.

Figura 1 - Aula na turma do 9º ano



Fonte: Autores (2024).

A escolha das temáticas na construção do conhecimento financeiro é muito importante, por isso, alguns assuntos precisam ser debatidos, entre os quais, tem-se: juros, crédito e poupança (Cordeiro, Costa e Silva, 2018). Desta forma, as temáticas expostas para os alunos nas aulas foram condizentes com o que considera Cordeiro, Costa e Silva (2018), indo além, ao contemplar a história do dinheiro, orçamento pessoal e familiar, outros tipos de investimento, aposentadoria e empreendedorismo e inovação. Assim, entre o dia 26 de setembro e 31 de outubro do ano de 2024 ocorreram aulas voltadas para Educação Financeira, com duração de aproximadamente 20 minutos cada. As aulas ocorreram por meio de

apresentações em *slides*, com exemplos práticos de notícias relativas às temáticas abordadas. Maiores detalhes podem ser vistos no Quadro 2.

Quadro 2 - Temática das aulas

| Turmas | Aula 1 | Aula 2 | Aula 3 | Aula 4 |
|--------------|--|--|---|--|
| 6º ao 9º ano | História do dinheiro; Palavras do mundo financeiro; Economia doméstica; Orçamento pessoal e familiar | Os Bancos e os meios de Pagamento; Juros; Evitar e lidar com dívidas; Inflação | Impostos; Investimentos básicos (Tesouro direto, fundos imobiliários, poupança e CDB); Bolsa de valores | Aposentadoria; Empreendedorismo e Inovação |

Fonte: Autores (2024)

A principal dificuldade na coleta de dados pelo questionário foi relacionada ao engajamento dos participantes. Após o aluno entregar o questionário, era feita uma conferência para averiguar se todas as perguntas foram respondidas e, frequentemente, era necessário avisá-los de que tinham perguntas em branco. Mesmo assim, ainda houve descarte de algumas respostas porque os questionários estavam com alguma inadequação.

3.3 Análise dos dados

Para atender ao objetivo do estudo foi adotado o teste não paramétrico de Wilcoxon com uso do software SPSS na seção (iv) do questionário. De acordo com Gujarati e Porter (2011), esse teste é utilizado para comparar dados pareados que não possuem uma distribuição normal e quando a variável é numérica ou ordinal. A escolha do método foi indicada porque foram avaliadas as mesmas turmas antes e após as aulas (dados pareados), a variável é uma escala numérica (o nível de entendimento dos alunos) e o teste de normalidade indicou que os valores possuem $p < 0,05$, mostrando que os dados não são normais. Para as perguntas em que não se visualizava uma ordenação, colocou-se as respostas em forma de dummy, sendo 0 para respostas incorretas e 1 para corretas. Foram elas: O que é orçamento? Acha que problemas financeiros podem causar conflitos no ambiente familiar? E as questões de raciocínio matemático.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 Perfil dos alunos

Nesta seção são apresentados os dados sobre o perfil dos alunos do 6º ao 9º ano do CODAP/UFS, localizado em São Cristóvão/SE.

Tabela 1 - Perfis demográficos das turmas

| Características | 6º ano | | 7º ano | | 8º ano | | 9º ano | | Conjunto | |
|------------------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|----------|-------|
| Idade | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| 11 anos ou menos | 11 | 55,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 11 | 23,40 |
| 12 anos | 8 | 40,00 | 6 | 75,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 14 | 29,79 |
| 13 anos | 1 | 5,00 | 2 | 25,00 | 7 | 63,34 | 0 | 0,00 | 10 | 21,28 |
| 14 anos | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 2 | 18,18 | 3 | 37,50 | 5 | 10,64 |

| | | | | | | | | | | |
|--------------------------------------|-----------|------------|----------|------------|-----------|------------|----------|------------|-----------|------------|
| 15 anos | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 1 | 9,09 | 4 | 50,00 | 5 | 10,64 |
| 16 anos ou mais | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 1 | 9,09 | 1 | 12,50 | 2 | 4,26 |
| Total | 20 | 100 | 8 | 100 | 11 | 100 | 8 | 100 | 47 | 100 |
| Quantidade de pessoas na casa | | | | | | | | | | |
| 1 a 2 pessoas | 0 | 0,00 | 2 | 25,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 2 | 4,26 |
| 3 pessoas | 5 | 25,00 | 3 | 37,50 | 4 | 36,36 | 4 | 50,00 | 16 | 34,04 |
| 4 a 5 pessoas | 13 | 65,00 | 3 | 37,50 | 7 | 63,64 | 4 | 50,00 | 27 | 57,45 |
| Mais de 5 pessoas | 2 | 10,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 2 | 4,26 |
| Total | 20 | 100 | 8 | 100 | 11 | 100 | 8 | 100 | 47 | 100 |
| Renda familiar | | | | | | | | | | |
| R\$0,00 a R\$600,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 1 | 9,09 | 0 | 0,00 | 1 | 2,13 |
| R\$600,01 a R\$1.412,00 | 11 | 55,00 | 4 | 50,00 | 0 | 0,00 | 2 | 25,00 | 17 | 36,17 |
| R\$1.412,01 a R\$2.500,00 | 3 | 15,00 | 3 | 37,50 | 5 | 45,45 | 1 | 12,50 | 14 | 29,79 |
| R\$2.500,01 a R\$4.000,00 | 2 | 10,00 | 0 | 0,00 | 2 | 18,18 | 3 | 37,50 | 5 | 10,64 |
| Acima de R\$4.000,01 | 4 | 20,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 1 | 12,50 | 5 | 10,64 |
| Não sei | 0 | 0,00 | 1 | 12,50 | 3 | 27,27 | 1 | 12,50 | 5 | 10,64 |
| Total | 20 | 100 | 8 | 100 | 11 | 100 | 8 | 100 | 47 | 100 |

Nota: N = Frequência; % = Percentagem

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Segundo os valores apresentados na Tabela 1, observa-se que na turma do 6º ano predomina a faixa etária inicial de 11 anos ou menos, representando 55%, indicando que essa amostra se encontra dentro da idade que é esperada para quem está cursando esse ano escolar, como afirma a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) em 2018. Em relação a quantidade de pessoas na residência a predominância é de 4 a 5 pessoas, com 65%, o que sugere que as famílias possuem, em sua maioria, um número considerável de membros. A média de pessoas por domicílio no Brasil é de 2,79 (IBGE, 2023). Com relação à renda familiar, um pouco mais da metade (55%) das famílias têm renda entre R\$600,01 e R\$1.412,00, o que sinaliza uma remuneração próxima do salário considerado mínimo no Brasil.

Quanto às idades na amostra da turma do 7º ano, 75% dos alunos possuem 12 anos, sendo que nenhum possui 14, 15, 16 ou mais, o que sugere que os alunos não reprovam de forma recorrente ou que a instituição de ensino é criteriosa com relação a evitar alunos mais velhos na turma. Além disso, percebe-se que na característica “quantidade de pessoas na casa” houve um empate, uma vez que a mesma frequência foi identificada nas opções “3 pessoas” e “4 a 5 pessoas”. No que tange a receita familiar, nessa amostra a maioria dos discentes se enquadram na segunda opção de resposta (R\$600,01 a R\$1.412,00), assim como na turma anterior.

Os resultados da Tabela 1 ainda revelam que na turma do 8º ano a idade que possui o maior percentual é de 13 anos, com 63,34%. Porém, nessa turma é possível constatar alunos que estão com idades iguais ou superiores a 14 anos, o que sugere a reprovação em algum momento dos anos escolares ou iniciaram os estudos um pouco mais tarde do que o habitual. O maior contingente de pessoas por residência é de 4 a 5 pessoas, sendo descartada, então, que na amostra não exista a possibilidade de os discentes morarem com apenas uma pessoa ou com mais do que 5, uma vez que não houve contagem para essas alternativas. Quanto à renda das famílias, a faixa dos R\$1.412,01 a R\$2.500,00 se repetiu mais vezes, totalizando 45,45%. Destaca-se, ainda, para o índice de 27,27% que não sabiam responder, o que pode indicar falta de diálogo sobre assuntos financeiros no ambiente domiciliar, como explica Campos et al.

(2024), os pais também são precursores da socialização financeira dos filhos e devem incluí-los em assuntos de cunho financeiro.

Na amostra da turma do 9º ano, a metade dos alunos analisados, ou seja, 50% possuem 15 anos. No que diz respeito à quantidade de pessoas, houve empate entre as alternativas “3 pessoas” e “4 a 5 pessoas”, com 50% cada. Outrossim, um quantitativo considerável da amostragem informou que a renda familiar é em torno de R\$2.500,01 a R\$4.000,00 (37,50%), mas também foi identificado que um dos alunos analisados não soube informar a renda familiar. Nessa lógica, Oliveira (2024) afirma a necessidade de os jovens serem ensinados o mais cedo possível a lidarem com dinheiro, e que pode ser incluído noções sobre orçamento mensal familiar.

Em síntese, a maior parte dos participantes: possuem 12 anos (29,79%), residem em residências com 4 a 5 pessoas (57,45%), e 36,17% possuem renda entre R\$600,01 e R\$1.412,00, esse último dado sugere que as famílias não têm um poder aquisitivo elevado. Por fim, ao comparar em um contexto geral, apenas 10,64% dos estudantes não sabem a renda familiar, o que pode indicar um aspecto positivo, já que a amostra trabalhada foi de 47 alunos e a maioria destes são conhecedores da renda de suas famílias.

4.2 Estilo de vida

Nesta seção são apresentados os dados sobre o estilo de vida dos alunos do 6º ao 9º ano. Conforme os valores apresentados na Tabela 2, um percentual significativo da turma do 6º ano (75%) disse que costuma sair com a família para shoppings, sorveterias, praças, praias, restaurantes, entre outros, com frequência. Esse resultado pode ser explicado por essas opções serem consideradas mais acessíveis se comparado com viagens para fora ou dentro do país, uma vez que como mostrado na Tabela 1, a maioria das famílias possuem até um salário-mínimo como renda.

Tabela 2 - Estilo de vida das turmas

| Característica | 6º ano | | 7º ano | | 8º ano | | 9º ano | | Conjunto | |
|--|--------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|----------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| O núcleo familiar costuma ter momentos de lazer? | | | | | | | | | | |
| Sim, costumamos viajar para dentro ou fora do país com frequência | 2 | 10,00 | 1 | 12,50 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 3 | 6,38 |
| Sim, costumamos sair (ex.: shopping, sorveteria, praças, praias, restaurante, etc.) com frequência | 15 | 75,00 | 4 | 50,00 | 9 | 81,82 | 6 | 75,00 | 34 | 72,34 |
| Não, não costumamos sair com frequência | 3 | 15,00 | 3 | 37,50 | 2 | 18,18 | 2 | 25,00 | 10 | 21,28 |
| Total | 20 | 100 | 8 | 100 | 11 | 100 | 8 | 100 | 47 | 100 |

Nota: N = Frequência; % = Percentagem

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Quanto à amostra da turma do 7º ano, mais uma vez, a maior frequência foi a faixa intermediária do estilo de vida, com 50%. Para tanto, como visualizado na Tabela 1, os ganhos mensais da maioria das famílias estão na faixa de R\$600,01 a R\$1.412,00 e bem mais da metade reside com 3 a 5 pessoas. Em outras palavras, esse resultado pode ser uma

consequência da renda e da quantidade de residentes, já que para realizar viagens é banal ter altos gastos.

No 8º ano a segunda alternativa segue com a maior frequência mesmo em turmas diferentes. Além disso, dessa vez não foi constatado alunos que afirmaram viajar para dentro ou fora do país com frequência. Outro aspecto é o número de alunos que não costumam sair com frequência, que foi de 18,18%. Embora esse quantitativo indique que não saiam em conjunto, não sugere que eles também não saiam individualmente, com amigos ou com alguns membros do núcleo familiar.

Assim como na turma anterior, o 9º ano seguiu o mesmo padrão e a alternativa mais escolhida continuou sendo a segunda opção, só que desta vez com 75%. Acrescenta-se também que nenhum aluno costuma viajar para dentro ou fora do país com frequência e 25% não costumam sair com frequência.

Em resumo, tem-se que nessa seção a predominância foi pela segunda possibilidade, com 72,34%. Em seguida, 21,28% dos participantes alegaram que não costumam sair com seus familiares de forma recorrente e 6,38% viajam para dentro e fora do Brasil, ou seja, é o percentual minoritário.

4.3 Dados socioeconômicos

Nesta seção são apresentados os dados socioeconômicos dos alunos do 6º ao 9º ano. Consoante com a Tabela 3, no 6º ano os resultados apontam que 75% têm o emprego formal como a principal fonte de renda. Sugere ainda, que em razão do baixo quantitativo de pessoas que não recebem auxílio governamental, as famílias não dependem dessa assistência. Em relação à mesada, houve uma igualdade dos percentuais entre os alunos que recebem e dos que recebem às vezes, cada um com 35%. Essa diferença pode acontecer por questões financeiras: enquanto uma pode arcar, a outra apenas dá quando sobra algum dinheiro ou quando acha necessário. Ao se tratar de dívidas, a maioria afirma que os pais possuem algum tipo de dívida, mas não sabem o valor da parcela ou se pagam em dia. Isso sugere, mais uma vez, que no âmbito familiar não é abordada a temática da Educação Financeira. Por fim, quando questionados se os pais conseguiriam arcar com alguma despesa inesperada que exigisse muito dinheiro, 75% acredita não ter certeza. Esse dado pode indicar que uma parte significativa das famílias não possuem uma reserva de emergência.

Tabela 3 – Dados socioeconômicos das turmas

| Características | 6º ano | | 7º ano | | 8º ano | | 9º ano | | Conjunto | |
|---|--------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|----------|-------|
| Origem da principal fonte de renda | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Benefício do governo (ex.: Bolsa Família) | 1 | 5,00 | 1 | 12,50 | 0 | 0,00 | 1 | 12,50 | 2 | 4,26 |
| Emprego formal | 15 | 75,00 | 4 | 50,00 | 8 | 72,73 | 6 | 75,00 | 36 | 76,60 |
| Emprego informal | 0 | 0,00 | 2 | 25,00 | 1 | 9,09 | 1 | 12,50 | 5 | 10,64 |
| Trabalho autônomo | 1 | 5,00 | 1 | 12,50 | 1 | 9,09 | 0 | 0,00 | 3 | 6,38 |
| Aposentadoria | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| Não sei | 3 | 15,00 | 0 | 0,00 | 1 | 9,09 | 0 | 0,00 | 1 | 2,13 |
| Total | 20 | 100 | 8 | 100 | 11 | 100 | 8 | 100 | 47 | 100 |
| O aluno recebe mesada? | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |

| | | | | | | | | | | |
|--|-----------|------------|----------|------------|-----------|------------|----------|------------|-----------|------------|
| Sim | 7 | 35,00 | 1 | 12,50 | 1 | 9,09 | 2 | 25,00 | 9 | 19,15 |
| Não | 6 | 30,00 | 4 | 50,00 | 4 | 36,36 | 5 | 62,50 | 18 | 38,30 |
| Às vezes | 7 | 35,00 | 3 | 37,50 | 6 | 54,55 | 1 | 12,50 | 20 | 42,55 |
| Total | 20 | 100 | 8 | 100 | 11 | 100 | 8 | 100 | 47 | 100 |
| Os pais têm algum tipo de dívida? | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Sim. Um financiamento de longo prazo e pagam a prestação em dia | 1 | 5,00 | 0 | 0,00 | 1 | 9,09 | 3 | 37,50 | 5 | 10,64 |
| Sim. Uma parte da renda familiar é destinada para pagar o cartão de crédito | 5 | 25,00 | 1 | 12,50 | 1 | 9,09 | 2 | 25,00 | 8 | 17,02 |
| Sim, possuem. Uma parte da renda familiar é destinada para pagar empréstimo bancário | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| Sim, possuem. Mas, não sei o valor da parcela ou se pagam em dia | 9 | 45,00 | 3 | 37,50 | 4 | 36,36 | 1 | 12,50 | 18 | 38,30 |
| Não, não possuem dívidas. Sempre pagam à vista | 5 | 25,00 | 2 | 25,00 | 4 | 36,36 | 2 | 25,00 | 12 | 25,53 |
| Não sei | 0 | 0,00 | 2 | 25,00 | 1 | 9,09 | 0 | 0,00 | 4 | 8,51 |
| Total | 20 | 100 | 8 | 100 | 11 | 100 | 8 | 100 | 47 | 100 |
| Os pais arcariam com uma despesa inesperada que exigisse muito dinheiro? | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Sim | 2 | 10,00 | 1 | 12,50 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 3 | 6,38 |
| Não | 3 | 15,00 | 2 | 25,00 | 1 | 9,09 | 2 | 25,00 | 7 | 14,89 |
| Talvez | 15 | 75,00 | 5 | 62,50 | 10 | 90,91 | 6 | 75,00 | 36 | 76,60 |
| Não sei | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 1 | 2,13 |
| Total | 20 | 100 | 8 | 100 | 11 | 100 | 8 | 100 | 47 | 100 |

Nota: N = Frequência; % = Percentagem

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

No 7º ano, a opção “emprego formal” foi a alternativa com maior percentual, de 50%. Todavia, também é apresentado que 25% são informais, sugerindo-se que essas famílias têm uma renda mensal mais instável, uma vez que não há uma renda fixa. No tocante ao recebimento de mesada, 50% alegam não receberem, assim como 37,50% declaram que apenas recebem ocasionalmente. Dessa forma, é possível que esses pais tenham limitações financeiras, já que 50% têm proventos na faixa dos R\$600,01 a R\$1.412,00 (vide Tabela 1). Isso pode acarretar a restrição de proverem pagamentos fixos para os filhos. Por outro lado, não foram atestadas a presença de dívidas relacionadas a empréstimos bancários. Contudo, quando indagados sobre os pais ou responsáveis conseguirem arcar com uma despesa inesperada que fosse exigido muito dinheiro, 62,50% ficaram relutantes em afirmar com certeza se seria possível, ou seja, insinuaram que não conseguiriam lidar com despesas extraordinárias.

Enquanto isso, 72,73% estão vinculados com o regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) na turma do 8º ano. Ressalta-se ainda que não foram verificados percentuais para assistência do Bolsa Família ou aposentados. Ao tempo em que 54,55% não recebem mesada mensalmente, 54,54% dos pais ou responsáveis possuem algum tipo de dívida. Não obstante, 36,36% possivelmente veem vantagem em pagar à vista, já que não possuem dívidas. Em última instância, 90,91% reiteram que se surgisse uma despesa inesperada não

saberiam com convicção se poderiam arcar. Este fenômeno pode ter correlação com o alto endividamento das famílias e com a hipótese de que os rendimentos mensais são destinados somente para gastos fixos.

Na amostra da turma do 9º ano, a afirmativa relacionada com aposentadoria não foi assinalada. Isso propõe que os responsáveis legais tenham um perfil jovem, isto é, idade ativa, dado que 75% são trabalhadores formais. Além do mais, também foi verificado que os alunos são cientes dos tipos de trabalho que seus pais exercem, considerando que nenhum aluno selecionou a opção de que não sabia. Na característica da mesada, 62,50% não recebem e 12,50% que equivale a 1 aluno recebe às vezes. Na ótica das pendências financeiras, 37,50% possuem algum financiamento, informação que instiga a supor que não são inadimplentes, o que lhes deu margem para obter financiamento.

De forma concomitante, também é sugestivo o pensamento de que ainda não possuem casa própria ou que esse financiamento é destinado para a compra de algum veículo, já que normalmente as pessoas financiam esses tipos de bens a longo prazo. De forma análoga, uma pesquisa feita em 2018 pela Confederação Nacional de Dirigentes Lojistas (CNDL) e pelo SPC Brasil, revelou que 43% utilizaram o financiamento para comprar um carro e 17% para comprar uma casa própria. Ademais, assim como na turma anterior, a frequência dominante pertence à opção “talvez” quando foi questionado se os pais teriam dinheiro para pagar por um gasto inesperado, com 75%.

Em uma visão geral, tem-se que majoritariamente: 76,60% dos pais trabalham pelo regime da CLT; 42,55% dos filhos às vezes recebem mesada; 38,30% têm ciência de que os pais possuem dívidas, mas não sabem o valor da parcela ou se pagam em dia e 76,60% não tem a certeza de que os pais conseguiram lidar com uma despesa imprevista e que demandasse uma quantia considerável de dinheiro.

4.4 Dados sobre o conhecimento dos alunos

Neste tópico são apresentados os resultados acerca do principal objetivo do estudo, a seção (iv) do questionário, com as turmas do 6º ao 9º ano. Assim como é descrito na metodologia, esse bloco é composto por: uma pergunta conceitual acerca do que é orçamento na percepção dos alunos; se acham que problemas financeiros podem causar conflitos no ambiente familiar; questões de raciocínio matemático, que para resolvê-las, precisava das quatro operações básicas; e uma autoavaliação, contemplando questões sobre o nível de entendimento dos alunos sobre Educação Financeira, orçamento pessoal, juros, impostos, inflação, entre outros. Para tanto, o teste de Wilcoxon calcula as diferenças entre os valores das duas variáveis e cria um ranking (ordenação) destas diferenças, classificando-as em diferenças negativas e positivas.

Tabela 4 - Médias e Ranks: Dados de todas as turmas (antes e depois das aulas)

| | N | Média | Rank | |
|-------------------------|-----|--------|----------|----------|
| | | | Negativo | Positivo |
| Antes das aulas | 799 | 1,7922 | 224 | 249 |
| Depois das aulas | 799 | 1,8385 | | |

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

De acordo com a Tabela 4, conclui-se que houve 224 diferenças negativas (o conhecimento dos alunos pós exposição de aulas foi menor do que o conhecimento antes das aulas) e 249 diferenças positivas (o conhecimento dos alunos pós exposição de aulas foi

maior do que antes das aulas). Para tanto, a média após as aulas foi maior (1,8385) do que antes da exposição das aulas (1,7922).

Tabela 5 - Teste de Wilcoxon: Dados de todas as turmas (antes e depois das aulas)

| | Aprendizado depois – antes |
|-------------------------------|----------------------------|
| Z | -,971 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | ,332 |

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Em resumo, embora a média tenha sido maior após as aulas em todas as turmas, com base na análise da tabela do teste de Wilcoxon, é possível inferir pelos resultados que não houve diferença estatisticamente significativa nos períodos antes e depois das aulas (visto que $p > 0,05$). Articulando os resultados, é oportuno observar que na Tabela 3 cerca de 38,30% dos alunos estão cientes de que os responsáveis possuem dívidas, mas não sabem informar o valor da parcela ou se pagam em dia. Da mesma forma, a maioria (76,60%) também informou que não sabiam de certeza, se os pais poderiam arcar com uma despesa inesperada, a qual exigisse muito dinheiro. Em conformidade com esses aspectos, pressupõe-se que os núcleos familiares não conversam sobre assuntos financeiros em casa. Enfatiza-se também que famílias mais comunicativas tendem a influenciar os filhos a buscarem por mais informações de cunho financeiro (Hanson, 2022). Logo, a carência de diálogo familiar pode ter limitado a efetividade das aulas, uma vez que esse envolvimento familiar provoca nos alunos uma reflexão da sua própria realidade financeira, como também o desenvolvimento de uma consciência crítica, o que poderia ter influenciado em uma participação mais ativa nas aulas.

Tabela 6 - Médias e Ranks: Dados do 6º ano (antes e depois das aulas)

| | N | Média | Rank | |
|-------------------------|-----|--------|----------|----------|
| | | | Negativo | Positivo |
| Antes das aulas | 340 | 1,5529 | 87 | 122 |
| Depois das aulas | 340 | 1,7000 | | |

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Na Tabela 6, observa-se que a média antes das aulas era de 1,5529 e após as aulas aumentou para 1,7000. Além disso, há 87 diferenças negativas (o conhecimento dos alunos pós exposição de aulas foi menor do que o conhecimento antes das aulas) e 122 positivas o conhecimento dos alunos pós exposição de aulas foi maior do que antes das aulas).

Tabela 7 - Teste de Wilcoxon: Dados do 6º ano (antes e depois das aulas)

| | Aprendizado depois – antes |
|-------------------------------|----------------------------|
| Z | -1,957 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | ,050 |

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

O teste mostrou que o conhecimento dos alunos após exposição de aulas foi estatisticamente maior do que o conhecimento anterior sobre Educação Financeira (visto que $p \leq 0,05$). Logo, sugere-se que as aulas tiveram um impacto positivo no aprendizado dos alunos. As pesquisas de Cruz et al., (2017); Nemos et al., (2021); Oliveira (2024); Mazzi e Domingues, (2021); Vanderley, Silva e Almeida (2020); Matos, Simão e Santana (2024); Santos e Groenwald (2024); Navarro e Silva (2023); Reis et al., (2024); Roberto Júnior et

al., (2024), dialogam com os resultados encontrados na presente pesquisa ao evidenciar melhoras significativas quando existem ações educacionais voltadas a conhecimentos financeiros, como ocorreu com a turma do 6º ano. Mediante as percepções em sala de aula, essa turma foi a que mais interagiu nas discussões. Nesse sentido, Andreata (2019) defende, a partir de uma perspectiva de Paulo Freire, a importância da participação dos alunos em sala de aula no processo de aprendizagem, o que reflete em um conhecimento sólido.

Tabela 8 - Médias e Ranks: Dados do 7º ano (antes e depois das aulas)

| | N | Média | Rank | |
|-------------------------|-----|--------|----------|----------|
| | | | Negativo | Positivo |
| Antes das aulas | 136 | 2,2426 | 57 | 36 |
| Depois das aulas | 136 | 1,9706 | | |

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

A partir dos resultados demonstrados na Tabela 8, observa-se que a média antes das aulas era de 2,2426 e após, caiu para 1,9706. Além disso, há 57 diferenças negativas (o conhecimento dos alunos após exposição de aulas foi menor do que o conhecimento antes das aulas) e 36 positivas (o conhecimento dos alunos após exposição de aulas foi maior do que antes das aulas).

Tabela 9 - Teste de Wilcoxon: Dados do 7º ano (antes e depois das aulas)

| | Aprendizado depois – antes |
|-------------------------------|----------------------------|
| Z | -2,274 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | ,023 |

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Ao que concerne os resultados da Tabela 9, o conhecimento antes e depois das aulas foi estatisticamente significativo, uma vez que o $p=0,023$, ou seja, é menor do que 0,05. Todavia, ao comparar com a média, o desempenho dos discentes foi pior após as aulas. Como explicado na metodologia, a principal dificuldade na coleta dos dados ocorreu em virtude do engajamento dos alunos, já que vários responderam rapidamente o questionário, o que sugere que não liam as questões ou as chutavam. Além do mais, essa seção era a última do questionário, o que pode indicar que estavam saturados de responder e marcaram de forma impulsiva. No estudo de Brower (2018) foi observado que quando submetidas a um questionário longo, os participantes tendiam a darem respostas mais descuidadas quando comparados àqueles que recebiam uma versão curta. Também foi constatado que o nível de interesse pela temática do questionário é um fator importante, já que os menos interessados possuíam a propensão de responderem de forma negligente.

Tabela 10 - Médias e Ranks: Dados do 8º ano (antes e depois das aulas)

| | N | Média | Rank | |
|-------------------------|-----|--------|----------|----------|
| | | | Negativo | Positivo |
| Antes das aulas | 187 | 1,7219 | 49 | 48 |
| Depois das aulas | 187 | 1,7487 | | |

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Nessa turma, os resultados demonstraram que a média antes das aulas era de 1,7219 e em seguida, após as aulas teve um leve aumento para 1,7487. Com relação às diferenças: as

negativas foram de 49 (circunstâncias em que o conhecimento após as aulas foi menor do antes das aulas) e 48 positivas (circunstâncias em que o conhecimento após as aulas foi maior do antes das aulas).

Tabela 11- Teste de Wilcoxon: Dados do 8º ano (antes e depois das aulas)

| | Aprendizado depois – antes |
|-------------------------------|----------------------------|
| Z | -,092 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | ,927 |

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

O teste de Wilcoxon demonstrou que $p > 0,05$. Consequentemente, isso implica dizer que, estatisticamente não existiu diferença relevante entre o conhecimento antes e ao término das aulas. Isso pode ter sido um reflexo do pouco engajamento que essa turma teve nas aulas, ao mesmo tempo em que a quantidade de exposição dos conteúdos (20 minutos) não tenha sido suficiente para sanar dúvidas individuais que eles apresentaram. Em confronto com o trabalho de Nemos et al. (2021), o tempo de exposição foi de 40 minutos por encontro, e após avaliarem o impacto da oficina foi constatada que mais da metade dos alunos conseguiram assimilar melhor conceitos que antes não eram compreendidos. Acrescenta-se que os autores (2021) trabalharam com 12 estudantes, e como evidência Genga-Ayiamba (2025), um quantitativo menor de alunos, normalmente, está relacionado com um melhor rendimento acadêmico. Dessa forma, o tempo das aulas e a quantidade de alunos possam ter interferido na aprendizagem.

Tabela 12 - Médias e Ranks: Dados do 9º ano (antes e depois das aulas)

| | N | Média | Rank | |
|-------------------------|-----|--------|----------|----------|
| | | | Negativo | Positivo |
| Antes das aulas | 136 | 2,0368 | 31 | 43 |
| Depois das aulas | 136 | 2,1765 | | |

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

No 9º ano, as médias tiveram um aumento significativo. Antes era de 2,0368 e após a exposição das aulas expandiram para 2,1765. Para além, obteve-se 31 diferenças negativas, ou seja, esses tiveram um rendimento pior após as aulas. Contudo, houve 43 diferenças positivas, isto é, este quantitativo melhorou seu rendimento após as aulas.

Tabela 13- Teste de Wilcoxon: Dados do 9º ano (antes e depois das aulas)

| | Aprendizado depois – antes |
|-------------------------------|----------------------------|
| Z | -1,555 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | ,120 |

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Por fim, o teste estatístico apontou que a diferença de média antes e depois das aulas não foi estatisticamente significativa, visto que o valor de significância foi maior do que o nível padrão (5%). Além disso, o valor de Z destaca a dimensão da diferença entre as situações (antes e após as aulas), com isso, quando ele está muito distanciado do zero, significa que os resultados foram parecidos. Em outras palavras, reforça que a mudança de desempenho dos discentes foi sutil. Junto a isso, o valor de p evidencia a probabilidade de o evento ter ocorrido por acaso. Nesse caso, como esse valor foi maior do que 5%, não é possível afirmar que a mudança das médias ocorreu necessariamente por causa das aulas. Em contraste, o estudo de Reis et al. (2024) apresentou resultados mais animadores, o que pode

ter sido um reflexo dos alunos terem sido mais participativos nas atividades desenvolvidas. Salienta, ainda, que outro aspecto observado foi a redução na amostra validada no presente trabalho. Dos 29 alunos matriculados na turma do 9º ano (Quadro 1), apenas 8 tiveram as suas respostas analisadas, em razão de terem escolhido as mesmas alternativas concernentes ao perfil do aluno, estilo de vida e dados socioeconômicos, em ambas as aplicações dos questionários, denotando respostas condizentes desses respectivos estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do estudo foi analisar o impacto de aulas expositivas sobre Educação Financeira no nível de conhecimento de turmas do ensino fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe. A partir dos dados obtidos foi constatado que dos 47 alunos analisados (conjunto), a maioria possui 12 anos e a renda familiar é na faixa dos R\$ 600,01 à R\$ 1.412,00. Além disso, a maior parte costuma sair com a família para shoppings, sorveterias, entre outros. Junto a isso, 76,60% dos pais são trabalhadores formais e 42,55% concedem mesada aos filhos às vezes.

No tocante aos dados sobre o nível de conhecimento dos alunos antes e após as aulas sobre Educação Financeira: em uma abordagem geral (do 6º ao 9º ano) a turma do 6º ano teve um melhor desempenho, uma vez que houve um aumento da média após as aulas, como também o seu teste estatístico indicou o $p \leq 0,05$. Assim, pressupõe que as aulas tiveram uma influência positiva para geração de conhecimento; no 7º ano a média decresceu após as aulas e o valor de p foi estatisticamente significativo, o que pode ser explicado pela concentração dos alunos durante as explicações e no momento de preenchimento dos questionários. No 8º ano teve um pequeno aumento da média, mas no teste de Wilcoxon não houve diferença estatisticamente significativa, uma possível resposta ao interesse dos alunos nas aulas e no registro das respostas dos formulários; no 9º ano embora a média tenha aumentado, também não foi identificada significância estatística.

Referente às suas contribuições, o presente trabalho ampliou a discussão sobre a Educação Financeira no ensino fundamental, especialmente no aspecto metodológico, uma vez que forneceu aportes para que docentes e dirigentes escolares apliquem ou aperfeiçoem essas práticas nas escolas, em que se sugere a ampliação do tempo para discussões das temáticas, desenvolvê-las com turmas reduzidas e aplicação de questionários menores. Em acréscimo, o estudo teve limitações, os principais foram: (i) os fatores externos que não podiam ser controlados, a exemplo do cansaço ou o grau de interesse dos alunos que não foram analisados; (ii) dimensão da amostra, porque mesmo que o estudo tenha trabalhado com 4 turmas do ensino fundamental, esses dados não podem ser generalizadas e tidos como regra para outras instituições de ensino; e (iii) tempo de exposição das aulas, considerando que não foram analisados se um tempo maior resultaria em impactos diferentes. Ademais, sugerem-se trabalhos futuros que explorem diferentes metodologias de ensino e analisem quais seriam os seus impactos em longo prazo.

REFERÊNCIAS

ABRANTES-BRAGA, F. D. M.; VELUDO-DE-OLIVEIRA, T. *Help me, I can't afford it! Antecedents and consequence of risky indebtedness behaviour*. European Journal of Marketing, v. 54, n. 9, p. 2223–2244, 2020.

ANDREATA, M. A. *Aula expositiva e Paulo Freire*. Ensino em Re-Vista, v. 26, n. 3, p. 700–724, 2019. DOI: 10.14393/ER-v26n3a2019-4. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/50981>.

BRASIL. *Decreto nº 10.393, de 09 de junho de 2020: Institui a nova Estratégia Nacional de Educação Financeira - ENEF e o Fórum Brasileiro de Educação Financeira – FBEF*. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Decreto/D10393.htm#art10.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>.

BROWER, C. K. *Too long and too boring: the effects of survey length and interest on careless responding*. 2018. 131 f. Thesis (Master of Science in Psychology) – Wright State University, Dayton, 2018.

CAMPARA, J. P.; VIEIRA, K. M.; POTRICH, A. C. G. *Satisfação global de vida e bem-estar financeiro: desvendando a percepção de beneficiários do Programa Bolsa Família*. Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, v. 51, n. 2, p. 182–200, mar./abr. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-7612156168>.

CAMPOS, R. C. G.; PEREIRA, F. B.; RIBEIRO, W. C. *Comportamento financeiro de estudantes no Sul de Minas*. Revista Pensamento Contemporâneo em Administração, v. 18, n. 3, p. 116–135, 2024.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE DIRIGENTES LOJISTAS; SERVIÇO DE PROTEÇÃO AO CRÉDITO BRASIL. *Um em cada dez consumidores contratou financiamento no último ano, aponta pesquisa do SPC Brasil e da CNDL*. 2018. Disponível em: <https://site.cndl.org.br/um-em-cada-dez-consumidores-contratou-financiamento-no-ultimo-ano-aponta-pesquisa-do-spc-brasil-e-da-cndl/>.

CORDEIRO, N. J. N.; COSTA, M. G. V.; SILVA, M. N. da. *Educação financeira no Brasil: Uma perspectiva panorâmica*. Ensino da Matemática em Debate, v. 5, n. 1, p. 69–84, 2018.

COSTA, E. A. de Q.; SOUZA, D. S.; AMARAL, I. da S. do. *Gestão das finanças pessoais: uma vida economicamente correta*. Caderno De Graduação - Ciências Humanas E Sociais - UNIT - Sergipe, v. 6, n. 3, p. 71, 2021. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/cadernohumanas/article/view/7683>.

CRUZ, D. B. D.; OLIVEIRA, F. C. D.; BARVIK, J. S.; CARNEIRO, T. M.; PEREIRA, T. D. S. *Educação financeira para crianças e adolescentes na região metropolitana de Curitiba*. Estação Científica, [S. l.], v. 11, n. JAN./JUN./, 2023. Disponível em: <https://estacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/estacaocientifica/article/view/2161>.

FERNANDES, S. A.; FERNANDES, E. M.; COSTA, M. A. R. *A importância da Educação Financeira como tema transversal: The importance of financial education as a cross-curricular theme*. RCMOS - Revista Científica Multidisciplinar O Saber, v. 1, n. 2, 2024.



FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. *Panorama da idade-série no Brasil*. 2018. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama>.

GENGA-AYIEMBA, J. *A meta-analysis of the impact of class size on academic performance in secondary and higher education*. International Journal of Research and Innovation in Social Science, v. 9, n. 5, p. 302–308, 2025.

GUJARATI, D. N.; PORTER, D. C. *Econometria básica*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2011.

HALPERN, M. *Gestão de investimentos*. São Paulo: Saint Paul Institute of Finance, 2003.

HANSON, T. A. Family Communication, Privacy Orientation, & Financial Literacy: A Survey of U.S. College Students. *Journal of Risk and Financial Management*, Basel, v. 15, n. 11, p. 528, 2022. DOI: 10.3390/jrfm15110528. Disponível em: <https://www.mdpi.com/1911-8074/15/11/528>.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *País tem 90 milhões de domicílios, 34% a mais que em 2010*. Agência de Notícias IBGE, 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37238-pais-tem-90-milhoes-de-domicilios-34-a-mais-que-em-2010>.

JONSSON, S.; SÖDERBERG, I.-L.; WILHELMSSON, M. Investigation of the impact of financial literacy, risk attitude, and saving motives on the attenuation of mutual fund investors' disposition bias. *Managerial Finance*, v. 43, n. 3, p. 1–29, 2017.

KRÜGER, F. *Avaliação da educação financeira no orçamento familiar*. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Tecnólogo em Processos Gerenciais) – Faculdade de Tecnologia Pedro Rogério Garcia (FATTEP), Concórdia, SC, 2014.

LIMA, R. S. L.; BARBALHO, P. R. M.; NASCIMENTO, H. L. do; MEDEIROS NETO, J. S. de; BRITO, M. L. de A. O estudo das finanças pessoais no âmbito universitário. *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 8, n. 2, p. e1982656, 2019. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v8i2.656>.

LIZOTE, S. A.; LANA, J.; VERDINELLI, M. A.; SIMAS, J. de. Finanças pessoais: um estudo envolvendo os alunos de ciências contábeis de uma Instituição de Ensino Superior. *Revista da UNIFEPE*, Brusque, v. 1, n. 19, p. 71–85, 2016.

MAMAN, D.; ROSENHEK, Z. *Facing future uncertainties and risks through personal finance: Conventions in financial education*. *Journal of Cultural Economy*, v. 13, n. 3, p. 303–317, 2020.

MATOS, P. G. de; SIMÃO, T. do N.; SANTANA, E. L. *A importância da Educação Financeira para jovens e adolescentes: estudo de caso na escola centro de educação de tempo integral de Boca do Acre*. *Revista Acadêmica Online*, v. 10, n. 51, p. 1–13, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.36238/2359-5787.2024.v10n51.145>.

MAZZI, L. C.; DOMINGUES, N. S. *Educação financeira na educação básica: um foco nas percepções dos estudantes*. Em Teia – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana, v. 12, n. 2, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.51359/2177-9309.2021.250469>.

MELLO, C. N. *Educação Financeira Escolar e o uso de planilhas de Orçamento Familiar*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2018.

MICHAELIS. *Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora Melhoramentos Ltda., 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>.

NAVARRO, G. F. G.; SILVA, J. C. *Uma abordagem da Educação Financeira associada à prática docente na 3ª série do Ensino Médio*. Educação Matemática Debate, v. 7, n. 13, 2023.

NEMOS, C. L.; DURO, M. L.; FILHA, C. B. D. O. F. *A Educação Financeira enquanto prática de autonomia financeira individual na escola básica*. Educação Matemática, v. 33, n. 3, p. 172–201, 2021.

OLIVEIRA, A. B. *A importância espacial da proximidade geográfica na pesquisa científica e nos processos de inovação tecnológica*. Boletim Goiano de Geografia, Goiânia, v. 39, e54379, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/bgg.v39.54379>.

OLIVEIRA, B. dos S. *Educação Financeira na educação básica*. Revista Acadêmica Souza EAD, n. 75, p. 1–12, jul. 2024. Disponível em: <https://souzaeadrevistaacademica.com.br/revista/75-julho-2024/02-beatriz-dos-santos-oliveira.pdf>.

OLIVEIRA, F. S. M. A. *Abordando a educação financeira através do planejamento familiar numa perspectiva de aprendizagem significativa em turma dos anos iniciais do ensino fundamental*. Revista Educação Matemática em Foco, v. 12, n. 3, 2024.

PERIN, A. P.; CAMPOS, C. R. *Educação Financeira: uma análise das definições e concepções de alunos do ensino superior*. Revista Eletrônica de Educação Matemática, v. 17, p. 1–22, 2022.

REIS, G. M. D.; SILVA, C. L. da .; MENDES, H. de J. F. .; JÚNIOR, M. P. J.; OLIVEIRA, M. C. S. . *O USO DE SITUAÇÕES-PROBLEMA NO ENSINO DE MATEMÁTICA FINANCEIRA: uma proposta pedagógica para os alunos do 9º ano do ensino fundamental*. Ensino da Matemática em Debate, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 145–164, 2024. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emd/article/view/65968>.

ROBERTO JUNIOR, F. S.; RAMIREZ, R. A.; MARTINEZ, H. R.; BAUMANN, P. C. de J. A. *Educação financeira: Os desafios e a prática docente a jovens aprendizes*. Refas - Revista Fatec Zona Sul, [S. l.], v. 10, n. 5, p. 1–14, 2024. DOI: 10.26853/Refas_ISSN-2359-182X_v10n05_06. Disponível em: <https://www.revistarefas.com.br/RevFATECZS/article/view/707>.

SANTIAGO, A. E. E. *A Educação Financeira escolar em Portugal*. Boletim Gepem, n. 66, p. 20–30, 2015.

SANTOS, J. S. dos; GROENWALD, C. L. O. *Integrando a educação financeira escolar no currículo do ensino fundamental: uma análise das políticas públicas e estratégias pedagógicas*. Educação Matemática Pesquisa, v. 26, n. 1, 2024.

SANTOS, R. S. dos; PEREIRA, K. A. S.; PASSOS, C. R. S.; LOURENÇO, E. M. da S. M.; FREITAS, N. S.; GOMES, R. D.; THEOBALD, A. de R. F.; THEOBALD, B. da F.; TAVARES, I. L.; DECOL, C. M. Educação financeira: desafios e oportunidades para o processo de ensino e aprendizagem nas escolas. Caderno Pedagógico, [S. l.], v. 21, n. 3, p. e3321, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n3-152. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/3321>.

SCHMITZ, L. R.; PIOVESAN, J. I.; BRAUM, L. M. dos S. *Finanças pessoais: percepções sobre a alfabetização financeira e o bem-estar financeiro / Personal finance: perceptions of financial literacy and financial well-being*. Brazilian Journal of Business, v. 3, n. 1, p. 724–746, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.34140/bjbv3n1-043>.

SEABRA, R. *Como investir dinheiro*. [S. l.]: Edição do Autor, 2013.

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AO CRÉDITO. Gestão de crédito: o que é, importância e técnicas. SPC Brasil, 2021. Disponível em: https://www.spcbrasil.org.br/blog/gestao-de-credito?utm_source=.

SHANKAR, N.; VINOD, S.; KAMATH, R. *Financial wellbeing – A Generation Z perspective using a Structural Equation Modeling approach*. Investment Management and Financial Innovations, v. 19, n. 1, p. 32–50, 2022.

SILVA, N. E. F. *Alfabetização financeira, inclusão financeira e vieses cognitivos comportamentais: análise da influência sobre o bem-estar financeiro individual*. 2022. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

SOBIANEK, P. S.; BARROCAS, L. V. C.; ARAÚJO, T. S.; RIBEIRO, S. P.; TISOTT, S. T. Educação financeira: análise do conhecimento e atitudes financeiras na ótica dos estudantes de ensino médio. RC&C: Revista de Contabilidade e Controladoria, [S. l.], v. 13, n. 3, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/rcc/article/view/78965>. DOI: <https://doi.org/10.5380/rcc.v13i3.78965>.

SOUZA, C. S. de; NICOLI, A. A. T. de S.; CASTRO, L. C. *Um estudo sobre a Educação Financeira nas escolas*. Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v. 2, n. 1, 2023. Disponível em: <http://revista.unipacto.com.br/index.php/multidisciplinar/article/view/1201>.

SOUZA, R. N.; MARTINS, J. N. da S.; JACOB, K. G. *Finanças pessoais: a importância da Educação Financeira para o desenvolvimento dos alunos no terceiro ano do ensino médio*. Ciência Dinâmica, v. 13, n. 1, p. 27–49, 2022.



VAIS, D. J.; CARVALHO, F. S. *Educação Financeira nas escolas*. RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar, v. 4, n. 9, e493967, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.47820/recima21.v4i9.3967>.

VANDERLEY, M. S.; SILVA, J. G. dos S.; ALMEIDA, S. A. de. *Educação Financeira na infância e adolescência e seus reflexos na vida adulta: uma revisão de literatura*. Facit Business and Technology Journal, v. 1, n. 20, 2020.

VIEIRA, K. M.; BRESSAN, A. A.; FRAGA, L. S. *Bem-estar financeiro dos beneficiários do Minha Casa Minha Vida: percepção e antecedentes*. RAM. Revista de Administração Mackenzie, v. 22, n. 2, p. 1–40, 2020.