

MESTRADO

PSICOLOGIA DA JUSTIÇA E DESVIÂNCIA

**Literacia Financeira Infantil: Determinantes Psicossociais e Escalas de Competências
no Programa ‘No Poupar Está o Ganho’**

Vladmira Iracema Toco Baptista

Outubro, 2025





**LITERACIA FINANCEIRA INFANTIL: DETERMINANTES
PSICOSSOCIAIS E ESCALA DE COMPETÊNCIAS NO PROGRAMA
‘NO POUPAR ESTÁ O GANHO!’**

Vladmira Iracema Toco Baptista

Outubro, 2025

Dissertação apresentada no Mestrado em Psicologia da Justiça e Desviância, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, sob orientação do Professor Doutor Rui Nuno Guedes Serôdio.

Porto, 2025

AVISOS LEGAIS

O conteúdo desta dissertação reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações da autora no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, a autora declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. A autora declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Agradecimentos

Há caminhos que se constroem em silêncio — entre o peso das dúvidas e a leveza da esperança. Este foi um deles: feito de madrugadas longas, de páginas reescritas e de fé tranquila, daquela que é vivida e sentida.

Agradeço às vozes que me sustentaram quando o cansaço falava mais alto, aos olhares que me acolheram com ternura mesmo quando eu duvidava de mim, e aos gestos simples que fizeram morada no coração e me ensinaram o valor do amor maduro.

À minha família, o primeiro alicerce, pelo amor visceral e pelo precioso legado intelectual.

Aos meus avós Liseth e Juliana, e à nossa estrela querida F. L. T., que seria o mais orgulhoso e radiante por esta conquista. À minha mãe, exemplo de força e coragem; ao meu pai, pelas melhores piadas sobre as notas e exames da faculdade; à minha irmã Erio J., pelo olhar de admiração e confiança que me motiva a ser e fazer melhor. À minha Sisy Liai, pelo cuidado e amor constantes. E ao J. Cris, por fazer questão de participar e acreditar, mesmo quando eu não conseguia e o horizonte parecia distante.

À Sonangol, não apenas pela bolsa de estudos que tornou possível este percurso acadêmico, mas também pelo acompanhamento e pelo cuidado durante o caminho.

Ao meu orientador, Professor Rui Serôdio, por ter representado um desafio e, ao mesmo tempo, uma oportunidade de crescimento.

À Cécile Domingues, pela sensibilidade no olhar e na palavra que acolhe, e por me ajudar a reencontrar serenidade quando o percurso se tornava mais denso.

À Arletys Nuñez, presença constante, conselheira fiel e espelho de coragem — obrigada por nunca me deixares esquecer que a amizade verdadeira é um refúgio de graça.

A todos os que, de algum modo, fizeram parte desta travessia — amigos (Eliete Fernandes e Frederico Zuínder), colegas (Isabel Cunha, Beatriz Francisca, Eduarda Guedes, Leila Carvalho e Flávia Gois), professores e companheiros de jornada — levo o vosso eco comigo.

E, por fim, a mim mesma, pela coragem de persistir, pelas lágrimas transformadas em força e por nunca perder de vista a fé que me fez crescer e guiou cada passo deste percurso.

Resumo

Esta dissertação avalia o impacto social do programa “No Poupar Está o Ganho!” (nPEG) na literacia financeira de crianças do 3.º ao 6.º ano em cinco regiões do Norte de Portugal. Utilizou-se um desenho quasi-experimental com Grupo Experimental (GE) e Grupo de Controlo (GC), recorrendo à Escala de Atitudes e Competências Próprias de Literacia Financeira (EACPLF) como instrumento de avaliação.

Os resultados indicam um aumento significativo das competências de literacia financeira no GE, enquanto o GC manteve níveis equivalentes. Mais de 60 % das crianças do GE apresentaram melhoria, superando a meta contratualizada. O nPEG promoveu não apenas conhecimentos técnicos, mas também atitudes, valores e competências de tomada de decisão em contextos realistas.

Palavras-chave: Literacia Financeira; Impacto Social; Educação Financeira em Crianças; Escala de Competências Próprias de Literacia Financeira (EACPLF); Programa No Poupar Está o Ganho; Psicologia Social

Abstract

This dissertation evaluates the social impact of the program “No Poupar Está o Ganho!” (nPEG) on financial literacy among children from 3rd to 6th grade in five regions of Northern Portugal. A quasi-experimental design was employed with an Experimental Group (EG) and a Control Group (CG), using the Attitudes and Financial Literacy Competencies Scale (EACPLF) as the assessment instrument.

Results indicate a significant increase in financial literacy competencies in the EG, while the CG maintained equivalent levels. Over 60% of children in the EG showed improvement, exceeding the program’s contractual target. The nPEG promoted not only technical knowledge but also attitudes, values, and decision-making skills in realistic contexts.

Keywords: Financial Literacy, Social Impact, Financial Education in Children, Attitudes and Financial Literacy Competencies Scale (CPLF), Program No Poupar Está o Ganho, Social Psychology

Résumé

Cette dissertation évalue l'impact social du programme « No Poupar Está o Ganho ! » (nPEG) sur la littératie financière des enfants du 3^e au 6^e niveau dans cinq régions du Nord du Portugal. Un plan quasi-expérimental a été utilisé avec un Groupe Expérimental (GE) et un Groupe de Contrôle (GC), utilisant l'Échelle d'Attitudes et de Compétences en Littératie Financière (EACPLF) comme instrument d'évaluation.

Les résultats indiquent une augmentation significative des compétences en littératie financière dans le GE, tandis que le GC a maintenu des niveaux équivalents. Plus de 60 % des enfants du GE ont montré une amélioration, dépassant l'objectif contractuel du programme. Le nPEG a favorisé non seulement des connaissances techniques, mais également des attitudes, des valeurs et des compétences de prise de décision dans des contextes réalistes.

Mots-clés : Littératie Financière, Impact Social, Éducation Financière chez les Enfants, Échelle d'Attitudes et de Compétences en Littératie Financière (CPLF), Programme No Poupar Está o Ganho, Psychologie Sociale

Índice

Introdução	11
CAPÍTULO 1 — Enquadramento Teórico.....	13
1.1. Literacia Financeira como Competência Estruturante	13
1.2. Desenvolvimento Psicossocial e Educação Financeira	14
1.3. A Psicologia da Avaliação de Impacto Social em Programas Educativos ...	15
CAPÍTULO 2 - MÉTODO.....	19
2.1. Participantes2.1.1 População-Alvo	19
2.1.2. Amostragem.....	19
2.1.3. Amostragem do Grupo de Controlo	19
2.1.4. Amostragem do Grupo Experimental.....	20
2.1.5. População-Alvo e Erro Amostral	20
2.1.6. AmostrasAmostras Teóricas	21
Amostras Efetivas e Mortalidade Experimental entre Pré e Pós-Teste.....	21
Amostra Efetiva Final	22
2.2. Procedimento	22
2.3. Medidas Dependentes	23
2.4. Atitudes e de Competências Próprias de LF.....	24
2.5. A Métrica da Escala de Atitudes e de Competências Próprias de Literacia Financeira	25
2.6. Relação com os conteúdos pedagógicos do programa	26
CAPÍTULO 3. Resultados.....	28
3.1. Mudança nas atitudes e competências de literacia financeira	28
3.2. Perfis de mudança entre Pré e Pós-Teste.....	30
CAPÍTULO 4 – Discussão	31
4.1. Limites e Tensões da Literacia Financeira no Paradigma Atual	33
4.2. A literacia financeira como competência multidimensional	35
4.3. Importância da intervenção precoce e ajustamento desenvolvimental	36
4.4. Avaliação sensível ao contexto e centrada na criança	37
4.5. Educação financeira como ferramenta de inclusão social	38

4.6. Síntese da Discussão	38
CAPÍTULO 5 – Conclusões	43
5.1. Principais conclusões científicas	43
5.2. Síntese dos principais contributos	44
5.3. Implicações práticas e recomendações	45
5.4. Considerações finais	45
Referências	47

Introdução

A literacia financeira (LF) é amplamente reconhecida como uma competência fundamental para a vida em sociedade, permitindo aos indivíduos tomar decisões conscientes sobre consumo, poupança, investimento e gestão de recursos ao longo do ciclo de vida (OECD, 2015; Lusardi & Mitchell, 2014). A ausência de literacia financeira adequada está associada a uma maior vulnerabilidade a decisões de risco, ao sobre-endividamento e a uma menor capacidade de planear o futuro pessoal e familiar (Atkinson & Messy, 2012). A investigação internacional tem evidenciado que a promoção da literacia financeira desde a infância é determinante, uma vez que competências adquiridas precocemente tendem a consolidar-se e a refletir-se em comportamentos financeiros mais responsáveis na vida adulta (OECD/INFE, 2011; Fernandes, Lynch & Netemeyer, 2014). Assim, a educação financeira precoce constitui um investimento social de longo prazo, capaz de promover inclusão, equidade e bem-estar económico.

Em Portugal, diversas investigações revelam lacunas significativas na literacia financeira infantil, mesmo entre crianças que frequentam programas educativos formais. As diferenças entre alunos não decorrem apenas da exposição a programas de intervenção, mas também de fatores contextuais pré-existent, como o apoio familiar, o capital cultural e as experiências prévias de contacto com práticas de gestão financeira (Serôdio et al., 2023). Estas desigualdades condicionam a internalização e a aplicação prática dos conceitos financeiros, representando um desafio relevante para a promoção equitativa da literacia financeira no contexto escolar e comunitário.

É neste enquadramento que se insere o programa **No Poupar Está o Ganho! (nPEG)**, uma intervenção psicopedagógica destinada a promover competências de literacia financeira em crianças do 3.º ao 6.º ano de escolaridade, em diferentes regiões do Norte de Portugal. O programa distingue-se de abordagens tradicionais centradas na memorização de conceitos ou no treino de cálculo, adotando uma perspetiva holística e experiencial. As atividades propostas articulam dimensões cognitivas, emocionais, atitudinais e comportamentais, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas ao nível desenvolvimental das crianças (Serôdio et al., 2017; OECD/INFE, 2018). A sua implementação sistemática, associada a processos de monitorização e avaliação, converte o nPEG num caso de estudo exemplar no panorama da educação financeira em Portugal.

A presente dissertação tem como propósito avaliar o impacto social do programa nPEG na promoção das Competências Próprias de Literacia Financeira (CPLF) em crianças do 3.º ao 6.º

ano de escolaridade. Pretende-se compreender até que ponto a participação no programa contribui para o desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais e comportamentais associadas à gestão financeira, e de que forma fatores contextuais, como o apoio familiar ou o capital cultural, influenciam a eficácia da intervenção. A investigação baseia-se num desenho quasi-experimental, envolvendo um grupo experimental (GE), composto por crianças que participaram no programa, e um grupo de controlo (GC), constituído por crianças de contextos escolares equivalentes que não beneficiaram da intervenção. A recolha de dados foi realizada através da *Escala de Atitudes e Competências Próprias de Literacia Financeira* (EACPLF), desenvolvida e validada para o presente estudo, o que representa um contributo metodológico e científico inovador.

A escolha deste tema decorre da necessidade de aprofundar o conhecimento sobre o impacto social de programas educativos de literacia financeira, de modo a fundamentar políticas públicas e práticas pedagógicas mais equitativas. Do ponto de vista científico, este trabalho contribui para preencher uma lacuna na literatura nacional e internacional, ao disponibilizar evidência empírica robusta e um instrumento psicométrico validado para a avaliação da literacia financeira infantil. Do ponto de vista social, reforça a importância de promover competências que favoreçam a autonomia, a responsabilidade e a cidadania económica desde a infância, valorizando a criança como sujeito ativo do seu processo de aprendizagem.

O estudo estrutura-se em cinco Capítulos interdependentes. O **Capítulo 1**, de enquadramento teórico, apresenta os principais referenciais conceptuais sobre literacia financeira, desenvolvimento psicossocial e avaliação de impacto social em contextos educativos. O **Capítulo 2** descreve a metodologia adotada, incluindo o desenho quasi-experimental, a caracterização da amostra, o instrumento de recolha de dados e os procedimentos éticos. O **Capítulo 3** apresenta os resultados da investigação, destacando as diferenças entre os grupos e as variações observadas nas competências avaliadas. O **Capítulo 4** discute os resultados à luz da literatura científica, analisando as implicações teóricas, sociais e educativas do programa nPEG, bem como as suas limitações e contributos para o campo da psicologia social e da educação financeira. Por fim, o **Capítulo 5** sintetiza as principais conclusões, apresenta recomendações pedagógicas e políticas e sugere direções para investigações futuras.

CAPÍTULO 1 — Enquadramento Teórico

1.1. Literacia Financeira como Competência Estruturante

A literacia financeira (LF) é hoje entendida como uma competência estruturante das sociedades contemporâneas, desempenhando um papel central na autonomia individual, na coesão social e no desenvolvimento económico sustentável. De forma geral, define-se como a capacidade de compreender e utilizar eficazmente conceitos e instrumentos financeiros na gestão quotidiana, na tomada de decisões e no planeamento de objetivos futuros (Lusardi & Mitchell, 2014).

Contudo, esta definição técnica tem sido progressivamente alargada, reconhecendo-se que a literacia financeira é uma competência multifacetada e contextual. Atkinson e Messy (2012) propõem três dimensões interdependentes: (a) o conhecimento e compreensão de conceitos financeiros (*literacia cognitiva*), (b) a capacidade de aplicar esse conhecimento na prática (*literacia comportamental*), e (c) as atitudes e disposições emocionais e morais associadas ao uso do dinheiro (*literacia atitudinal*).

Outros autores, como Remund (2010) e Huston (2010), distinguem entre *literacia funcional* — de carácter instrumental e prático — e *literacia crítica*, de natureza reflexiva e contextual. Esta última destaca que compreender o fenómeno financeiro implica reconhecer fatores culturais, sociais e estruturais que condicionam as decisões económicas. Assim, a LF deve ser entendida não apenas como um conjunto de competências técnicas, mas como uma forma de agência económica crítica que capacita os indivíduos a atuar em contextos complexos e desiguais.

A OCDE (2019), em articulação com a International Network on Financial Education (INFE), defende uma abordagem integrada da literacia financeira, que deve ser ajustada ao ciclo de vida e às condições socioeconómicas dos destinatários. Esta perspetiva é particularmente relevante em programas destinados a crianças e jovens, uma vez que o contacto precoce com conceitos financeiros básicos fomenta hábitos sustentáveis e previne a exclusão económica futura.

A evidência empírica demonstra que níveis elevados de LF estão associados a comportamentos financeiros mais responsáveis, incluindo o planeamento orçamental, a poupança regular e a capacidade de lidar com imprevistos (Lusardi, 2019; OECD, 2020). Estudos longitudinais comprovam ainda que intervenções educativas precoces podem ter efeitos duradouros, sobretudo quando integradas em estratégias pedagógicas consistentes e culturalmente contextualizadas (McCormick, 2009).

Neste sentido, a literacia financeira tem sido incorporada nas agendas internacionais de desenvolvimento sustentável, nomeadamente nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), onde se reconhece o seu contributo para a erradicação da pobreza, a igualdade de género e a redução das desigualdades (UNDP, 2022). A LF, assim concebida, não é apenas uma competência individual, mas um instrumento de transformação social e de justiça económica.

1.2. Desenvolvimento Psicossocial e Educação Financeira

A promoção da literacia financeira em crianças e jovens deve ser compreendida à luz dos processos psicossociais que marcam o desenvolvimento humano. A infância e a adolescência são períodos cruciais de formação identitária, consolidação de competências cognitivas e socioemocionais e integração progressiva em sistemas sociais mais amplos, como a escola e a comunidade.

Segundo Erikson (1968), o desenvolvimento humano processa-se através de estádios psicossociais, nos quais o indivíduo enfrenta e resolve desafios fundamentais. Na adolescência, o principal conflito relaciona-se com a formação da identidade, o sentido de agência e a autoeficácia. A educação financeira pode, neste contexto, desempenhar um papel formativo importante, permitindo que os jovens tomem decisões responsáveis e desenvolvam uma visão mais clara dos seus objetivos e valores (Bandura, 1997).

A psicologia do desenvolvimento de Piaget (1972) sublinha que o pensamento lógico e operacional emerge por volta dos 11–12 anos, possibilitando a compreensão de conceitos abstratos, como juros, risco ou inflação. Por seu turno, Vygotsky (1978) enfatiza o papel da interação social e da mediação simbólica no desenvolvimento das funções superiores, destacando a importância da família, dos professores e dos pares na construção do conhecimento financeiro.

O conceito de *autoeficácia*, formulado por Bandura (1997), é particularmente relevante na educação financeira. Jovens que acreditam nas suas capacidades para gerir dinheiro tendem a planear despesas, evitar consumos impulsivos e adotar hábitos de poupança. A *autoeficácia financeira* associa-se, assim, a níveis mais elevados de LF e a comportamentos financeiros positivos (Xiao & O'Neill, 2016).

Paralelamente, a literacia financeira envolve competências socioemocionais, como a autorregulação, a empatia e o controlo dos impulsos, que sustentam decisões económicas

ponderadas (OECD, 2015). Programas educativos eficazes integram conteúdos técnicos e o desenvolvimento destas competências de vida, promovendo a aprendizagem significativa e o bem-estar psicológico.

Investigação empírica demonstra que intervenções de LF em idade escolar produzem ganhos não apenas cognitivos, mas também emocionais e comportamentais, com efeitos duradouros na autoestima e no sentido de controlo (Shim et al., 2010). Assim, a educação financeira em idades precoces deve ser concebida como uma prática pedagógica integral, que alia conhecimentos técnicos à formação ética e cidadã.

1.3. A Psicologia da Avaliação de Impacto Social em Programas Educativos

A avaliação de impacto social em programas educativos requer modelos analíticos que articulem dimensões quantitativas e qualitativas. Abordagens como a *Teoria da Mudança* (Weiss, 1995) e o *Quadro de Impacto Integrado* (Ebrahim & Rangan, 2014) permitem mapear efeitos de curto, médio e longo prazo, identificando mecanismos causais e variáveis contextuais que influenciam os resultados.

A psicologia, enquanto ciência do comportamento e do desenvolvimento humano, oferece contributos teóricos e metodológicos centrais para compreender a mudança promovida por programas educativos. Modelos como a *Teoria do Comportamento Planeado* (Ajzen, 1991) explicam que as decisões financeiras dependem não apenas de conhecimento, mas também de atitudes, normas subjetivas e perceções de controlo — variáveis fundamentais para compreender a predisposição para comportamentos financeiros responsáveis.

A psicologia educacional e do desenvolvimento disponibiliza ainda instrumentos psicométricos e técnicas qualitativas para avaliar motivação, autoeficácia, competências socioemocionais e estilos de aprendizagem (Bandura, 1997; Deci & Ryan, 2000). Estes contributos permitem compreender não apenas *quanto* muda, mas *como* e *porquê* a mudança ocorre.

Por sua vez, a psicologia comunitária acrescenta uma dimensão ética e participativa à avaliação de impacto, enfatizando a inclusão dos beneficiários e a valorização das vozes locais (Montero & Sonn, 2009). Assim, medir impacto social não é apenas um exercício técnico, mas um compromisso ético e político com a transformação social.

O programa nPEG constitui um exemplo desta abordagem integrada, ao combinar princípios psicopedagógicos, instrumentos de avaliação validados e uma lógica de empoderamento

educativo (Serôdio, 2021). A psicologia oferece, portanto, um contributo triplo: epistemológico, metodológico e ético — assegurando que a medição de impacto reflita mudanças reais e socialmente significativas.

1.4. Literacia Financeira e Transformação Social

A literacia financeira constitui hoje uma competência indispensável nas sociedades contemporâneas, não apenas pela sua utilidade instrumental, mas também pelo seu potencial enquanto ferramenta de transformação social. Quando concebida de forma crítica e contextualizada, a LF capacita os indivíduos para compreenderem as dinâmicas económicas que moldam as suas vidas, questionarem estruturas de desigualdade e exercerem uma cidadania ativa e informada.

A perspetiva da educação crítica, inspirada na obra de Paulo Freire (1970, 1996), é particularmente relevante neste enquadramento. Para Freire, educar é um ato político que deve promover a consciência crítica dos sujeitos sobre o seu contexto e encorajar a ação transformadora. Aplicada à educação financeira, esta abordagem implica promover o pensamento reflexivo sobre práticas de consumo, dívida e acesso desigual a recursos, ajudando as crianças e os jovens a compreenderem os fatores estruturais que influenciam as suas escolhas económicas.

A teoria das capacidades de Amartya Sen (1999) e Martha Nussbaum (2011) complementa esta visão, ao propor que o desenvolvimento humano deve ser medido pela expansão das liberdades reais dos indivíduos. Sob este prisma, a literacia financeira não se limita à aquisição de conhecimentos técnicos, mas traduz-se numa ampliação das capacidades de escolha e de ação. Ter literacia financeira é dispor de meios para decidir e agir em conformidade com valores pessoais e coletivos, contribuindo para o fortalecimento da democracia económica e da justiça social.

Programas como o **No Poupar Está o Ganho! (nPEG)** ilustram o potencial transformador da educação financeira quando esta é concebida de forma crítica. Ao promover a reflexão sobre o valor do dinheiro, o papel das instituições e as consequências sociais das decisões económicas, o programa transcende o ensino técnico e fomenta a formação de cidadãos informados, responsáveis e solidários.

Esta perspetiva implica reconhecer que toda a prática educativa é ideológica e orientada por valores (Giroux, 2005). Ensinar literacia financeira sem problematizar as desigualdades

económicas e simbólicas pode, inadvertidamente, reforçar as injustiças existentes. Por outro lado, uma abordagem crítica e emancipadora procura dotar os aprendentes de consciência e capacidade transformadora, tornando a LF um instrumento de leitura e de mudança do mundo económico.

Deste modo, a literacia financeira crítica não se reduz a um conjunto de ferramentas técnicas; representa um processo de empoderamento e de emancipação. Ao fomentar a consciência crítica, a autonomia e o compromisso ético, a sua integração nos contextos educativos converte-se numa estratégia concreta para promover justiça económica, equidade e cidadania participativa.

1.5. Determinantes Sociais da Literacia Financeira em Crianças

A aquisição de competências financeiras na infância é profundamente influenciada pelo contexto social, familiar e cultural em que a criança está inserida. Crianças provenientes de ambientes ricos em recursos e modelos financeiros positivos tendem a desenvolver mais facilmente atitudes e comportamentos favoráveis à poupança, ao planeamento e à tomada de decisão (Bandura, 1977; Bronfenbrenner, 1979).

Bandura (1986) sublinha que a aprendizagem se processa por observação e modelagem: as crianças reproduzem comportamentos que observam em adultos de referência. Quando expostas a práticas familiares de planeamento, poupança e consumo responsável, internalizam padrões financeiros mais estruturados e éticos. Bronfenbrenner (1979), por seu lado, conceptualiza o desenvolvimento infantil como resultado da interação entre múltiplos sistemas ecológicos — família, escola, comunidade e sociedade —, o que implica que a literacia financeira é moldada por um ecossistema complexo de influências interdependentes.

Vygotsky (1978) acrescenta a dimensão sociocultural, destacando a importância da mediação e da interação com adultos e pares mais experientes na construção de competências. Assim, o desenvolvimento da literacia financeira infantil depende tanto das experiências diretas de gestão de recursos como do diálogo e da orientação recebida nos contextos de aprendizagem formal e informal.

Evidência empírica reforça estas premissas. Fernandes, Lynch e Netemeyer (2014) demonstraram que o apoio parental e o capital cultural estão fortemente associados ao desempenho financeiro das crianças. Experiências familiares que envolvem participação em decisões económicas e discussões sobre orçamento promovem maior compreensão de

conceitos financeiros e maior sentido de responsabilidade. Sherraden et al. (2011) acrescentam que experiências precoces com gestão de dinheiro fortalecem a autoeficácia financeira e o sentido de controlo.

A dimensão socioemocional desempenha igualmente um papel decisivo. O desenvolvimento de competências financeiras adequadas requer autorregulação, motivação e percepção de autoeficácia (Bandura, 1997). Crianças que percebem maior controlo sobre as suas decisões e que observam modelos de planeamento financeiro demonstram atitudes mais positivas face ao dinheiro e maior resistência à pressão do consumo impulsivo.

No contexto do programa **No Poupar Está o Ganho!** estas desigualdades pré-existent manifestam-se mesmo entre crianças expostas à mesma intervenção. As diferenças observadas nos ganhos de competência refletem não apenas o impacto do programa, mas também o peso dos contextos familiares e sociais na aprendizagem. Reconhecer esta heterogeneidade é fundamental para conceber intervenções pedagógicas inclusivas, que ajustem estratégias às realidades socioeconómicas dos participantes e maximizem o impacto educativo.

Compreender os determinantes sociais da literacia financeira infantil requer, portanto, uma abordagem interdisciplinar, que integre contributos da psicologia do desenvolvimento, da pedagogia crítica e da economia comportamental. A articulação entre estas áreas permite analisar a LF não como mera competência individual, mas como expressão de justiça educativa e social.

CAPÍTULO 2 - MÉTODO

Pretende-se, através desta investigação, examinar de forma sistemática o modo como o programa *No Poupar Está o Ganho!* (nPEG) promoveu competências de literacia financeira em crianças do ensino básico, tendo por base os resultados do estudo quasi-experimental original realizado no âmbito da Medição de Impacto Social (MIS) conduzida pelo SyncLab da FPCEUP (Serôdio et al., 2023). Esta abordagem visa compreender os mecanismos psicossociais e educativos que sustentam o impacto social observado, integrando a perspetiva da psicologia social e da educação financeira crítica.

2.1. Participantes

2.1.1 População-Alvo

Todos os alunos participantes no nPEG, ao longo dos anos letivos de implementação do programa, distribuídos pelas 5 regiões do Norte de Portugal – Comunidades Intermunicipais do Alto Minho, do Ave, do Cávado e do Tâmega e Sousa, e da Área Metropolitana do Porto.

2.1.2. Amostragem

Um dos constrangimentos importantes à garantia dos requisitos metodológicos de um estudo quasi-experimental é a equivalência a priori dos dois grupos em comparação, um requisito que se assegura através da atribuição aleatória de participantes.

Dada a grande dimensão da população-alvo de MIS (cerca de 17000 participantes), definiu-se que os estudos seriam realizados por amostragem representativa.

2.1.3. Amostragem do Grupo de Controlo

Sem qualquer interferência por parte dos parceiros com responsabilidade na implementação do nPEG (desde logo a FACM, mas também os Municípios e as Escolas), selecionou-se com uma técnica de geração de números aleatórios as turmas que iriam constituir o Grupo de Controlo.

Estas turmas foram selecionadas aleatoriamente a partir de uma “população” muito maior que foi identificada em contextos considerados equivalentes àqueles das escolas cujas crianças e jovens puderam participar no nPEG. Os critérios para identificação da “população” de turmas de onde seriam amostradas aquelas que iriam constituir o GC foram os seguintes: (1) turmas

do mesmo Agrupamento de Escolas (AE) daquelas que participaram no nPEG; (2) não existindo no mesmo AE, deveriam ser provenientes de um AE territorialmente contíguo.

2.1.4. Amostragem do Grupo Experimental

No ano letivo alvo dos estudos de MIS, o segundo ano de implementação do nPEG, o número de crianças e jovens que participaram no programa foi de 5871, distribuídos por 275 turmas, de 174 escolas de 105 Agrupamentos de Escolas.

Contudo, por razões estritamente éticas e metodológicas, definiu-se que a MIS seria realizada com os grupos de participantes que assegurassem um controlo de fatores importantes nas análises estatísticas e que, simultaneamente, não levantassem quaisquer questões de “adequação” dos estudos ao seu nível desenvolvimental. Definiu-se também que deveria assegurar-se que a População-Alvo de MIS deveria estar presente em todos os municípios em que o nPEG foi implementado.

Assim, por razões de adequação desenvolvimental da operacionalização dos estudos, foram excluídas as crianças dos 1º e 2º anos de escolaridade. Por razões tanto éticas, como metodológicas, definiu-se que não seriam incluídas turmas mistas do 1º Ciclo que incluíssem crianças a frequentar dois anos de escolaridade, pois estas seriam excluídas do processo no contexto da turma (verificavam-se as seguintes situações: 1/3/4, 1/4, 2/3 e 2/4). Por razões de validade estatística das análises excluíram-se todas as situações que não permitissem o controlo de efeitos de fatores como o município de origem, ou o efeito de turma.

2.1.5. População-Alvo e Erro Amostral

Assim, em resultado de todos os pressupostos anteriores, a População-Alvo definida era composta por um total de 4334 crianças dos seguintes anos escolares: 3º ano, $n = 1920$; 4º ano, $n = 1543$; 5º ano, $n = 339$; 6º ano, $n = 532$. Para uma População-Alvo desta dimensão, para que uma Amostra Teórica (AT) seja estatisticamente representativa, com um Erro Amostral (EA) de 5% ou menos, é exigida uma dimensão mínima de $N = 353$, com todos os seus elementos selecionados aleatoriamente. No entanto, definiu-se que deveriam ser assegurados um conjunto de outros requisitos, nomeadamente: (1) que todos os municípios estariam representados; (2) que estariam sempre presentes, pelo menos, 2 turmas da díade ano escolar-alvo/município, de modo a controlar o efeito de turma; e (3) que as subamostras do Grupo Experimental (GE) e Grupo de Controlo (GC) eram equivalentes também nesta díade.

Foi o cumprimento deste conjunto de requisitos metodológicos que determinou que o estudo de MIS não pudesse realizar-se: (1) com jovens a partir do 6º ano de escolaridade, do 3º Ciclo do EB e do para cujas populações não era possível assegurar o seu cumprimento; (2) em

municípios cujo número de turmas em cada um dos anos escolares dos vários ciclos, incluindo do 1º ciclo, era insuficiente para que se pudesse cumprir os requisitos.

2.1.6. Amostra

Amostras Teóricas

Com base no conjunto de critérios acima sumariados, selecionou-se uma Amostra Teórica (AT) composta por 1394 crianças, 757 do Grupo Experimental (que participaram no nPEG) e 637 do Grupo de Controlo (que não participaram no nPEG). Esta AT foi obtida através da seleção aleatória de 69 turmas (de um universo de 204 turmas possíveis no GE, mas de muitas mais no GC). A representatividade amostral é de relevância apenas para o GE, sendo que aquele efetivo teórico de 757 crianças resultaria num EA de 3.24%.

Amostras Efetivas e Mortalidade Experimental entre Pré e Pós-Teste

Após recolha dos dados de Pré-Teste obteve-se uma Amostra Efetiva de 1258 crianças, 717 do GE e 541 do GC. Em termos de percentagem relativa à AT, os valores são, respetivamente, 90.24%, 94.72% e 84.93%, todos indicativos de elevada participação das crianças, devidamente autorizadas pelos seus Encarregados de Educação. Em suma, aquando do Pré-teste, a representatividade amostral do GE estava assegurada por 717 crianças, correspondendo a um Erro Amostral de 3.34%.

Obviamente, a amostra efetiva para a realização dos estudos de MIS apenas seria conhecida com a realização do Pós-Teste, no qual seria sempre expectável a existência de mortalidade experimental. Acabaram por participar no Pós-Teste um total de 1093 crianças representando, em termos absolutos, uma mortalidade experimental de 13.12%. Trata-se de um valor surpreendentemente baixo, tendo em consideração o período de cerca de 9 meses que distou entre as duas fases de MIS, bem como os demais constrangimentos logísticos próprios de um contexto complexo para a realização destes estudos.

No entanto, entre estas 1093 encontravam-se algumas que não haviam participado no Pré-Teste, que por imperativos éticos e deontológicos deveriam sempre participar uma vez que estavam presentes na sala de aula com as/os demais colegas. Assim, a amostra de crianças que efetivamente participou em ambas as fases de MIS foi de $N = 926$, representando uma mortalidade experimental de 23.39%, bem mais usual em estudos análogos anteriormente realizados pelo SINCLab. Após correção do ficheiro de dados pela exclusão de questionários com elevado número de valores omissos, a amostra final resultante é de $N = 903$.

Amostra Efetiva Final

Em suma, entre o processo de amostragem, a definição da Amostra Teórica e o final da recolha de dados no Pós-Teste obteve-se uma Amostra Efetiva de $N = 903$, 556 do GE e 347 do GC. Mais importante, a representatividade amostral do GE tem um Erro Amostral de apenas 3.88%, relativamente à população-alvo de 4334 crianças dos 3º a 6º ano de escolaridade.

2.2. Procedimento

Uma vez que a FACM e seus parceiros pretendiam saber se podem atribuir impacto social ao Programa nPEG, empregou-se uma metodologia quasi-experimental.

Concretamente, nestes estudos de MIS foram criados 2 grupos independentes de crianças: o designado Grupo Experimental (GE), constituído por alunas e alunos que participaram no nPEG e um Grupo de Controlo (GC), constituído por alunas e alunos dos mesmos contextos escolares, mas que não participaram no programa. Com ambos os grupos, foram recolhidos um vasto conjunto de indicadores de impacto/medidas dependentes antes do início da sua participação no nPEG, a designada Fase Pré-Teste, e os mesmos indicadores no final do projeto, a designada Fase Pós-Teste.

Obviamente, no caso do Grupo de Controlo não se trata de uma fase anterior ou posterior à sua participação no programa de promoção de educação financeira. Neste grupo trata-se da recolha dos indicadores/medidas dependentes em períodos temporais equivalentes às fases de Pré e Pós-Teste do Grupo Experimental.

No caso desta MIS, o hiato temporal entre pré e pós-teste é de particular relevância por diferentes fatores associados ao contexto em que este é realizado: crianças em idade escolar. Além da evidente dimensão desenvolvimental (de cariz psicológico, biológico, social, etc.) que decorre no período de cerca de 9 meses que distam entre o pré e o pós-teste, este hiato coincide com um ano letivo completo, no qual podem ocorrer um sem-fim de aprendizagens (escolares e outras) que “concorrem” e interagem com aquelas espoletadas pelo nPEG. Ora, no design quasi-experimental empregue, os efeitos de tais aprendizagens e das aquisições desenvolvimentais destas crianças são controlados, justamente, pela presença de um Grupo de Controlo.

Em suma, a MIS recorreu a um modelo quasi-experimental misto 2 (Pré-Teste vs. Pós-Teste) X 2 (Grupo Experimental vs. Grupo de Controlo).

2.3. Medidas Dependentes

Na forma como a FACM desenvolveu conceitualmente o nPEG e, mais evidentemente ainda, na forma como o operacionalizou para ser implementado em contextos educativos (escolares ou não), é claramente evidente que o programa faculta um conjunto integrado do que podem designar-se de “ferramentas psicopedagógicas” para a promoção de competências de LF, que estão além da “aquisição de conhecimento” sobre conceitos financeiros.

Dito isto, o SINCLab assumiu as seguintes premissas-base na definição das medidas de impacto social do nPEG: (1) não deveriam focar conhecimentos de LF em si mesmos, mas sim a sua aplicação; (2) deveriam contemplar as dimensões atitudinal e emocional que são inerentes ao confronto com quaisquer situações que implicam escolhas e tomadas de decisão (sejam elas de gestão de finanças pessoais ou quaisquer outras); (3) deveriam operacionalizar a aplicação de competências que se desenvolvem como consequência da Literacia Financeira, mas que não são conhecimento em si mesmas (que aqui se designam de Competências Próprias de Literacia Financeira); (4) deveriam ser desenvolvimentalmente adequadas aos indivíduos a que se destinam; (5) deveriam ter forte “realismo psicológico”, isto é, deveriam ter forte proximidade com os contextos de vida em que esses indivíduos poderão confrontar-se com eventos que exigem competências próprias de literacia financeira; (6) deveriam estar diretamente associadas aos conteúdos e às estratégias empregues no nPEG para promover a LF (Serôdio et. al., 2023)

Segundo Serôdio e colegas (Serôdio et. al., 2023) de entre estas premissas é importante sustentar a primeira, designadamente a “irrelevância” da utilização de medidas estritamente mo sobre a aquisição de conhecimentos, no que concerne à medição de impacto de uma “intervenção” como o nPEG. Segundo estes autores, o primeiro pressuposto tem a ver com o conceito de Literacia Financeira assumido na MIS, que vai muito além do conhecimento sobre conceitos financeiros e sua aplicação, remetendo sobretudo para a noção de “competências” que, sejam de LF ou outras quaisquer, têm sempre várias dimensões envolvidas: “(1) uma dimensão cognitiva (representada pelo “conhecimento”), (2) uma dimensão emocional (nomeadamente a gestão de emoções associadas ao “objeto” que requer uma determinada competência), (3) uma dimensão atitudinal (uma orientação volitiva associada ao valor atribuído a esse objeto) e (4) uma dimensão comportamental (que se traduz na “manifestação contingente” dessas competências em ações, ou seja, a sua manifestação é sempre influenciada pelo contexto em que a ação ocorre)” (Serôdio et. al., 2023, p.18).

O segundo pressuposto é de natureza metodológica e remete para um requisito-base da investigação experimental ou quasi-experimental: a comparabilidade entre os grupos

experimental e de controlo. Segundo aqueles autores é irrelevante avaliar a aquisição de conhecimentos de LF por parte de participantes que participaram num determinado programa que os promove e compará-los com os de outros que não participaram nele, ou noutra qualquer, enquanto demonstração de eficácia ou de impacto de um tal programa. Tal como estes afirmam, “(...) em absurdo, seria o equivalente a querer demonstrar que a “escola” é eficaz a “ensinar matemática” às pessoas, fazendo um teste de matemática com conteúdos versados nessa disciplina a pessoas que frequentam a escola e a outras que nunca o fizeram!” (Serôdio et. al., 2023, p. 19).

2.4. Atitudes e de Competências Próprias de LF

Foi elaborado um conjunto de medidas que permitissem testar a melhoria em Competências Próprias de Literacia Financeira após participação no nPEG.

A partir de métricas já testadas em estudos anteriores (Serôdio et. al, 2017), criou-se uma Escala de Atitudes e de Competências Próprias de Literacia Financeira (EACPLF), que foi previamente testada com crianças em idades escolares equivalentes.

Como um todo, a escala foi concebida com o objetivo de colocar a/o participante perante situações em que seria confrontada/o com a necessidade de Resolução de Dilemas Quotidianos de Gestão Financeira. Em nenhuma das questões era solicitada a/o participante uma resposta “em abstrato”. Ou seja, a atitude, a reação emocional ou a escolha entre diferentes opções de resposta por parte da/o participante era sempre contextualizada numa situação concreta.

A escala é composta por um total de 35 itens, organizados em 7 grupos, correspondentes a outras tantas situações-estímulo que operacionalizam em Competência Próprias de LF os “conteúdos programáticos” do nPEG, presentes nos diferentes formatos pedagógicos que são utilizados, nomeadamente: (1) Planeamento e gestão do orçamento familiar, (2) Produtos financeiros, (3) Poupança, (4) Ética nas questões financeiras e (5) Direitos e deveres. Esta estrutura de conteúdos corresponde àqueles que são propostos pela FACM no Programa nPEG.

Em nenhum dos itens da escala é diretamente requerida a manifestação de conhecimentos de LF. Ao invés, ao longo das diferentes situações com que se confronta a/o participante pretende-se que a sua resposta seja uma manifestação de LF aplicada a situações hipotéticas, mas concretas e verosímeis para si.

No Quadro 2 apresenta-se informação sumária acerca da escala criada para a medição de impacto social do nPEG, especificamente no que concerne à promoção de competências de LF.

Tal como se assinalou acima, a escala é composta por 7 grupos distintos de questões, sendo que cada um deles confronta a/o participantes com uma situação-problema diferente.

2.5. A Métrica da Escala de Atitudes e de Competências Próprias de Literacia Financeira

Da forma como foi concebida, a EACPLF permite calcular dois valores distintos: um Valor Bruto que varia entre 0 e 35 e um Valor Ponderado que varia entre -105 e +105. A diferença entre os dois diz respeito à variabilidade da medida empregue, que permite diferenciações mais precisas entre participantes quando é usado o Valor Ponderado da escala.

Em termos práticos, o Valor Bruto da EACPLF corresponde ao total dos 35 itens que compõem a escala que foram respondidos pelo indivíduo de modo adequado em termos da literacia financeira que está envolvida em cada um deles. Isto quer dizer que uma criança com o valor máximo teria respondido “do lado da medida” do item que demonstra existir competências de LF. Ou seja, uma criança participante no nPEG que tenha obtido um Valor Bruto de CPLF de 18, indica que deu 18 respostas adequadas em termos de LF.

Já o Valor Ponderado de CPLF corresponde à ponderação da resposta pela métrica da medida de cada um dos itens, todas elas de 7 pontos, entre -3 e +3. Ou seja, a pessoa que obteve um Valor Bruto de CPLF de 18 em 35 pode, em termos relativos, obter um Valor Ponderado inferior ao de um outro que obteve um valor de 15/35, bastando para isso que este último tenha um maior número de respostas com valores positivos elevados na escala de resposta (+ 2 ou +3), ou então, menor número de valores negativos elevados (-3 ou -2), nos itens em que se posicionou no lado da escala oposto àquele que requer competência de LF.

Em última instância, uma criança pode obter um *score* ponderado próximo de zero se ao longo dos 35 itens for selecionando ora opções que estão no lado da escala de resposta que indicia competências de LF (que pode ser o direito ou o esquerdo), ora outras que indiciam o contrário. Ou seja, esta métrica de CPLF, embora de interpretação mais complexa, é mais precisa do que a que usa valores absolutos.

Em suma, o que as duas métricas, Valor Bruto ou Ponderado na EACPLF, têm em comum é quanto mais elevado é o *score* obtido, mais elevado é o nível de competências de literacia financeira.

2.6. Relação com os conteúdos pedagógicos do programa

A Escala de Atitudes e de Competências Próprias de Literacia Financeira foi concebida de modo a refletir, de forma sistemática e validada, os conteúdos e metodologias dos Cadernos de Educação Financeira do programa *No Poupar Está o Ganho!* (FACM, 2020a, 2020b). Estes materiais, desenvolvidos para os diferentes níveis de ensino básico, integram histórias, dilemas e atividades de caráter lúdico e reflexivo, alinhadas com as orientações da Educação para a Cidadania e Desenvolvimento.

Os dilemas incluídos na escala retomam temas centrais dos cadernos — como o equilíbrio entre necessidades e desejos, a partilha solidária, a poupança responsável e o consumo ético — e traduzem-nos em situações realistas ajustadas ao universo infantil. Desta forma, a EACPLF não avalia apenas o domínio conceitual da literacia financeira, mas também a capacidade de aplicar princípios éticos, afetivos e sociais em contextos de tomada de decisão.

A integração entre a avaliação e o material pedagógico assegura validade ecológica ao instrumento e reforça a coerência entre intervenção e medição, em conformidade com as recomendações da OECD/INFE (2018) e do *Financial Competence Framework for Children and Youth in the EU* (European Union & OECD, 2023).

QUADRO 2.

ESCALA DE ATITUDES E DE COMPETÊNCIAS PRÓPRIAS DE LITERACIA

CONSTITUIÇÃO DA ESCALA

1. Total de 35 itens, 24 com orientação de resposta positiva e 11 negativa (i.e., no primeiro caso valores de resposta mais altos indicam LF mais elevada, no segundo caso o inverso;
2. Escalas de resposta de 7 pontos, com valores entre -3 e +3 (invertidos nas 11 medidas de orientação de resposta negativa).

ESTRUTURA CONCEPTUAL DA ESCALA

GRUPO 1. (2 itens, com orientação de resposta positiva)

CONSTRUTOS: Atitude e gestão emocional face a decisões quotidianas de finanças pessoais e familiares

CONTEÚDOS nPEG: Planeamento e gestão do orçamento familiar (M1 - 1.1); Produtos financeiros (M2 - 2.2, 2.4); Poupança (M3)

GRUPO 2. (2 itens, com orientação de resposta positiva)

CONSTRUTOS: Atitude face a formas de salvaguarda e de gestão da poupança

CONTEÚDOS nPEG: Produtos financeiros (M2 - 2.2, 2.4); Poupança (M3)

GRUPO 3. (9 itens, 7 com orientação de resposta positiva, 2 com orientação negativa)

CONSTRUTOS: Atitude face a formas pessoais de rendimento financeiro ao alcance de crianças; Decisões de gestão de recursos financeiros pessoais

CONTEÚDOS nPEG: Planeamento e gestão do orçamento familiar (M1 - 1.1, 1.2, 1.3); Poupança (M3)

GRUPO 4. (6 itens, 5 com orientação de resposta positiva, 1 com orientação negativa)

CONSTRUTOS: Atitude face a formas de gerir a relação com a família em questões que envolvem recursos financeiros pessoais; Decisões de gestão de recursos financeiros da família

CONTEÚDOS nPEG: Planeamento e gestão do orçamento familiar (M1 - 1.1, 1.2, 1.3); Poupança (M3)

GRUPO 5. (7 itens, 5 com orientação de resposta positiva, 2 com orientação negativa)

CONSTRUTOS: Atitude e gestão emocional face a decisões pessoais na gestão de recursos financeiros próprios; Emoções e Decisões de gestão de recursos financeiros pessoais

CONTEÚDOS nPEG: Planeamento e gestão do orçamento familiar (M1 - 1.1, 1.2, 1.3); Poupança (M3)

GRUPO 6. (5 itens, 2 com orientação de resposta positiva, 3 com orientação negativa)

CONSTRUTOS: Atitude face a decisões pessoais na gestão de recursos financeiros próprios; Decisões de gestão de recursos financeiros pessoais

CONTEÚDOS nPEG: Planeamento e gestão do orçamento familiar (M1 - 1.1); Produtos financeiros (M2 - 2.5); Poupança (M3)

GRUPO 7. (4 itens, 2 com orientação de resposta positiva, 2 com orientação negativa)

CONSTRUTOS: Atitude face a comportamentos na relação entre agentes económicos; Decisões na regulação da relação entre agentes económicos

CONTEÚDOS nPEG: Ética nas questões financeiras (M4); Direitos e deveres (M5)

COTAÇÃO DA ESCALA

SCORE BRUTO. Valores de Competências Próprias de LF entre 0 e 35

SCORE PONDERADO. Valores de Competências Próprias de LF entre -105 e +105.

Nota: Em Serôdio et. al., 2023.

CAPÍTULO 3. Resultados

A análise centra-se nos valores obtidos através da Escala de Atitudes e Competências Próprias de Literacia Financeira (EACPLF), permitindo identificar variações significativas nas competências de literacia financeira (LF) das crianças entre o pré-teste e o pós-teste. Os resultados são apresentados de forma descritiva e gráfica, complementados por interpretações que contextualizam a magnitude e o significado das diferenças encontradas.

3.1. Mudança nas atitudes e competências de literacia financeira

Na Figura 1, ilustra-se os resultados relativos aos Valores Brutos da EACPLF, obtido no pré e no pós-teste. A ANOVA Mista a estes dados indicou, como requerido, uma interação significativa entre os 2 fatores, que demonstra a existência de um impacto social positivo do nPEG. ¹ Como pode verificar-se na figura, as crianças do Grupo Experimental (GE) aumentaram significativamente as suas Competências Próprias de LF após terem participado no nPEG ($M = 23.97$ vs. $M = 25.45$). Pelo contrário, as crianças do GC mantiveram o nível ($M = 24.06$ vs. $M = 23.91$). ²

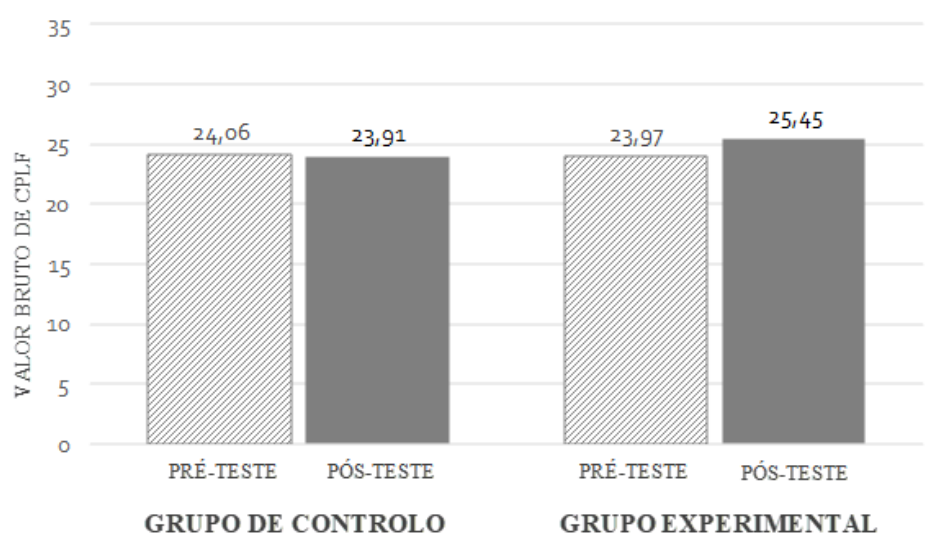


Figura 1. Médias obtidas em Pré e Pós-Teste, no Grupo de Controlo e no Grupo Experimental, nos *Valores Brutos* da EACPLF (valores entre 0 e 35).

Também como requerido, estes dois grupos tinham níveis equivalentes de LF aquando do Pré-Teste (24.06 vs. 23.97), passando, por via do impacto do Programa, a deixar de o ser no

momento do Pós-Teste: ou seja, as crianças que participaram no nPEG passaram a ter mais elevadas Competências Próprias de LF do que as suas contrapartes (23.91 vs. 25.45).³

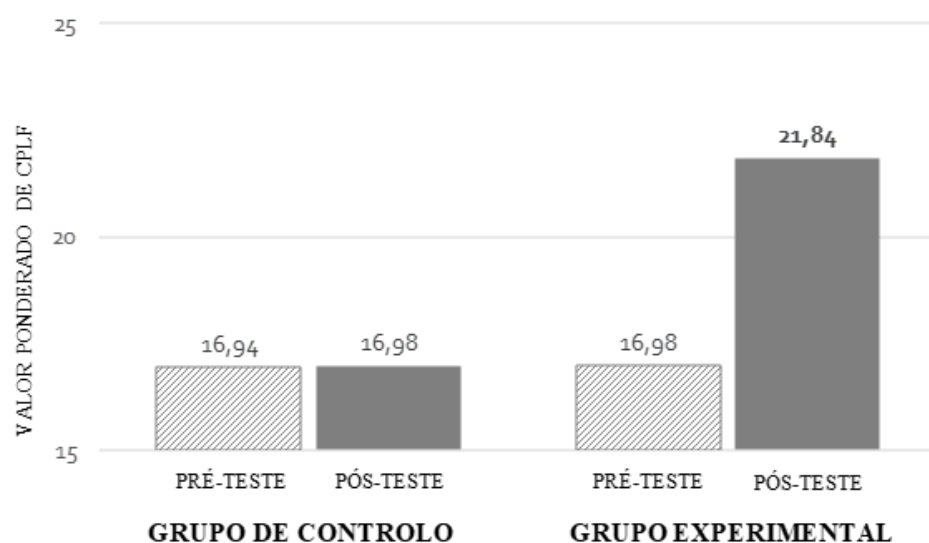


Figura 2. Médias obtidas em Pré e Pós-Teste, no Grupo de Controlo e no Grupo Experimental (Participantes no nPEG), usando os *Valores Ponderados* da AECPLF (valores de -105 a +105).

A Figura 2 ilustra o padrão de resultados utilizando os Valores Ponderados da AECPLF, que representam uma métrica mais precisa. Como pode verificar-se, o padrão de médias é análogo ao verificado com os Valores Brutos.⁴ Verifica-se também nesta segunda métrica que as crianças do Grupo Experimental (GE) aumentaram significativamente as suas Competências Próprias de LF após terem participado no nPEG (16.98 vs. 21.84), enquanto o mesmo não sucedeu nas do GC (16.94 vs. 16.98).⁵ Uma vez mais, os dois grupos tinham níveis equivalentes aquando do Pré-Teste (16.94 vs. 16.98), mas as crianças que participaram no nPEG passaram a ter mais elevadas Competências Próprias de LF aquando do Pós-Teste (16.98 vs. 21.84).⁶

Em suma, os resultados obtidos mostram que o Programa nPEG teve impacto social positivo nas crianças que nele participaram, melhorando as suas Competências de Literacia Financeira.

3.2. Perfis de mudança entre Pré e Pós-Teste

Na Figura 3 ilustra-se a incidência de 3 perfis de mudança entre Pré e Pós-Teste categorizando-se as crianças em 3 categorias: (-1) Crianças que pioraram entre os dois momentos, (0) crianças que mantiveram o seu *score*, (1) crianças que melhoraram entre os dois momentos.

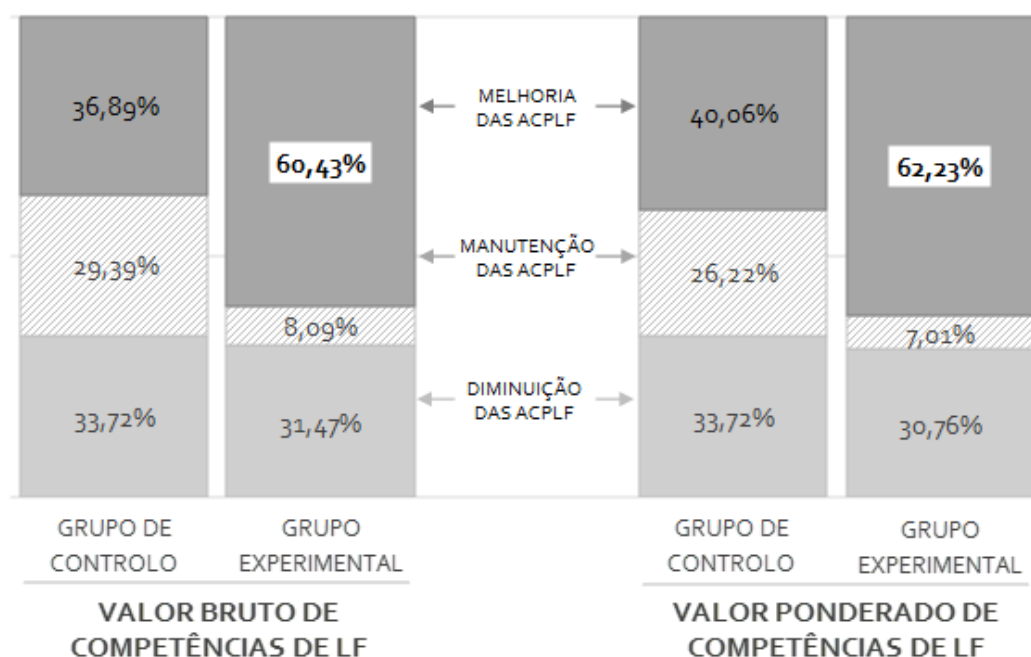


Figura 6. Perfil de mudança entre Pré e Pós-Teste no Grupo de Controlo e no Grupo Experimental: participantes que pioraram, mantiveram ou melhoraram o seu *score*.

Comparando a distribuição às 3 categorias no Grupo de Controlo e no Grupo Experimental, verifica-se que estas são diferentes quer seja empregue a métrica com os Valores Brutos ou Ponderados.⁷ De facto, enquanto no Grupo de Controlo a percentagem de crianças que melhoram e pioraram é equivalente (36.89% vs. 33.72%, ou 40.06% vs. 33.72%), no Grupo Experimental o perfil é significativamente distinto, verificando-se que é cerca de duas vezes superior a incidência daquelas que melhoraram de Pré para Pós-Teste (60.43% vs. 31.47% ou 62.23% vs. 30.76%).

A análise desagregada por nível de ensino revela também que as melhorias foram mais expressivas nos 3.º e 4.º anos, correspondendo a faixas etárias com maior plasticidade cognitiva e emocional para integrar aprendizagens de literacia financeira. Nos 5.º e 6.º anos, embora os

ganhos persistam, a magnitude é ligeiramente inferior, sugerindo a necessidade de adaptar os conteúdos pedagógicos às transições entre ciclos e aos desafios da pré-adolescência (Piaget, 1952; Shim et al., 2010; OECD, 2020).

Estes dados fornecem suporte empírico à pertinência do modelo educativo do programa e constituem a base para a reflexão crítica desenvolvida no Capítulo seguinte.

CAPÍTULO 4 – Discussão

O presente estudo evidencia de forma clara que a participação no programa No Poupar Está o Ganho! (nPEG) promoveu melhorias significativas nas competências de literacia financeira (LF) de crianças do 3.º ao 6.º ano do ensino básico. Os resultados obtidos através da Escala de Atitudes e Competências Próprias de Literacia Financeira (CPLF) demonstraram que o Grupo

Experimental (GE) apresentou aumentos consistentes nos valores brutos e ponderados, enquanto o Grupo de Controlo (GC) manteve níveis praticamente estáveis ao longo do período de avaliação. Estes dados empíricos corroboram a literatura que reconhece a eficácia de programas estruturados de educação financeira em idades precoces, tanto na aquisição de conhecimentos como na formação de atitudes e comportamentos responsáveis (Lusardi & Mitchell, 2014; OECD, 2015; Serido et al., 2013; Serôdio et al., 2023).

Do ponto de vista psicológico, o estudo sublinha a relevância dos determinantes psicossociais no desenvolvimento da LF. Crianças provenientes de contextos familiares com maior capital cultural, apoio emocional e modelos financeiros positivos tendem a internalizar com maior facilidade hábitos e atitudes favoráveis à gestão do orçamento, à poupança e à tomada de decisão responsável (Bandura, 1997; Bronfenbrenner, 1979). No entanto, a aplicação do programa nPEG demonstrou que tais competências podem ser estimuladas mesmo em contextos marcados por desigualdades socioeconómicas pré-existentes, evidenciando o potencial do programa para mitigar efeitos de origem estrutural através de metodologias pedagógicas participativas, emocionalmente envolventes e adaptadas ao desenvolvimento infantil.

A implementação da Escala CPLF representa um avanço metodológico significativo no contexto nacional, uma vez que permitiu avaliar não apenas a aquisição de conhecimentos teóricos, mas também as dimensões atitudinais, emocionais e comportamentais da literacia financeira. Ao distinguir entre valor bruto e valor ponderado, a escala conferiu uma maior sensibilidade à avaliação, permitindo captar nuances de mudança individual e coletiva com rigor psicométrico. Esta ferramenta, de inspiração sociocognitiva e ecológica, poderá servir de referência para futuras avaliações de impacto social em programas educativos (Bandura, 2001; Ebrahim & Rangan, 2014).

Apesar dos resultados positivos, importa reconhecer algumas limitações conceptuais e éticas inerentes ao próprio programa. O título *No Poupar Está o Ganho!* — embora apelativo e culturalmente ressonante — sugere uma lógica simplista, segundo a qual o ato de poupar seria, por si só, indicador de competência e sucesso económico. Sob a ótica da psicologia social e comunitária, esta formulação ignora fatores fundamentais como a desigualdade de oportunidades, o acesso a recursos e a influência das condições socioeconómicas no comportamento financeiro (Sen, 1999; Nussbaum, 2011).

Assim, ainda que o nPEG tenha demonstrado eficácia na promoção de competências e atitudes financeiras, a sua designação simbólica não traduz inteiramente a complexidade das variáveis

envolvidas. A justiça social, recorda Nussbaum (2011), exige capacidades reais e efetivas de escolha e ação, e não meramente formais. Uma literacia financeira que não reconhece os constrangimentos materiais e simbólicos pode inadvertidamente perpetuar uma visão moralista da pobreza, apresentando o “empoderamento” como solução individual para desigualdades estruturais (Fraser, 2005; Diniz et al., 2021).

Para além disso, o foco predominante na poupança pode desviar a atenção de outras dimensões centrais da cidadania económica, como a literacia fiscal, a compreensão do papel do Estado e das instituições financeiras, o direito à proteção social e a participação cívica em decisões orçamentais (Giroux, 2005; OECD, 2020).

Os resultados quantitativos mostraram que mais de 60% das crianças do grupo experimental apresentaram melhorias significativas, superando as metas estabelecidas. Contudo, a ausência de progresso em uma fração dos participantes revela a necessidade de estratégias diferenciadas, ajustadas à diversidade de contextos e níveis de apoio familiar. Este dado reforça o princípio de que a equidade educativa não se atinge apenas com programas universais, mas com abordagens sensíveis ao contexto e à diferença (Freire, 1996).

Em termos de implicações psicológicas, o estudo confirma que intervenções educativas integradas podem influenciar não apenas o conhecimento, mas também as disposições afetivas e os valores subjacentes à decisão financeira. A internalização de competências de LF depende da interação entre fatores individuais (idade, desenvolvimento cognitivo, autoeficácia e regulação emocional) e fatores ambientais (apoio familiar, cultura económica local, oportunidades de participação). A psicologia social e do desenvolvimento oferece, assim, um enquadramento explicativo robusto para compreender como a literacia financeira se constrói como processo dinâmico e situado (Bandura, 1997; Bronfenbrenner, 1979; Vygotsky, 1978).

4.1. Limites e Tensões da Literacia Financeira no Paradigma Atual

Apesar do consenso quanto à importância da literacia financeira, é necessário problematizar o paradigma dominante que a sustenta. Esta secção propõe uma leitura crítica das suas contradições, evidenciando as tensões entre o discurso da racionalidade individual e a realidade da desigualdade estrutural.

A ilusão da neutralidade: educar para poupar ou para adaptar-se?

Grande parte dos programas de LF parte da premissa de que comportamentos individuais mais racionais e informados conduzem a melhores resultados económicos (Lusardi, 2019). Esta

abordagem, de raiz comportamental e cognitivista, embora útil em contextos estáveis, tende a ignorar os determinantes estruturais da vulnerabilidade económica.

Como lembra Giroux (2005), toda prática educativa é um ato político. Ensinar a poupar, em contextos de carência, pode significar ensinar a adaptar-se à escassez, e não a transformá-la. Quando a educação financeira se limita à mudança de condutas individuais, o risco é despolitizar o problema económico, convertendo a desigualdade num tema de moral individual.

Freire (1996) advertia:

“Educar não é adaptar o indivíduo a uma sociedade injusta, mas despertar nele a capacidade de transformá-la.”

Portanto, uma literacia financeira verdadeiramente emancipadora deve promover a consciência crítica e a leitura das condições socioeconómicas que moldam o comportamento financeiro.

Da literacia funcional à literacia crítica: uma mudança de paradigma

A literatura recente tem vindo a expandir o conceito de literacia financeira (LF) para além da sua dimensão funcional, reconhecendo que saber gerir dinheiro não equivale necessariamente a compreender o sistema económico em que essa gestão ocorre. Autores como Remund (2010) e Huston (2010) distinguem entre literacia funcional — centrada na utilização de instrumentos financeiros e na execução de tarefas práticas — e literacia crítica, que implica reflexão sobre as estruturas socioeconómicas, as ideologias subjacentes e os efeitos distributivos das políticas económicas.

Inspirada na pedagogia crítica de Paulo Freire (1970, 1996), a literacia crítica visa empoderar o sujeito enquanto agente social e político, e não apenas enquanto consumidor informado. Nesta perspetiva, ser financeiramente literado não é apenas saber poupar ou planear um orçamento, mas compreender como os mecanismos de crédito, consumo e endividamento se articulam com relações de poder e desigualdade. Como sublinha Diniz et al. (2021), “alfabetizar-se financeiramente de forma crítica é compreender o lugar que o dinheiro ocupa na produção e reprodução das desigualdades”.

A literacia crítica desafia, assim, o modelo hegemónico de educação financeira, orientado pela racionalidade económica individualista. Propõe uma abordagem dialógica, reflexiva e situada, em que os aprendentes analisam as suas próprias práticas e contextos, desenvolvendo competências de interpretação e transformação social. Ao contrário da literacia funcional — que procura conformar comportamentos —, a literacia crítica pretende formar consciência e promover autonomia ética e coletiva (Freire, 1970; Giroux, 2005).

Autoeficácia ou culpabilização? Tensões psicológicas da narrativa da responsabilidade individual

O conceito de autoeficácia (Bandura, 1997) é um dos pilares da psicologia da aprendizagem e um elemento central nas políticas de promoção de literacia financeira. A crença na própria capacidade de gerir recursos influencia comportamentos de poupança, planeamento e tomada de decisão. Contudo, quando descontextualizada, esta noção pode ser facilmente apropriada por discursos neoliberais de responsabilização individual, que culpabilizam o sujeito pela sua exclusão económica, ignorando determinantes estruturais como pobreza intergeracional, discriminação ou instabilidade laboral (Fraser, 2005; Sen, 1999).

Programas educativos que reforçam exclusivamente a mensagem “quem quer, consegue” correm o risco de produzir frustração e sentimento de ineficácia em públicos vulneráveis, especialmente quando as condições objetivas de escolha e ação são limitadas. Pesquisas de Shim et al. (2010) e Serido et al. (2013) mostram que a socialização financeira é um processo afetivo e relacional, fortemente dependente de apoio familiar e de modelos de referência. Assim, a autoeficácia financeira deve ser compreendida como construção social e contextualizada, e não como atributo individual fixo.

O reconhecimento destas tensões é essencial para uma abordagem ética e inclusiva da educação financeira. Ensinar literacia financeira sem reconhecer as condições estruturais que limitam o exercício da liberdade económica é, nas palavras de Nussbaum (2011), “oferecer capacidades vazias”. O desafio consiste em equilibrar a promoção da responsabilidade pessoal com a consciência coletiva e a solidariedade social.

4.2. A literacia financeira como competência multidimensional

O modelo conceptual adotado no nPEG, que entende a literacia financeira como competência multidimensional, está em consonância com as orientações da OECD/INFE (2011, 2018) e com os contributos da psicologia social e educacional contemporânea. Nesta perspetiva, a LF envolve dimensões cognitivas (conhecimentos e raciocínio económico), emocionais (autorregulação, empatia, tolerância à frustração), atitudinais (valores, sentido ético) e comportamentais (decisões e práticas quotidianas).

O impacto positivo do nPEG confirma empiricamente a relevância desta abordagem integrada. Ao trabalhar dilemas realistas e situações contextualizadas, o programa estimulou a articulação entre saber, sentir e agir, o que resultou numa aprendizagem significativa e experiencial. Estudos de Fernandes, Lynch e Netemeyer (2014) e de Bruine de Bruin et al. (2017) apoiam a ideia de que a literacia financeira deve ser avaliada e desenvolvida em contextos práticos, onde

as crianças possam aplicar os conceitos a situações do seu quotidiano, com mediação social adequada.

Além disso, a integração da dimensão emocional da aprendizagem revela-se decisiva. Como afirmam Deci e Ryan (2000), a motivação intrínseca e a autodeterminação aumentam a probabilidade de que comportamentos aprendidos se tornem sustentáveis ao longo do tempo. O nPEG, ao promover o envolvimento ativo, a reflexão moral e a tomada de decisão colaborativa, traduz esta lógica em práticas pedagógicas eficazes.

A escala CPLF utilizada neste estudo reforça esse enquadramento, ao permitir medir não apenas o domínio cognitivo, mas também as transformações atitudinais e emocionais. Trata-se de um instrumento que combina rigor psicométrico e relevância pedagógica, ajustando-se à realidade portuguesa e ao contexto de crianças em idade escolar (Serôdio et al., 2023).

Em síntese, compreender a LF como competência multidimensional implica reconhecê-la como processo de desenvolvimento integral, que articula raciocínio económico, valores éticos e competências socioemocionais. É essa visão ampliada que confere ao programa nPEG o seu valor inovador e impacto social sustentado.

4.3. Importância da intervenção precoce e ajustamento desenvolvimental

Os resultados obtidos neste estudo confirmam de forma robusta o argumento de que a educação financeira deve iniciar-se nas fases precoces da escolaridade, idealmente antes da adolescência (McCormick, 2009; Shim et al., 2010; OECD, 2012). A infância constitui um período crítico para a formação de hábitos, valores e padrões de decisão, e a plasticidade cognitiva e emocional própria dessa fase facilita a interiorização de princípios de gestão e responsabilidade.

Do ponto de vista psicossocial, o desenvolvimento de competências financeiras está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento da identidade, do sentido de controlo e da autoeficácia (Erikson, 1968; Bandura, 1997). Ao envolver as crianças em atividades práticas e cooperativas, o nPEG favorece não apenas a compreensão conceptual, mas também o empoderamento psicológico — sentimento de competência, pertença e agência.

A relevância desta intervenção precoce é reforçada por evidências que associam literacia financeira infantil a comportamentos económicos sustentáveis na idade adulta (Lusardi & Mitchell, 2014; Serido et al., 2013). Além disso, programas implementados em idades precoces têm maior probabilidade de corrigir assimetrias intergeracionais de acesso à informação e recursos, funcionando como instrumentos de equidade e justiça social (Atkinson & Messy, 2012).

O impacto mais visível do nPEG observou-se nas dimensões de poupança consciente, partilha solidária e discernimento ético em contextos de decisão económica. Tais resultados corroboram as teses da economia comportamental e da psicologia social, segundo as quais as decisões financeiras não são apenas racionais, mas influenciadas por emoções, valores e normas sociais (Fernandes et al., 2014; Kahneman, 2011).

Em suma, a intervenção precoce permite que a literacia financeira se desenvolva como competência de vida, e não apenas como disciplina escolar, constituindo um fator protetor contra práticas de consumo impulsivo e exclusão económica futura.

4.4. Avaliação sensível ao contexto e centrada na criança

Um dos aspetos mais inovadores deste estudo reside na conceção e aplicação de um instrumento de avaliação sensível ao contexto infantil e ancorado em dilemas psicossociais realistas — a Escala de Competências Próprias de Literacia Financeira (CPLF). Esta abordagem responde a críticas frequentes na literatura sobre a inadequação de testes tradicionais de literacia financeira, excessivamente centrados em raciocínios abstratos e pouco representativos das experiências concretas das crianças (Mandell, 2009; Bruine de Bruin et al., 2017).

A CPLF traduz o princípio de que avaliar é também educar. Ao propor situações narrativas e questões que envolvem empatia, moralidade e tomada de decisão, a escala favorece a reflexão e a integração entre cognição e afeto, em linha com os modelos contemporâneos de aprendizagem significativa (Ausubel, 2000; Vygotsky, 1978). Assim, o instrumento não apenas mede o que as crianças sabem, mas também como aplicam, sentem e julgam os conhecimentos adquiridos em contextos práticos.

Esta metodologia aproxima-se das recomendações da OECD (2018), que defende instrumentos culturalmente adaptados, capazes de captar variações contextuais e socioeconómicas. A adaptação linguística e pedagógica da CPLF à realidade portuguesa constitui, portanto, uma contribuição científica e social relevante, com potencial de replicação em programas futuros.

Além disso, a centralidade da criança como sujeito ativo do processo avaliativo reflete o paradigma contemporâneo da psicologia do desenvolvimento e dos direitos da criança (UNICEF, 2021), valorizando a sua voz, agência e capacidade reflexiva. Ao considerar as diferenças individuais e culturais, o modelo de avaliação aqui aplicado afasta-se de abordagens estandardizadas e promove uma avaliação formativa, inclusiva e ética.

4.5. Educação financeira como ferramenta de inclusão social

Os resultados deste estudo reforçam a literatura que identifica a literacia financeira como determinante de inclusão social e cidadania económica (Atkinson & Messy, 2012; OECD, 2016). Programas como o nPEG contribuem para democratizar o acesso ao conhecimento financeiro e reduzir as desigualdades de oportunidade, sobretudo em contextos em que o capital cultural e o apoio familiar são desiguais.

A literacia financeira, quando concebida de forma crítica e participativa, transforma-se num instrumento de justiça social (Fraser, 2005). Ao capacitar as crianças para compreenderem o funcionamento das estruturas económicas e para agirem de forma ética e solidária, o nPEG ultrapassa a dimensão técnica e assume uma função cívica e transformadora.

Importa, contudo, sublinhar que a eficácia inclusiva destes programas depende da sua capacidade de reconhecer e corrigir desigualdades estruturais. O ensino da poupança e do planeamento não tem o mesmo significado para uma criança de classe média e para outra em situação de privação material. Assim, a literacia financeira deve ser articulada com políticas de proteção social, apoio às famílias e equidade educativa (Sen, 1999; Nussbaum, 2011).

A evidência recolhida neste estudo demonstra que o nPEG, ao integrar dimensões emocionais, éticas e sociais, mitiga parcialmente os efeitos das desigualdades iniciais. Através de metodologias cooperativas e lúdicas, promove-se a empatia, o pensamento crítico e a corresponsabilidade — valores fundamentais para uma cidadania económica inclusiva.

4.6. Síntese da Discussão

Confirma-se que a literacia financeira é um constructo multidimensional, que integra dimensões cognitivas, emocionais, comportamentais e éticas, interligadas num processo de aprendizagem contínuo e contextual. O programa No Poupar Está o Ganho! (nPEG) revelou eficácia comprovada na promoção dessas competências, gerando impacto social mensurável e sustentado. Os resultados obtidos validam empiricamente a importância de intervenções educativas precoces, integradas e ancoradas no contexto real das crianças, como estratégia decisiva para o desenvolvimento de comportamentos financeiros responsáveis e para a construção de uma cidadania económica crítica, informada e solidária.

De forma articulada, emergem cinco contributos centrais deste trabalho. O primeiro consiste na confirmação empírica da eficácia do nPEG, com melhorias estatisticamente significativas nas competências de literacia financeira avaliadas. O segundo prende-se com a validação

preliminar da Escala CPLF, um instrumento inovador, sensível à realidade infantil portuguesa e metodologicamente adequado para captar dimensões cognitivas e atitudinais da literacia financeira. O terceiro contributo traduz-se na integração teórica de três campos do conhecimento — psicologia do desenvolvimento, pedagogia crítica e economia comportamental —, o que permitiu uma leitura holística do impacto social do programa. Em quarto lugar, a investigação oferece evidência de que a literacia financeira crítica pode funcionar como vetor de inclusão e equidade social, potenciando o desenvolvimento de capacidades reais e não apenas a aquisição de comportamentos individuais. Por fim, o estudo propõe um modelo pedagógico replicável, que alia rigor científico, relevância prática e potencial de transformação social.

O nPEG demonstra, assim, que é possível articular ciência, educação e transformação social num mesmo projeto, traduzindo uma abordagem de investigação-ação que ultrapassa o espaço escolar e se estende ao domínio das políticas públicas. A replicação deste modelo em outros contextos pode contribuir para a consolidação de políticas educativas mais justas, informadas e sustentáveis, alinhadas com uma visão da literacia financeira enquanto direito humano e instrumento de cidadania económica.

As implicações deste estudo para a prática educativa e social são amplas. A experiência do nPEG mostra que as crianças entre o 3.º e o 6.º ano possuem capacidade para compreender conceitos de orçamento, poupança e responsabilidade quando expostas a abordagens participativas e contextualizadas. A eficácia do programa não decorre apenas da transmissão de conteúdos, mas da ênfase em atitudes, dilemas éticos e processos colaborativos de tomada de decisão, que favorecem a autorreflexão e o desenvolvimento moral. Além disso, o uso de instrumentos pedagógicos adequados à idade, como a CPLF, confirma que é possível avaliar com rigor e sensibilidade, sem recorrer a práticas punitivas ou descontextualizadas. A credibilidade científica e ética deve, portanto, constituir princípio estruturante em programas educativos, através de mecanismos de avaliação transparente e independente.

A evidência produzida neste estudo, em diálogo com a literatura internacional, indica que a promoção da literacia financeira exige medidas coordenadas em três níveis interdependentes: políticas públicas, estruturas institucionais e práticas pedagógicas.

No plano das políticas públicas, defende-se que a educação financeira deixe de ser uma iniciativa isolada e passe a integrar-se de forma sistemática nas políticas educativas e sociais, com financiamento adequado, avaliação rigorosa e responsabilidade institucional claramente definida. A OCDE/INFE (OECD, 2018; 2020) recomenda a inclusão de competências

financeiras no currículo escolar e a sua articulação com políticas de apoio ao ciclo de vida, uma vez que a eficácia das intervenções depende da continuidade e da adaptação à realidade dos públicos-alvo. A literatura económica e educativa (Lusardi & Mitchell, 2014; Ebrahim & Rangan, 2014) reforça que programas sustentados por financiamento estável e por avaliações independentes produzem efeitos mais consistentes e escaláveis. Nesta linha, a perspetiva das capacidades (Sen, 1999; Nussbaum, 2011) e a pedagogia crítica (Freire, 1996) sublinham que as políticas devem promover equidade e desenvolvimento humano, e não apenas comportamentos instrumentais.

Assim, recomenda-se a integração curricular transversal da literacia financeira como componente obrigatória de disciplinas como Educação para a Cidadania, Matemática e Estudo do Meio, com objetivos definidos por ciclo e descritores de competências alinhados com os frameworks internacionais (OECD, 2018; Atkinson & Messy, 2012). Essa integração evita a fragmentação e favorece a retenção das aprendizagens (Mandell, 2009). Defende-se ainda a criação de linhas de financiamento público condicionadas à existência de avaliações de impacto independentes, replicáveis e transparentes (Ebrahim & Rangan, 2014; McCormick, 2009), bem como a obrigatoriedade de relatórios anuais de resultados e equidade, assegurando accountability e melhoria contínua das políticas (OECD, 2020). Propõe-se também a constituição de parcerias intersetoriais entre ministérios, autarquias, universidades e setor privado — sempre com cláusulas éticas claras — para garantir recursos, continuidade e adaptação local (Atkinson & Messy, 2012; Ebrahim & Rangan, 2014). Complementarmente, é essencial ligar programas de literacia financeira a políticas de inclusão social, nomeadamente medidas de apoio a famílias vulneráveis, acesso a serviços bancários básicos e promoção da inclusão digital, para que as competências adquiridas se traduzam em capacidades reais e oportunidades concretas (Sen, 1999; Nussbaum, 2011).

A nível institucional, a qualidade da implementação depende do capital humano e das condições de apoio técnico disponíveis nas escolas. Investir na formação contínua de docentes e psicólogos escolares é fundamental para assegurar competência pedagógica e sensibilidade emocional na mediação das aprendizagens (Deci & Ryan, 2000; Bandura, 1997). Programas de formação especializados, com certificação contínua e créditos de formação, podem melhorar a autoeficácia profissional e a capacidade de integrar aspetos cognitivos, emocionais e sociais do ensino da literacia financeira (Shim et al., 2010). A criação de centros regionais de competência, públicos ou em parceria académica, permitirá oferecer apoio metodológico, materiais pedagógicos e consultoria técnica a escolas e autarquias (Ebrahim & Rangan, 2014; OECD, 2018). Estes centros favoreceriam a disseminação de boas práticas, a adaptação cultural

dos conteúdos e a melhoria da qualidade das intervenções. As parcerias Universidade–Escola devem ser formalizadas através de protocolos que garantam a colaboração em investigação aplicada, testes-piloto e formação, reforçando a ligação entre evidência científica e inovação pedagógica (Serôdio et al., 2023; Bruine de Bruin et al., 2017). Por sua vez, sistemas internos de monitorização e melhoria contínua devem recolher indicadores de processo e de resultado, promovendo ciclos regulares de avaliação e ajustamento pedagógico (Ebrahim & Rangan, 2014; McCormick, 2009).

Por fim, no nível das práticas pedagógicas, a investigação demonstra que metodologias ativas, interdisciplinares e emocionalmente significativas geram aprendizagens mais duradouras (Fernandes et al., 2014; OECD, 2018; Deci & Ryan, 2000). Deve, por isso, privilegiar-se a aprendizagem através de simulações, dramatizações, projetos de orçamento familiar e atividades de role-play, que envolvem os alunos em situações de tomada de decisão e resolução de problemas (Mandell, 2009; Fernandes et al., 2014). Debates e dramatizações de dilemas éticos, inspirados na pedagogia crítica (Freire, 1996; Giroux, 2005), reforçam a dimensão moral e cívica da literacia financeira, promovendo empatia, reflexão crítica e responsabilidade social.

A participação das famílias e da comunidade é um fator determinante de continuidade e coerência. Tarefas que envolvam pais e cuidadores — como atividades de poupança conjunta ou discussões orientadas sobre orçamento doméstico — reforçam a transferência de aprendizagens entre contextos (Shim et al., 2010; Serido et al., 2013). A avaliação das aprendizagens deve assumir caráter formativo e contextualizado, utilizando instrumentos como a CPLF para captar mudanças atitudinais e comportamentais que os testes tradicionais não evidenciam (Mandell, 2009; Bruine de Bruin et al., 2017). Igualmente relevante é o trabalho explícito sobre autorregulação emocional, controlo de impulsos e visão de longo prazo, com base em estudos sobre delay of gratification (Mischel et al., 1989) e teoria da autodeterminação (Deci & Ryan, 2000), uma vez que o comportamento financeiro depende tanto da gestão emocional quanto do conhecimento técnico. A diferenciação pedagógica deve assegurar equidade, oferecendo percursos ajustados às necessidades dos alunos e diferentes níveis de complexidade, reforço individualizado e tutoria entre pares (Fernandes et al., 2014; McCormick, 2009).

De modo transversal, todas as iniciativas devem integrar mecanismos de avaliação contínua, ética e transparente, garantindo credibilidade científica e evitando conflitos de interesse nas parcerias com entidades privadas (Sunstein, 2014; OECD, 2018). A escalabilidade e transferibilidade do modelo dependem de centros regionais de competência e da cooperação

Universidade–Escola, fundamentais para adaptar programas às realidades locais e garantir replicação com qualidade (Atkinson & Messy, 2012). A literacia financeira emerge, assim, não apenas como um conjunto de competências técnicas, mas como um instrumento de emancipação, justiça e coesão social.

CAPÍTULO 5 – Conclusões

O presente estudo permitiu avaliar com rigor o impacto social do programa No Poupar Está o Ganho! (nPEG) sobre as Competências Próprias de Literacia Financeira (CPLF) em crianças do 3.º ao 6.º ano de escolaridade, recorrendo a um modelo quasi-experimental de Medição de Impacto Social (MIS). A evidência empírica e estatística obtida sustenta, de forma consistente e robusta, que a participação no nPEG produz efeitos positivos e estatisticamente significativos nas competências de literacia financeira das crianças participantes, quando comparadas com um grupo de controlo equivalente.

5.1. Principais conclusões científicas

Do ponto de vista científico, os resultados demonstraram que as crianças que participaram no nPEG apresentaram uma melhoria estatisticamente significativa nas suas competências de literacia financeira, avaliadas através da Escala CPLF. A meta contratualizada de impacto social foi igualmente atingida, uma vez que 62,23% das crianças participantes evidenciaram melhorias nas suas competências, valor significativamente superior ao observado no grupo de controlo.

A inferência de impacto social é sustentada em múltiplos níveis que se reforçam mutuamente. A análise temporal mostrou que as crianças do grupo experimental aumentaram significativamente as suas competências entre o momento inicial (pré-teste) e o momento final (pós-teste), realizado cerca de nove meses após o início da intervenção. Em contrapartida, as crianças do grupo de controlo, provenientes dos mesmos contextos escolares, mas sem participação no programa, não revelaram qualquer mudança significativa no mesmo intervalo de tempo.

A equivalência inicial dos grupos foi demonstrada, verificando-se que, antes da intervenção, ambos apresentavam níveis semelhantes de literacia financeira, o que reforça a validade interna da comparação. Após a intervenção, o grupo experimental revelou competências significativamente mais elevadas, confirmando que o impacto observado é atribuível à participação no programa. Além disso, a magnitude e a distribuição das mudanças observadas

evidenciam que, enquanto no grupo de controlo as percentagens de melhoria e de deterioração se equilibraram, no grupo experimental a maioria das crianças apresentou melhorias claras nas suas competências, ultrapassando substancialmente aquelas que as mantiveram ou pioraram.

Em síntese, os resultados obtidos permitem concluir que as melhorias verificadas não são produto do acaso, sendo cientificamente atribuíveis à participação das crianças no programa No Poupar Está o Ganho!, conforme sustentado pela metodologia quasi-experimental aplicada.

5.2. Síntese dos principais contributos

O estudo produziu um conjunto de contributos científicos e práticos de elevado valor para a psicologia, a educação e a política pública. Em primeiro lugar, a evidência empírica obtida comprova o impacto social positivo do nPEG na promoção de competências cognitivas, atitudinais e comportamentais associadas à literacia financeira, reforçando o seu papel enquanto programa de intervenção social relevante no contexto português.

Em segundo lugar, a Escala EACPLF/CPLF revelou-se um instrumento robusto, sensível e psicometricamente fiável, capaz de captar as dimensões cognitivas, emocionais e éticas da literacia financeira, indo além da mera avaliação do conhecimento técnico. Esta validação preliminar constitui um contributo metodológico importante para a investigação e a prática educativa.

Em terceiro lugar, o estudo permitiu diferenciar perfis de aprendizagem, revelando variabilidade associada ao contexto socioeconómico e familiar. Embora a maioria das crianças tenha evidenciado melhorias, verificou-se que fatores contextuais influenciam o ritmo e a profundidade das mudanças, o que reforça a importância de estratégias diferenciadas de ensino e acompanhamento.

Do ponto de vista conceptual, o estudo também proporcionou uma análise crítica do próprio conceito de “poupar”. O título do programa, ao enfatizar o ato de poupar, não traduz integralmente a complexidade das competências desenvolvidas, uma vez que a literacia financeira envolve capacidades mais amplas, como o planeamento, a tomada de decisão, a autorregulação emocional e a compreensão ética das relações económicas.

Por fim, o estudo reforça a relevância da psicologia social como mediadora entre educação, comportamento e transformação social. Demonstra-se que intervenções bem estruturadas podem moldar atitudes, valores e comportamentos desde a infância, contribuindo para a formação de cidadãos mais críticos e conscientes no domínio económico.

5.3. Implicações práticas e recomendações

Os resultados obtidos indicam que programas de literacia financeira dirigidos à infância devem integrar conteúdos pedagógicos adaptados ao desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças, assegurando que os objetivos e metodologias correspondem às suas capacidades e níveis de compreensão. É fundamental articular o ensino financeiro com o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a autorregulação, a empatia e a responsabilidade, uma vez que o comportamento financeiro se constrói tanto sobre bases emocionais quanto cognitivas.

As práticas pedagógicas devem privilegiar metodologias ativas e interdisciplinares, baseadas em dilemas e simulações realistas, que favoreçam a reflexão, a tomada de decisão e a autonomia. Devem também recorrer a instrumentos de avaliação multidimensionais e culturalmente adequados, como a Escala CPLF, que permite captar transformações de natureza cognitiva, emocional e ética. Além disso, é essencial considerar o contexto socioeconómico e familiar das crianças, garantindo equidade e evitando a reprodução de desigualdades preexistentes.

Do ponto de vista das políticas públicas, o estudo recomenda a integração formal da educação financeira no currículo do ensino básico, articulando-a com a área de Educação para a Cidadania e Desenvolvimento. Sugere-se ainda o financiamento continuado de programas baseados em evidência empírica, acompanhados de avaliações independentes e mecanismos transparentes de prestação de contas. Por último, destaca-se a importância da criação de redes regionais e interinstitucionais que assegurem a sustentabilidade, a inovação e a replicabilidade de boas práticas educativas no domínio da literacia financeira.

5.4. Considerações finais

De forma global, o presente estudo fornece evidência científica sólida de que o programa No Poupar Está o Ganho! gera impacto social mensurável, positivo e sustentado, contribuindo para a formação integral das crianças e para o fortalecimento da cidadania económica. Os resultados obtidos demonstram que é possível promover literacia financeira desde os primeiros ciclos de escolaridade, desde que as metodologias adotadas sejam participativas, emocionalmente relevantes e socialmente contextualizadas.

Deste modo, confirma-se que a educação financeira pode constituir um instrumento de transformação pessoal e social, capaz de promover autonomia, equidade e justiça económica. Educar para a literacia financeira é, em última análise, educar para a liberdade económica e para uma cidadania mais consciente e solidária.

Traduzindo a essência do estudo numa única frase, poder-se-á afirmar que:

“As melhorias nas competências de literacia financeira observadas não são devidas ao acaso; a evidência científica, sustentada por um modelo quasi-experimental rigoroso, permite atribuí-las com segurança à participação das crianças no programa No Poupar Está o Ganho!.”

Referências

- Ajzen, I. (1991). *The theory of planned behavior*. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Amable, B. (2011). *The state, the market and the social contract*. Oxford University Press.
- Atkinson, A., & Messy, F.-A. (2012). *Measuring financial literacy: Results of the OECD/INFE pilot study* (OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions, No. 15). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5k9csfs90fr4-en>
- Ausubel, D. P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Springer.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1–26.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bruine de Bruin, W., Parker, A. M., Strough, J., & Deeg, D. (2017). Age differences in reported social decision-making opportunities and skills: A life-span approach. *Psychology and Aging*, 32(4), 372–384. <https://doi.org/10.1037/pag0000178>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Diniz, E., Silva, E. S., & Awazu, C. (2021). Literacia financeira crítica: Caminhos para a emancipação económica. *Revista Brasileira de Educação*, 26.
- Drever, A. I., Odders-White, E., Kalish, C. W., Else-Quest, N. M., Hoagland, E. M., & Nelms, E. N. (2015). Foundations of financial well-being: Insights into the role of executive function, financial socialization, and experience-based learning in childhood and youth. *Journal of Consumer Affairs*, 49(1), 13–38. <https://doi.org/10.1111/joca.12068>

Ebrahim, A., & Rangan, V. K. (2014). What impact? A framework for measuring the scale and scope of social performance. *California Management Review*, 56(3), 118–141. <https://doi.org/10.1525/cmr.2014.56.3.118>

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton & Company.

Fernandes, D., Lynch, J. G., Jr., & Netemeyer, R. G. (2014). Financial literacy, financial education, and downstream financial behaviors. *Management Science*, 60(8), 1861–1883. <https://doi.org/10.1287/mnsc.2013.1849>

Fraser, N. (2005). Reframing justice in a globalizing world. *New Left Review*, 36, 69–88.

Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Fundação Dr. António Cupertino de Miranda. (2024). *No Poupar Está o Ganho*. <https://www.facm.pt/facm/facm/pt/agenda-cultural/Inscricoes-No-Poupar-Esta-o-Ganho-2022-2023-copy>

Fundação Dr. António Cupertino de Miranda (FACM). (2020a). *Caderno de Educação Financeira – 3.º e 4.º anos*. Porto: FACM.

Fundação Dr. António Cupertino de Miranda (FACM). (2020b). *Caderno de Educação Financeira – 5.º e 6.º anos*. Porto: FACM.

Fundação Dr. António Cupertino de Miranda (FACM). (2020c). *Guia do Professor – No Poupar Está o Ganho!*. Porto: FACM.

Giroux, H. A. (2005). *Schooling and the struggle for public life*. Paradigm Publishers.

Huston, S. J. (2010). Measuring financial literacy. *Journal of Consumer Affairs*, 44(2), 296–316. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6606.2010.01173.x>

Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Farrar, Straus and Giroux.

Lerner, J. S., Li, Y., Valdesolo, P., & Kassam, K. S. (2015). Emotion and decision making. *Annual Review of Psychology*, 66, 799–823. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115043>

Loewenstein, G., Weber, E. U., Hsee, C. K., & Welch, N. (2001). Risk as feelings. *Psychological Bulletin*, 127(2), 267–286. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.2.267>

Lusardi, A. (2019). Financial literacy and the need for financial education: Evidence and implications. *Swiss Journal of Economics and Statistics*, 155, 1–8. <https://doi.org/10.1186/s41937-019-0027-5>

Lusardi, A., & Mitchell, O. S. (2014). The economic importance of financial literacy: Theory and evidence. *Journal of Economic Literature*, 52(1), 5–44. <https://doi.org/10.1257/jel.52.1.5>

Mandell, L. (2009). The financial literacy of young American adults: Results of the 2008 National Jump\$tart Coalition Survey of High School Seniors and College Students. *Jump\$tart Coalition for Personal Financial Literacy*.

McCormick, M. H. (2009). The effectiveness of youth financial education: A review of the literature. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 20(1), 70–83.

Mischel, W., Shoda, Y., & Rodriguez, M. L. (1989). Delay of gratification in children. *Science*, 244(4907), 933–938. <https://doi.org/10.1126/science.2658056>

Montero, M., & Sonn, C. C. (2009). *Psychology of liberation: Theory and applications*. Springer.

Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2014). *PISA 2012 results: Students and money – Financial literacy skills for the 21st century (Volume VI)*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264208094-en>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2018). *OECD/INFE core competencies framework on financial literacy for youth*. OECD Publishing.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2020). *OECD/INFE 2020 International Survey of Adult Financial Literacy*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/financial/education/launchoftheoecdinfe2020surveyreport.htm>

Perry, N. E., & Morris, C. A. (2005). Foundations for self-regulated learning in the preschool classroom. *Early Childhood Education Journal*, 33(2), 103–110. <https://doi.org/10.1007/s10643-005-0026-5>

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.

Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15(2), 121–140.

Remund, D. L. (2010). Financial literacy explicated: The case for a clearer definition. *Journal of Consumer Affairs*, 44(2), 276–295. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6606.2010.01169.x>

Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.

Serido, J., Shim, S., Mishra, A., & Tang, C. (2013). Financial parenting, financial coping behaviors, and well-being of emerging adults. *Family Relations*, 62(4), 460–471. <https://doi.org/10.1111/fare.12024>

Serôdio, R. (2021). Programa “No Poupar Está o Ganho” aumenta literacia financeira nos mais jovens. *Vida Económica*. <https://www.vidaeconomica.pt>

Shim, S., Barber, B. L., Card, N. A., Xiao, J. J., & Serido, J. (2010). Financial socialization of first-year college students: The roles of parents, work, and education. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(11), 1457–1470. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9432-x>

Shim, S., Serido, J., & Tang, C. (2010). After the global financial crash: Individual factors differentiating young adult consumers' trust in banks and financial institutions. *Journal of Consumer Affairs*, 47(3), 518–538. <https://doi.org/10.1111/joca.12005>

Sunstein, C. R. (2014). *Why nudge? The politics of libertarian paternalism*. Yale University Press.

UNDP. (2022). *Human development report 2021/2022: Uncertain times, unsettled lives*. United Nations Development Programme.

UNICEF. (2021). *The state of the world's children 2021: On my mind – promoting, protecting and caring for children's mental health*. UNICEF Publishing.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Weiss, C. H. (1995). *Nothing as practical as good theory: Exploring theory-based evaluation for comprehensive community initiatives for children and families*. In J. Connell, A. Kubisch, L. Schorr, & C. Weiss (Eds.), *New approaches to evaluating community initiatives* (pp. 65–92). Aspen Institute.

Xiao, J. J., Tang, C., & Shim, S. (2011). Acting for happiness: Financial behavior and life satisfaction of college students. *Social Indicators Research*, 110(1), 93–112. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9918-0>

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press.