

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

RENATA CRISTINA GOMES DE CAMPOS

**O COMPORTAMENTO DOS JOVENS DO SUL DE MINAS GERAIS NO
AMBIENTE FINANCEIRO FAMILIAR**

VARGINHA/MG

2022

RENATA CRISTINA GOMES DE CAMPOS

**O COMPORTAMENTO DOS JOVENS DO SUL DE MINAS GERAIS NO
AMBIENTE FINANCEIRO FAMILIAR**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Gestão Pública e Sociedade pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Gestão Pública e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Weslley Carlos Ribeiro
Co-orientadora: Prof. Dra. Carla Leila Oliveira Campos
Co-orientador: Prof. Dr. Fernando Batista Pereira

VARGINHA/MG

2022

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Campus Varginha

Campos, Renata Cristina Gomes de .

O comportamento dos jovens do sul de Minas Gerais no ambiente financeiro familiar / Renata Cristina Gomes de Campos. - Varginha, MG, 2022.

124 f. : il. -

Orientador(a): Weslley Carlos Ribeiro.

Dissertação (Mestrado em Gestão Pública e Sociedade) - Universidade Federal de Alfenas, Varginha, MG, 2022.

Bibliografia.

1. Alfabetização financeira. 2. Educação financeira. 3. Ensino médio. 4. Escolas públicas estaduais. 5. Minas Gerais. I. Ribeiro, Weslley Carlos, orient. II. Título.

**O COMPORTAMENTO DOS JOVENS DO SUL DE MINAS GERAIS NO
AMBIENTE FINANCEIRO FAMILIAR**

A Banca examinadora abaixo-assinada aprova a Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Gestão Pública e Sociedade pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Gestão Pública e Sociedade.

Aprovada em: 30 de maio de 2022

Prof. Dr. Weslly Carlos Ribeiro
Instituição: Universidade Federal de Alfenas

Profa. Dra. Carla Leila Oliveira Campos
Instituição: Universidade Federal de Alfenas

Prof. Dr. Fernando Batista Pereira
Instituição: Universidade Federal de Alfenas

Profa. Dra. Ana Márcia Rodrigues da Silva
Instituição: Universidade Federal de Alfenas

Prof. Dr. Anderson Tadeu Marques Cavalcante
Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais



Documento assinado eletronicamente por **Weslly Carlos Ribeiro, Professor do Magistério Superior**, em 30/05/2022, às 15:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carla Leila Oliveira Campos, Professor do Magistério Superior**, em 30/05/2022, às 15:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Anderson Tadeu Marques Cavalcante, Usuário Externo**, em 30/05/2022, às 17:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernando Batista Pereira, Professor do Magistério Superior**, em 30/05/2022, às 20:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Márcia Rodrigues da Silva, Professor do Magistério Superior**, em 03/06/2022, às 21:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0736184** e o código CRC **34DE861A**.

À Deus pelas infinitas chuvas de bênçãos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à Deus, pela força e paciência em todos os momentos dessa jornada.

Ao “trio parada dura” que não é um conjunto de música, mas que harmonicamente forneceu equilíbrio ao meu trabalho, com notas de sabedoria, sequências de paciência e incentivo, e um conjunto de atenção e carinho que me permitiram seguir adiante. Prof. Wesllay, Prof.^a Carla e Prof. Fernando, obrigada por me orientarem! Vocês foram fundamentais para a conclusão desta dissertação. Ainda devo meus agradecimentos ao Prof. Denismar, que muito contribuiu com a parte estatística deste trabalho, e ao Prof. Alain pelas indicações de livros de estatística.

À minha mãe, que sempre me incentivou a estudar e ao meu pai (*in memoriam*) por me agradar o tanto quanto pôde.

Ao Daniel, especialmente. Pelo carinho e cuidado dedicados e por compreender minhas ausências e me apoiar em todos os momentos. Também pelo apoio nas correções e na formatação, principalmente quando o “*word*” não obedecia aos meus comandos (rs).

Aos meus colegas da turma de mestrado pelos cafezinhos e almoços repletos de risadas, trocas de experiências e de desabafos também. Ao Hebert, que muitas vezes esteve disponível para me ajudar lendo meus trabalhos. À Marília e Bárbara pelos desabafos e incentivos.

Aos amigos que me apoiaram e me incentivaram na busca dos meus objetivos. Ao Cleber pelas infinitas correções do projeto de dissertação para que eu conseguisse aprovação no mestrado.

A todos que colaboraram para a coleta dos dados da pesquisa: analistas educacionais das Superintendências Regionais de Ensino, diretores de escola, professores e alunos. Sem vocês esta pesquisa não seria possível.

Por fim, agradeço à Universidade Federal de Alfenas e ao Programa de Pós-graduação em Gestão Pública e Sociedade pela oportunidade de estudo, e a todos os professores pelos ensinamentos!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

A verdadeira viagem do descobrimento não consiste em procurar novas paisagens, mas em ver com novos olhos.

(PROUST, 1921)

RESUMO

O objetivo da dissertação é investigar o comportamento dos jovens de baixa renda diante das questões financeiras familiares, cujos resultados poderão subsidiar ações públicas voltadas a esse grupo, tendo em vista o baixo nível de alfabetização financeira da população em geral, principalmente para alguns grupos específicos como os jovens e pobres. Para isso, um questionário estruturado foi aplicado aos alunos do 3º ano das escolas públicas estaduais do sul de Minas Gerais, cujos dados coletados foram interpretados mediante análises descritivas e as proposições validadas por métodos estatísticos. Os principais resultados apontaram que os alunos, geralmente, participam das questões financeiras familiares e conhecem como é utilizado o orçamento familiar. Porém, quando se analisa individualmente cada construto, os dados parecem mostrar que o grupo, via de regra, se comporta mais como expectadores do que como atores envolvidos diretamente nas questões de diálogo e planejamento. O mesmo acontece quando se analisa a responsabilidade dos alunos perante o orçamento familiar, pois, embora contribuam com o pagamento de despesas da casa, também não hesitam em satisfazer algum desejo de compras pessoais, em detrimento do orçamento familiar. Tais resultados sugerem que a condição de participação e responsabilidade dos alunos pode estar mais relacionada à necessidade do que propriamente ao interesse familiar ou maturidade. Nas questões que envolvem diálogo e planejamento, os dados da pesquisa apontam para a falta um envolvimento prático do grupo. Além disso, vale ressaltar a importância de se conhecer o ambiente em que os alunos estão inseridos, visto que a tendência deles a sucumbir à cultura do consumismo e a influência de fatores socioeconômicos se mostraram presentes na pesquisa. Por fim, um dado importante foi o número expressivo de mulheres participantes da pesquisa (68,2%), um resultado que destoa da literatura, uma vez que, apesar de as mulheres serem consideradas menos alfabetizadas financeiramente do que os homens, o nível de participação e responsabilidade delas não apresentou diferenças em relação aos mesmos.

Palavras-chave: alfabetização financeira; educação financeira; ensino médio; escolas públicas estaduais; Minas Gerais.

ABSTRACT

The objective of the dissertation is to investigate the behavior of low-income young people in the face of family financial issues, which results may support public actions aimed at this group, considering the low level of financial literacy of the population in general, especially for some specific groups such as the young and the poor. For this, a structured questionnaire was applied to students of the 3rd year of public schools in the south of Minas Gerais, whose collected data were interpreted through descriptive analysis and the propositions validated by statistical methods. The main results showed that students usually participate in family financial matters and know how the family budget is used. However, when each construct is individually analyzed, the data seem to show that the group, as a rule, behaves more as spectators than as actors directly involved in dialogue and planning issues. The same happens when analyzing the responsibility of students towards the family budget, because, although they contribute to the payment of household expenses, they also do not hesitate to satisfy some personal purchase desires, in detriment of family budget. Such results suggest that the condition of students' participation and responsibility may be more related to need than to family interest or maturity. On issues involving dialogue and planning, research data point to the lack of practical involvement of the group. In addition, it is worth mentioning the importance of knowing the environment in which the students are inserted, since their tendency to succumb to the culture of consumerism and the influence of socioeconomic factors were present in the research. Finally, an important fact was the expressive number of women participating in the research (68.2%), a result that is out of harmony with the literature, since, although women are considered less financially literate than men, the level of their participation and responsibility showed no differences in relation to them.

Keywords: financial literacy; financial education; high school; state public schools; Minas Gerais.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Esquema da estrutura do trabalho	19
Quadro 1 – Classificação das alternativas para análise da proposição 1 - Participação dos jovens nas decisões financeiras familiares	51
Quadro 2 – Classificação das alternativas para análise da proposição 2 - Responsabilidade dos jovens perante o orçamento familiar.....	52
Quadro 3 – Escolas públicas estaduais do sul de Minas Gerais com ensino médio	120
Gráfico 1 – Percentual de renda dos alunos destinada a despesas familiares	67
Gráfico 2 – Frequência relativa das famílias dos alunos que realizam planejamento financeiro mensal	70
Gráfico 3 – Frequência relativa da participação dos alunos no planejamento financeiro familiar	71
Gráfico 4 – Porcentagem dos assuntos financeiros mais discutidos entre os alunos e seus familiares	75
Gráfico 5 – Porcentagem de alunos em relação ao aprendizado sobre algum conteúdo de educação financeira	77
Gráfico 6 – Frequência do(s) local(is) em que os alunos afirmaram ter aprendido conteúdos de educação financeira	78
Gráfico 7 – Porcentagem dos conteúdos sobre educação financeira aprendidos pelos alunos	79
Gráfico 8 – Porcentagem das disciplinas que trabalharam conteúdos de educação financeira citadas pelos alunos	80
Gráfico 9 – Nível de participação dos alunos nas questões financeiras familiares	86
Gráfico 10 – Nível de responsabilidade dos alunos nas questões financeiras familiares.....	88

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Frequências absoluta e relativa do número de alunos das escolas do Sul de Minas Gerais respondentes da pesquisa	55
Tabela 2 - Nível socioeconômico, média das notas do Ideb, média das notas do Saeb nas disciplinas de português e matemática, frequência relativa de alunos por faixas no Saeb em matemática das escolas pesquisadas	60
Tabela 3 - Perfil dos respondentes a partir das variáveis idade, sexo, cor da pele, nº de moradores da residência, renda e escolaridade do principal mantenedor da família.	63
Tabela 4 - Frequências absoluta e relativa da renda e origem da renda dos alunos	66
Tabela 5 - Frequências absoluta e relativa do destino do dinheiro que os alunos recebem....	67
Tabela 6 - Frequências absoluta e relativa do conhecimento dos alunos sobre a forma de utilização dos recursos financeiros pela família na compra de itens considerados “caros”	68
Tabela 7 - Frequências absoluta e relativa do envolvimento dos alunos nas decisões de compras realizadas pela família.....	69
Tabela 8 – Frequências absoluta e relativa da situação financeira das famílias dos alunos....	72
Tabela 9 - Frequências absoluta e relativa do conhecimento dos alunos sobre o destino dos recursos financeiros da família	72
Tabela 10 - Frequências absoluta e relativa da preocupação dos alunos com os recursos financeiros da família	72
Tabela 11 – Frequências absoluta e relativa do conhecimento dos alunos sobre despesas realizadas por eles que sacrificaram o orçamento familiar.....	73
Tabela 12 – Frequências absoluta e relativa do conhecimento dos alunos sobre a existência de diálogo na família sobre finanças	74
Tabela 13 – Frequências absoluta e relativa dos conteúdos financeiros de conhecimento dos moradores da casa, de acordo com a opinião dos alunos	75
Tabela 14 – Frequências absoluta e relativa dos conteúdos que os alunos esperariam aprender com educação financeira.....	82
Tabela 15 - Frequência relativa dos níveis de participação e responsabilidade dos alunos diante de questões financeiras familiares, de acordo com a renda familiar mensal ..	90

Tabela 16 – Frequência relativa dos níveis de participação e responsabilidade dos alunos diante de questões financeiras familiares, de acordo com o sexo dos respondentes	90
Tabela 17 - Frequência relativa dos níveis de participação e responsabilidade dos alunos diante de questões financeiras familiares, de acordo com o nível de escolaridade dos pais	92
Tabela 18 - Nível de participação e responsabilidade diante de questões financeiras familiares de acordo com o emprego do aluno	94
Tabela 19 – Frequências absoluta e relativa de jovens que já tiveram contato com algum conteúdo de educação financeira e o ambiente em que esse contato foi realizado	95

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	REFERENCIAL TEÓRICO	20
2.1	DEFINIÇÕES CONCEITUAIS	20
2.1.1	Alfabetização, educação, capacitação e comportamento financeiros	20
2.2	RELAÇÃO ENTRE VARIÁVEIS SOCIOECONÔMICAS E DEMOGRÁFICAS E ALFABETIZAÇÃO FINANCEIRA	24
2.2.1	Sexo	24
2.2.2	Nível de escolaridade	28
2.2.3	Renda	30
2.2.4	Emprego	32
2.3	LIMITES DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA	34
3	MÉTODOS E MATERIAIS	37
3.1	PROPOSIÇÕES E ESTUDOS ANTERIORES	37
3.2	DELINEAMENTO DO ESTUDO	45
3.3	POPULAÇÃO E AMOSTRAGEM	46
3.4	INSTRUMENTO E PROCESSO DE COLETA DE DADOS	48
3.5	TÉCNICAS DE ANÁLISE	50
3.6	ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA	53
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES	55
4.1	PERFIL DA AMOSTRA.....	55
4.1.1	Perfil das escolas pesquisadas	57
4.1.2	Perfil socioeconômico e demográfico dos alunos	62
4.1.3	Perfil financeiro dos alunos	65
4.2	ESTATÍSTICA DESCRITIVA DOS CONSTRUTOS INVESTIGADOS.....	68
5	VALIDAÇÃO DAS PROPOSIÇÕES	84
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
	REFERÊNCIAS	101
	APÊNDICES	113

1 INTRODUÇÃO

Apesar de o Brasil apresentar uma das maiores economias do mundo (WORLD BANK, 2019), a produção dessa riqueza em grande parte é concentrada nas mãos de poucos. A análise integrada de índices como o de Palma, Gini e o valor do salário-mínimo mostra que o Brasil se encontra entre os países mais desiguais do mundo (IBGE, 2020b). Considerando a linha recomendada internacionalmente, para o Brasil, o contingente de pobres superou 61 milhões de pessoas em 2020, que vivem com menos de $\frac{1}{2}$ (meio) salário-mínimo *per capita* e 21,9 milhões com até $\frac{1}{4}$ (um quarto) de salário-mínimo per capita mensal (IBGE, 2020b)¹. Somados à distribuição de renda está o padrão de vida, a realidade educacional, e a estrutura econômica e do mercado de trabalho que colocam alguns grupos em situação de maior vulnerabilidade no estrato social.

O panorama de desigualdade estrutural é ainda acentuado pela forma de organização econômica do país, que tem como ponto central na sociedade os avanços da força de mercado rumo a expansão capitalista (GUIMARÃES, 2020). Uma vez que esse sistema depende do consumo, o mercado se profissionaliza cada vez mais em incutir necessidades e desejos nas pessoas, bem como créditos facilitados, acelerando o ritmo de consumo e endividamento (CARRARO; MEROLA, 2018; FAMÁ; PRADO, 2016; MOURA, 2018; PEREIRA, 2015; POTRICH, 2016).

Sob a mesma perspectiva, as políticas de desregulamentação financeira, a oferta de crédito desvantajosa e pouco transparente aos potenciais clientes e o desequilíbrio de poder existente entre o mercado financeiro e o consumidor se apresentam como desafios para a maior parte das famílias, que não estão preparadas para os riscos de mercado presentes nesse novo cenário (OLIVEIRA, 2015; PEREIRA, 2015; ZERRENNER, 2007). Medina (2019) complementa ressaltando que a maneira de conceder crédito no Sistema Financeiro tradicional apresenta diversas dificuldades, dentre elas a falta de alinhamento das informações entre as instituições financeiras e o cliente, o que cria uma problemática para medir a viabilidade econômica desses empréstimos, gerando risco para as operações.

Esse panorama apresenta como resultado o endividamento da população, considerando que 76,6% das famílias brasileiras se encontravam endividadas em fevereiro de 2022, da

¹ É válido destacar que este cenário reflete a situação do país em meio a pandemia do Coronavírus, e que a dimensão dos impactos por ela causados ainda não foi totalmente captada.

mesma forma que a porcentagem de famílias que possuíam conta em atraso e as famílias que declaram não ter condições de pagar as dívidas em atraso no mesmo período somaram 27,0% e 10,5%, respectivamente (conforme dados da Pesquisa de Endividamento e Inadimplência do Consumidor, da Confederação Nacional do Comércio, referentes à fevereiro de 2022) (CNC, 2022).

O ritmo acelerado de consumo e endividamento (CARRARO; MEROLA, 2018; FAMÁ; PRADO, 2016; POTRICH, 2016), principalmente das famílias de baixa renda, tem como parcela de culpa o valor adicional disponível às famílias mensalmente, devido à possibilidade de parcelamento de bens e despesas (SCIRÉ, 2011). Ao se utilizar do esquema “crédito-consumo-dívidas”, dissociando o acesso ao consumo dos rendimentos reais, a denominada financeirização da pobreza passa a fazer parte da dinâmica cotidiana das famílias (SCIRÉ, 2011).

A despeito da situação socioeconômica do país e da complexidade financeira e de mercado a que as pessoas estão expostas, diversas pesquisas, desde meados dos anos 1990 (PEREIRA, 2015), apontaram o baixo nível de alfabetização financeira da maior parte da população mundial, o que é confirmado pelo relatório *International Survey of Adult Financial Literacy Competencies* (OECD/INFE), por meio da reunião de resultados sobre atitude, comportamento e conhecimento financeiros de 30 países, apresentando o Brasil com um resultado abaixo da média mundial (POTRICH, 2016). Da mesma forma, na avaliação *Programme for International Student Assessment* (PISA), realizada pela *Organization for Economic Co-operation and Development* (OECD) em 2015, para medir os conhecimentos e habilidades financeiras de alunos de 15 anos de idade de escolas públicas e privadas, o Brasil apresentou o pior desempenho em alfabetização financeira entre todos os países participantes (OECD, 2018). Tal resultado pode ser decorrente tanto de variáveis psicológicas e comportamentais dos indivíduos, como de fatores socioeconômicos e demográficos, tendo em vista a abrangência multifacetada da educação financeira (DAL MAGRO *et al.*, 2018; POTRICH, 2016; POTRICH; VIEIRA; KIRCH, 2015).

Na literatura especializada, uma série de pesquisas realizadas, tanto em países desenvolvidos, quanto em países em desenvolvimento, apontaram que a alfabetização financeira é ainda menor para determinados grupos sociais e demográficos, dentre eles os jovens e os pobres (ATKINSON; MESSY, 2012; BANCO DO BRASIL, 2017; LUSARDI; MITCHELL, 2014; OECD, 2005; POTRICH; VIEIRA; KIRCH, 2015).

Os jovens, além de baixa alfabetização financeira (ATKINSON; MESSY, 2012; POTRICH; VIEIRA; KIRCH, 2015), estão em um estágio de vida com novos aprendizados e transformações (SANTOS; FERNANDES, 2011), e se constituem como importantes alvos para a indústria de consumo (MATTOS; CASTRO, 2008), motivos pelos quais a educação financeira se torna ainda mais importante para esse grupo. Esse estágio de desenvolvimento da personalidade, caracterizada pelas formas de agir, pensar e sentir (ANJOS, 2017; DAL MAGRO *et al.*, 2018; SANTOS; FERNANDES, 2011) e de construção de uma forma de pensamento baseada em conceitos (ANJOS, 2017), é um período para que o jovem, a partir do contato com a educação financeira, possa introjetar o aprendizado nesse momento de formação individual. Nesse sentido, além de as decisões financeiras estarem sob a responsabilidade de uma parcela considerável de jovens, Carvalho, Queiroz e Bérغامo (2017) e Santos e Fernandes (2011) afirmam que o consumo do jovem brasileiro ultrapassa a sua capacidade econômica individual, uma vez que exerce influência nas compras familiares.

Além disso, é importante considerar que o analfabetismo financeiro dos jovens faz parte de um ciclo à medida que eles tendem a reproduzir as condutas e ações dos adultos (ANJOS, 2017), que, por sua vez, não são alfabetizados financeiramente, mantendo, nesse sentido, a semelhança de valores financeiros entre pais e filhos (DAL MAGRO *et al.*, 2018). A escola, por sua vez, pode desempenhar um papel fundamental para a mudança na estrutura de educação financeira dos alunos, possibilitando o desenvolvimento de conceitos positivos referentes ao tema (DAL MAGRO *et al.*, 2018). No entanto, foi apenas em 2017 que o assunto foi incluído na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com obrigatoriedade de aplicação a partir de 2020, o que torna esse aprendizado recente nas escolas. Somado a isso, deve-se considerar o processo necessário para que um razoável nível de alfabetização financeira possa ser atingido.

À medida que aspectos da vida econômica e social de grande parcela dos jovens são considerados, a necessidade de aprendizagem financeira para esse público ganha maior sustentação. De acordo com o IBGE (2020a), em 2019, 36,4% dos jovens de 15 a 29 anos de idade estavam concentrados abaixo das linhas da pobreza e extrema pobreza, o que pode levar a menores níveis de alfabetização financeira, segundo Atkinson e Messy (2012), Dal Magro *et al.* (2018), Lusardi e Mitchell (2011) e Potrich, Vieira e Kirch (2015).

As alterações nas estruturas das famílias, com o aumento na participação dos jovens no mercado de trabalho, para compor o orçamento da casa ou como mantenedores principais

da família, consiste em outro indicativo de alerta para a necessidade do ensino de educação financeira para esse grupo. De acordo com o último censo demográfico, IBGE (2011), cerca de 17 milhões de pessoas estão entre 15 e 19 anos, e aproximadamente 659 mil delas já são responsáveis pelo domicílio. Essa situação precoce envolve lidar com circunstâncias que exijam responsabilidade e um amadurecimento, que nem sempre estão consolidados na adolescência. O conceito de responsável por domicílio se refere à pessoa que é reconhecida pelos demais moradores como referência familiar, que desempenha papéis de poder e autoridade e/ou de sustento econômico (provedor da família), apresentando em qualquer das posições a responsabilidade típica de um adulto, IBGE ([201-]).

Dessa forma, os jovens se tornam um alvo relevante para políticas de educação financeira na expectativa de que eles sejam adultos com mais conhecimento financeiro e que ainda possam repassar aos seus familiares o aprendizado adquirido (DAL MAGRO *et al.*, 2018).

Considerando o cenário de analfabetismo financeiro apresentado anteriormente (LUSARDI; MITCHEL, 2011; MESSY; MONTICONE, 2016), impossibilitando que a aprendizagem e construção desse conhecimento com as crianças e adolescentes aconteça no seio familiar (DAL MAGRO *et al.*, 2018), o governo adotou como medida a inclusão do tema como aprendizagem essencial na Educação Básica, por meio da BNCC (BRASIL, 2017).

Preferencialmente aplicada como disciplina transversal e integradora nas três etapas da Educação Básica (BRASIL, 2017), a educação financeira tornou-se obrigatória nas escolas a partir de 2020, com o propósito de levar para os alunos demandas da vida cotidiana que pudessem contribuir para a transformação da sociedade (BRASIL, 2017).

Tendo em vista, dentre outros fatores que serão descritos ao longo deste trabalho, a inserção recente do tema nas escolas, optou-se por utilizar como público-alvo desta pesquisa os alunos do terceiro ano do ensino médio das escolas públicas estaduais do Sul de Minas Gerais com o objetivo de identificar o comportamento deles diante das questões financeiras familiares. Para atender ao objetivo proposto foram elaborados quatro objetivos específicos:

- a) identificar as formas de participação dos alunos nas decisões financeiras no âmbito familiar;
- b) investigar se há responsabilidade dos alunos perante o orçamento familiar;
- c) analisar a relação entre as variáveis renda, sexo, escolaridade dos pais e ocupação com a participação dos alunos nas questões financeiras da família;

- d) apontar os conteúdos sobre educação financeira a que os jovens já tiveram acesso e identificar o principal ambiente em que esse aprendizado foi adquirido.

O alcance desses objetivos tem por finalidade contribuir com a construção da literatura existente sobre o comportamento dos jovens diante das questões financeiras familiares, a partir da adição de informações à teoria já existente, auxiliando, dessa forma, no desenvolvimento teórico ao longo do tempo. Além disso, os resultados do presente trabalho poderão subsidiar na elaboração de políticas públicas voltadas a esse grupo de pessoas, inclusive dentro das escolas para a elaboração dos currículos escolares, tendo em vista que a educação financeira é um tema recente nas escolas e deve ser direcionada a atender às necessidades locais, como preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2015).

Dessa forma, a presente pesquisa está estruturada em 6 capítulos. O primeiro deles contextualiza o objeto de estudo, com a definição do problema abordado, os objetivos a serem atingidos e as determinantes que justificam a realização desta pesquisa.

O segundo capítulo é composto pela elucidação dos conteúdos utilizados na literatura para melhor compreensão do assunto, passando pela definição dos termos utilizados, bem como estudos relacionados às variáveis observadas.

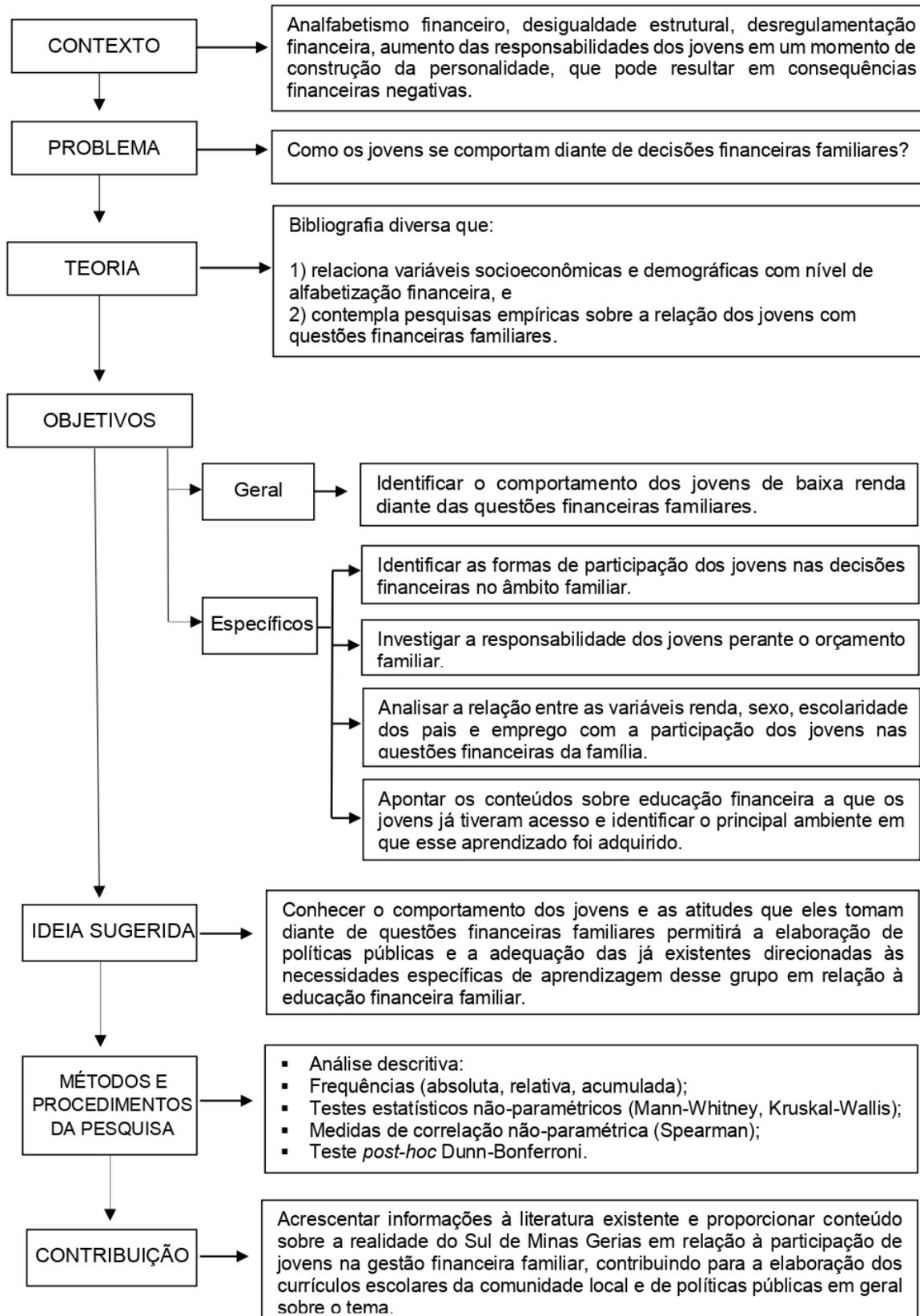
O capítulo seguinte caracteriza-se pela definição das proposições investigadas e os estudos anteriores que embasam a pesquisa. Posteriormente é realizado o delineamento da pesquisa abrangendo os procedimentos metodológicos utilizados, a definição da população e o processo de coleta dos dados, as técnicas de análise e, por fim, os aspectos éticos cumpridos para a realização de toda a pesquisa de campo.

No capítulo 4 são apresentados os resultados e as discussões da pesquisa, contendo o perfil da amostra e a descrição de cada construto investigado.

No capítulo 5 estão descritos os resultados deste trabalho, por meio dos testes de validação das proposições e discussões, seguido do capítulo 6 com as considerações finais.

A Figura 1 sintetiza a estrutura deste trabalho:

Figura 1 – Esquema da estrutura do trabalho



Fonte: elaborada pela autora (2021).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo serão apresentadas as fundamentações que subsidiaram o estudo. A primeira subseção discute a educação financeira no Brasil, com enfoque nos jovens de baixa renda, a promoção da educação financeira no ensino médio das escolas públicas do Sul de Minas Gerais, e os limites que acompanham a educação financeira. A subseção seguinte traz a relação existente entre alfabetização financeira e variáveis socioeconômicas e demográficas (sexo, nível de escolaridade, nível de escolaridade dos pais, faixa de renda e emprego).

2.1 DEFINIÇÕES CONCEITUAIS

2.1.1 Alfabetização, educação, capacitação e comportamento financeiros

Levar conhecimento financeiro à população vem se tornando uma medida de política pública universal (PEREIRA, 2015), mas que devido a sua ascensão e complexidade faz com que existam na literatura interpretações controversas dos termos utilizados, sendo importante apresentar nesta subseção as definições conceituais adotadas para os termos financeiros empregados neste trabalho.

Quando se trata do termo conhecimento financeiro ou alfabetização financeira, a literatura não apresenta uma definição única. O conceito engloba aspectos que partem desde o entendimento de conceitos financeiros chave a habilidades e comportamentos que possibilitem a administração e manutenção da vida financeira, independentemente de eventos relacionados à vida e mudanças de condições econômicas (POTRICH, 2016).

Da mesma forma que o termo alfabetização financeira não possui uma definição única, mensurar o nível desse conhecimento nas pessoas é uma questão complexa (SANTOS; GALLUTTI NETO, 2020), pois pode-se encontrar na literatura formas e dimensões diferentes de fazê-lo. Potrich, Vieira e Kirch (2015), por exemplo, desenvolveram um modelo que explica o nível de alfabetização financeira a partir de variáveis socioeconômicas e demográficas por meio de três construtos: atitude financeira, comportamento financeiro e conhecimento financeiro. Para Moore (2003), o ideal para verificar se um indivíduo possui alfabetização financeira é que essa mensuração não seja feita diretamente, mas por meio de um elemento representativo. O mesmo entendimento foi adotado por Santos, Silva e Gonzalez

(2018) e Santos e Gallutti Netto (2020) ao utilizarem em suas pesquisas o título de capitalização para identificar se indivíduos eram ou não alfabetizados financeiramente. A OECD/INFE, por sua vez, elaborou um tipo de medição em forma de questionário para avaliar o nível de alfabetização financeira, por meio de informações sobre comportamento financeiro, atitudes e conhecimentos, modelo utilizado em mais de 30 países (OECD, 2015). Para complementar, Lusardi e Mitchell (2011) acreditam que, apesar de a alfabetização financeira poder ser medida pela capacidade de entender e decidir sobre dívida, investimento e planejamento financeiro, é complicado avaliar como os indivíduos utilizam essas informações na prática diária.

Nesse sentido, definir alfabetização financeira e, por conseguinte, a falta dela, pode variar de acordo com o entendimento e o instrumento de medição utilizado pelos autores, e, por isso, existe a necessidade de adotar um parâmetro para ser utilizado nesta pesquisa.

Apesar de a dimensão existente sobre o termo, ao longo do texto a alfabetização financeira será tratada como o conhecimento teórico acumulado sobre finanças, que se relaciona à capacidade de leitura, compreensão, análise e comunicação de temas ligados às finanças pessoais, sem considerar casos práticos (SERVON; KAESTNER, 2008). O entendimento vai ao encontro do que Pereira (2015) afirma ao considerar que as questões utilizadas para mensurar a alfabetização financeira dos indivíduos estão baseadas no grau de conhecimento financeiro do respondente, sem explorar a habilidade pessoal para a tomada de decisão financeira.

A despeito de os termos alfabetização financeira e educação financeira serem utilizados frequentemente como sinônimos, autores, dentre eles, Atkinson e Messy (2012), Huston (2010), e Potrich, Vieira e Kirch (2015), apontam a necessidade de se fazer uma distinção entre os dois conceitos.

Hung, Parker e Yoong (2009) afirmam que a educação financeira é o processo pelo qual os indivíduos aperfeiçoam a compreensão que possuem sobre produtos e serviços financeiros. Da mesma forma, Fernandes, Lynch e Netemeyer (2014) afirmam que a educação financeira é um instrumento que promove melhoria nos níveis de alfabetização financeira das pessoas. Ele contempla a transferência de conhecimento de finanças pessoais, em que um instrutor repassa conhecimentos financeiros a indivíduos, promovendo alfabetização e capacitação financeira para que os conhecimentos adquiridos possam ser aplicados em situações da vida financeira.

Da mesma forma, Pereira (2015) e Pereira, Cavalcante e Crocco (2019) salientam que a educação financeira se baseia em treinamentos e ensinamentos, que visam proporcionar conhecimento e habilidade para compreensão e utilização de termos e conceitos financeiros. Pereira (2015) vai além, ao descrever o que abrange o ensinamento de educação financeira:

[...] corresponde a temas ligados às finanças pessoais, como conceitos, relações causais, manejo de ferramentas de estatística e matemática financeira, práticas financeiras cotidianas, descrição geral do mercado financeiro e dos principais produtos e serviços e riscos e incertezas relacionados às finanças pessoais. Além desses, a educação financeira deve contemplar ações complementares, referentes à obtenção de informações e conselhos (atualizados, detalhados e confiáveis) sobre: i) produtos e serviços financeiros disponíveis, em comparação aos ativos reais; ii) acesso a bases de dados, fontes de informação e de opinião sobre o estado atual e tendências futuras (séries históricas e projeções); iii) conflito de interesses existentes na vida financeira e; iv) sistema vigente de proteção ao consumidor financeiro e, principalmente, de formas de acesso a esse tipo de profissional ou instituição, para fins preventivos ou corretivos (PEREIRA, 2015, p.14).

O autor ainda complementa que a educação financeira possui um conteúdo dinâmico que necessita de atualização e reeducação para que de fato seja aprendido e assimilado pelos participantes.

É nesse mesmo sentido, porém em menor grau de abrangência que o termo educação financeira será tratado nesta dissertação: como o processo de transferência de conhecimento de um instrutor para o aluno, na tentativa de proporcionar-lhe melhores condições para a tomada de decisões financeiras.

Já a definição encontrada na literatura para capacitação financeira é de que ela é impulsionada pela educação financeira, “por meio da transferência de conhecimentos e informações, sobre o correto gerenciamento das finanças pessoais, e também sobre o uso da variedade de oferta de produtos e serviços financeiros disponíveis no mercado” (PEREIRA; CAVALCANTE; CROCCO, 2019, p. 542). De acordo com Pereira (2014), a capacitação financeira é vista por diversos autores como um indicador de conhecimento prático, habilidade e atitude de aplicar o conhecimento na vida financeira.

De modo similar, há um consenso crescente que aponta para a capacitação financeira como um componente de conhecimento somado a um componente de ação, ou seja, é a capacidade de colocar o conhecimento financeiro em uso (CONSUMER FINANCIAL PROTECTION BUREAU, 2015). Nesse sentido, a capacidade financeira não se refere apenas a conhecimento necessário para tomar decisões financeiras, mas a uma combinação de conhecimento, habilidades, atitudes e confiança capazes de direcionar indivíduos a escolhas e

decisões de gerenciamento financeiro que estejam em consonância com os objetivos de cada um (AUSTRALIAN GOVERNMENT, 2022)².

Por fim, o comportamento financeiro é outro termo comumente utilizado na literatura e que será o objeto de estudo deste trabalho. De acordo com o DICIONÁRIO de português Oxford Languages and Google (DICIONÁRIO..., 2021), comportamento é o “procedimento de alguém face a estímulos sociais ou a sentimentos e necessidades íntimos ou uma combinação de ambos”. Nesse sentido, Barros (2010) afirma que o mesmo ocorre com o comportamento financeiro, quando a gestão das finanças pessoais é influenciada pelas emoções e imprevistos. Pereira (2014) e Rossato e Pinto (2020) reforçam a ideia quando dizem que mesmo o indivíduo dotado de conhecimentos financeiros pode ter o seu comportamento influenciado por aspectos emocionais e não guiados apenas por um conjunto de regras lógicas.

Felipe, Ceribele e Lana (2017) relataram em sua pesquisa, na região norte do México, que não foi possível comprovar que o conhecimento financeiro do indivíduo exerce influência sobre seu comportamento financeiro e que o nível de conhecimento financeiro dos estudantes mexicanos pesquisados, não fará com que eles tenham um comportamento financeiro mais adequado. Essa pesquisa vai de encontro ao resultado dos estudos de Potrich, Vieira e Silva (2016) que encontraram como resultado que o conhecimento financeiro precede o comportamento financeiro, assumindo-se, no caso, que o primeiro influencia positivamente o segundo.

Para complementar, Lusardi, Mitchell e Curto (2012) afirmam que o comportamento financeiro é a última instância que reflete os conhecimentos, habilidades e atitudes financeiras de um indivíduo. Os autores defendem que um comportamento financeiro adequado é aquele que traz maior bem-estar financeiro a partir de um padrão circunstancial, estabelecido como ideal (LUSARDI; MITCHELL; CURTO, 2012). Da mesma forma, a OECD traz a educação financeira como tema de suas reuniões por acreditar que o conhecimento sobre o assunto está alinhado com o comportamento financeiro das pessoas, sendo capaz de levá-las a tomada de decisões direcionadas para o bem-estar próprio (OECD, 2013b).

² Embora não seja utilizado neste trabalho, é válido ressaltar o conceito de aconselhamento financeiro, que se trata de uma prática feita por um especialista na atuação de um caso particular, em que ele sugere a adoção de um determinado comportamento a um indivíduo que lhe solicita orientação (PEREIRA, CAVALCANTE E CROCCO, 2019).

No mesmo sentido, Lusardi e Mitchell (2014) asseguram que o comportamento financeiro é influenciado pelo resultado de ser ou não ser financeiramente alfabetizado, ou seja, o conhecimento financeiro adquirido poderá se refletir em mudanças do comportamento financeiro pessoal, auxiliando na distinção de despesas essenciais e desnecessárias, planejamento de gastos e poupança, levando a um bem-estar financeiro. Ainda de acordo com os autores, conhecer e aplicar a matemática básica é fator-chave para tomada de decisões financeiras, ou seja, há entre eles uma relação de causalidade, em que a alfabetização financeira é fator determinante para o comportamento financeiro (LUSARDI; MITCHELL, 2014). No mesmo sentido Grohmann, Kouwenberg e Menkhoff (2015) complementam que a família e a escola desempenham significativo impacto nos níveis de educação financeira e, conseqüentemente, no comportamento financeiro dos indivíduos.

2.2 RELAÇÃO ENTRE VARIÁVEIS SOCIOECONÔMICAS E DEMOGRÁFICAS E ALFABETIZAÇÃO FINANCEIRA

A literatura existente sugere que alguns fatores demográficos e socioeconômicos podem ter relação com o nível de alfabetização financeira dos indivíduos. No entanto, neste tópico serão abordadas apenas as que se relacionam com o objeto de estudo desta pesquisa, quais sejam: sexo, nível de escolaridade, renda e emprego.

2.2.1 Sexo

Na literatura sobre o assunto, alguns autores acreditam que o nível de alfabetização financeira é menor entre as mulheres do que entre os homens. Tal afirmativa é apresentada por Bucher-Koenen *et al.* (2016) nos Estados Unidos, Alemanha e Holanda, que coletaram dados secundários de pesquisas domiciliares reconhecidas nacionalmente, sendo 1.500, 2.000 e 2.200 participantes de cada país, respectivamente, onde o resultado foi que as mulheres são menos propensas do que os homens a responderem corretamente conceitos de conhecimento financeiro e mais propensas a indicarem que não sabem a resposta.

A pesquisa realizada por Chen e Volpe (1998) com 924 estudantes de universidades públicas e privadas nos Estados Unidos, também obteve como resultado o baixo nível de conhecimento financeiro entre as mulheres. O questionário aplicado com o objetivo de captar

informações sobre o conhecimento em finanças pessoais de estudantes universitários, definir suas características, e examinar a influência do conhecimento financeiro sobre opiniões e decisões financeiras pessoais, e interpretado pelo método de análise de variância e por modelos de regressão logística, trouxe como resultado a pontuação inferior das mulheres no questionário em relação aos homens. Os autores chamam a atenção para a importância de se trabalhar educação financeira com as mulheres, uma vez que elas ingressam cada vez mais cedo no mercado de trabalho e possuem expectativa de vida maior que a dos homens.

Lusardi e Mitchell (2011), por sua vez, ao analisarem a Pesquisa Nacional de Capacidade Financeira, realizada em 2009 pela *Financial Industry Regulatory Authority* (FINRA), com cerca de 1.500 adultos norte-americanos, com o objetivo de avaliar indicadores-chave de capacidade financeira e vinculá-los a indicadores de caráter demográfico, comportamental, atitudinal e de alfabetização financeira, também relataram que as mulheres são menos alfabetizadas financeiramente do que os homens, com diferença estatisticamente significativa, principalmente para questões que envolvem taxa de juros e inflação. A pesquisa revelou que as mulheres são muito mais propensas a afirmar que não podem responder a uma pergunta, o que, segundo os autores, indica níveis muito baixos de conhecimento. Isso é mais pronunciado para a questão de diversificação de risco, para a qual 41% das mulheres não conseguem dar uma resposta. Além disso, as mulheres têm menos probabilidade de responder a todas as perguntas corretamente.

Scheresberg (2013) do mesmo modo utilizou em seus estudos os dados da Pesquisa Nacional de Capacidade Financeira realizada em 2009 para analisar a educação financeira e o comportamento financeiro em uma amostra de aproximadamente 4.500 adultos jovens com idades entre 25 e 34 anos nos Estados Unidos. O autor constatou, por meio de estatística descritiva, que o analfabetismo financeiro é generalizado nessa população, e particularmente baixo entre alguns grupos, dentre eles as mulheres. Em um segundo momento o estudo analisou como a educação financeira se relaciona com o uso de empréstimos, com a reserva de emergência, e com o planejamento para a aposentadoria, sendo que o resultado apontou que pessoas com melhores níveis de alfabetização financeira são menos propensas a tomarem empréstimos e mais suscetíveis a possuírem reserva de emergência e planejarem a própria aposentadoria.

Lusardi e Mitchell (2014) utilizaram pesquisas recentes realizadas nos Estados Unidos e no exterior com o objetivo de identificar os subgrupos populacionais com menos

experiência financeira e o seu impacto nas tomadas de decisões que envolvem esses fatores. Essa pesquisa aponta que há um baixo nível de alfabetização financeira entre as mulheres que persiste ao longo dos anos, ou seja, os homens mais jovens tendem a possuir mais experiências financeiras que as mulheres mais jovens, assim como os homens e mulheres mais velhos. Tal afirmativa serve tanto para conhecimento básico quanto para questões mais avançadas.

Em contrapartida, Jorgensen (2007) ao investigar, por meio de questionário, a educação financeira pessoal de estudantes de graduação e pós-graduação nos Estados Unidos (462 alunos), a influência de pais e colegas no nível de alfabetização financeira desses estudantes e a existência de correlação entre o conhecimento financeiro deles com o próprio comportamento, não encontrou diferenças no nível de conhecimento, atitude e comportamento financeiro entre homens e mulheres. No entanto, o autor afirma que um número considerável de alunos teve o conteúdo de gestão financeira, o que pode ter nivelado o conhecimento entre eles na pesquisa.

Bucher-Koenen *et al.* (2016), avaliaram as diferenças existentes entre os níveis de alfabetização financeira de homens e mulheres da população americana, holandesa e alemã, por meio de medidas objetivas e subjetivas, em que encontraram disparidades de conhecimento sobre finanças entre os sexos. Foram utilizados os dados da pesquisa *S&P Global Financial Literacy Survey* realizada em 2015, de modo a comparar os dados entre os países. Os resultados do estudo mostraram que as mulheres são menos propensas do que os homens a responderem corretamente perguntas sobre conhecimento financeiro e mais propensas a indicarem que não sabem a resposta. O baixo nível de alfabetização financeira foi detectado tanto para mulheres jovens quanto para mulheres idosas e esses níveis continuam baixos para mulheres com ensino superior. O estudo indica que os baixos níveis de alfabetização financeira entre as mulheres vão desde os conhecimentos básicos aos mais avançados. Além disso, os resultados da pesquisa de Bucher-Koenen *et al.* (2016) coincidem com os achados de Chen e Volpe (1998) e Lusardi e Mitchell (2011) ao verificarem um menor nível de conhecimento e uma maior dificuldade das mulheres em realizar cálculos financeiros, o que implica a habilidade de tomadas de decisões financeiras.

No Brasil, uma pesquisa realizada com alunos do ensino médio e profissionalizante de 14 escolas da cidade de Blumenau-SC e região não obteve resultado distinto do que já foi apresentado. Nessa pesquisa os achados indicam que alunos homens possuem um diálogo

mais limitado com a família sobre assuntos financeiros, possuem maior propensão para não explicar sobre o uso do dinheiro, além de possuir um perfil mais poupador do que as mulheres (GORLA *et al.*, 2016).

Apesar de que as razões para a diferença de alfabetização financeira entre homens e mulheres ainda não serem bem esclarecidas, algumas pesquisas sugerem fatores que podem contribuir com esse resultado.

Um estudo realizado por Edwards, Allen e Hayhoe³ (2007 *apud* CALAMATO, 2010) concluiu que os pais possuem expectativas mais altas de poupança e trabalho para os filhos do que para as filhas e, por esse motivo, são propensos a falar mais com seus filhos sobre dinheiro. Nessa mesma perspectiva, os pais apoiam financeiramente mais as filhas do que os filhos em idade universitária, ensinando as filhas a serem dependentes financeiramente.

Dessa forma, a maneira como os meninos e meninas são criados, expostos a diferentes oportunidades de aprendizagem, bem como o acesso diferenciado para o emprego e para o mercado financeiro, oportunidades limitadas no acesso à educação, menores rendimentos podem influenciar nos seus conhecimentos e competências financeiras, reduzindo as oportunidades de as mulheres ganharem em experiência com a gestão do dinheiro e formando um perfil distinto entre os sexos (OECD, 2013a). Outro aspecto ressaltado é que as mulheres tendem a ser menos confiantes em seus conhecimentos e habilidades financeiras (BUCHER-KOENEN *et al.*, 2016; OECD, 2013a), mais avessa ao risco e menos interessada em questões financeiras do que os homens (OECD, 2013a).

De acordo com Bucher-Koenen *et al.* (2016) o analfabetismo financeiro entre as mulheres é grave, uma vez que elas tendem a viver mais do que os homens, portanto suas necessidades de poupança são diferentes. Chen e Volpe (1998) corroboram essa ideia, inclusive no sentido de que as mulheres estão ingressando mais no mercado de trabalho e por isso precisam conhecer mais sobre finanças pessoais, o que se torna ainda mais importante quando é verificado que a renda da mulher é inferior à do homem (OECD, 2013a).

Algumas transformações de natureza demográfica, social e cultural vêm modificando as estruturas das famílias. Dentre as mudanças de ordem demográfica foram apontadas por Leone, Maia e Baltar (2010) a redução da fecundidade e o envelhecimento da população. Já em relação às transformações sociais e culturais, foram citadas pelos autores a redução no

³ Edwards, R.; Allen, M. W.; Hayhoe, C. R. Financial attitudes and family communication about students' finances: The role of sex differences. **Communication Reports**, v. 20, p. 90-100, nov.2007.

número de matrimônios, aumento das separações, atraso das uniões e o novo papel da mulher na família e no trabalho. Nesse novo cenário houve um aumento do número de mulheres inseridas no mercado de trabalho e um aumento do número de mulheres que contribuem com a renda familiar (LEONE; MAIA; BALTAR, 2010), o que coloca as mulheres em um diferente patamar na sociedade. Considerando esses aspectos, Mottolla (2013) aponta que os baixos níveis de alfabetização financeira, associados ao aumento de responsabilidade financeira entre as mulheres, podem contribuir negativamente na sua capacidade de acumular e gerenciar ativos.

2.2.2 Nível de escolaridade

Amadeu (2009), investigou a influência da educação financeira nas decisões de consumo, investimento e endividamento, por meio de um questionário composto por 25 questões sobre fluxo de caixa, valor do dinheiro no tempo, custo de oportunidade e risco. O questionário foi respondido por 587 alunos dos cursos de administração, ciências contábeis, ciências econômicas e matemática da Universidade Estadual do Norte do Paraná e a análise dos dados foi feita por meio de avaliação estatística. O resultado foi que o maior contato durante a graduação ou em cursos especializados com disciplinas com conteúdo financeiro ou econômico é capaz de influenciar positivamente em algumas práticas financeiras cotidianas.

Chen e Volpe (1998), obtiveram resultado similar em sua pesquisa (ver subseção 2.2.1) ao constatarem que estudantes dos cursos de graduação relacionados a negócios apresentavam pontuações melhores sobre educação financeira quando comparados aos alunos dos demais cursos. Porém, nessa mesma pesquisa, constatarem que mesmo os estudantes considerados com maior nível de alfabetização financeira possuíam um nível de conhecimento inadequado, principalmente com relação a investimentos. De acordo com os autores, isso acontece por que a educação financeira é pouco trabalhada nos currículos escolares, mesmo nos cursos relacionados a negócios (CHEN; VOLPE, 1998).

De mesma forma Scheresberg (2013) (ver subseção 2.2.1) verificou que, apesar do nível de alfabetização financeira aumentar acentuadamente com o nível de escolaridade, existindo grandes diferenças de alfabetização financeira entre os que possuem graduação ou pós-graduação e aqueles que possuem ensino médio, por exemplo, esse nível permaneceu muito baixo mesmo entre os respondentes com maior escolaridade.

A pesquisa realizada por Lusardi *et al.* (2014), que expos participantes a diferentes tipos de programas de educação financeira (especificamente sobre a diversificação do risco) para medir os efeitos dos programas nessas pessoas a partir de perguntas elaboradas sobre o assunto, teve como resultado a influência do nível de escolaridade nas respostas. De acordo com os autores, foi detectado que a porcentagem de respostas corretas sobre o tema tende a aumentar, assim como diminui a escolha pela alternativa “não sei”, quando o nível de escolaridade do respondente é maior. Nesse mesmo sentido, Lusardi e Mitchell (2014) detectaram diferenças substanciais no conhecimento financeiro pela educação: especificamente aqueles que não possuem uma educação universitária são muito menos propensos a ter conhecimento sobre conceitos básicos de educação financeira.

Bowen (2002) seguiu um caminho diferente ao investigar a relação do conhecimento financeiro entre pais e filhos. Para isso, aplicou um questionário em 64 alunos do segundo ano do ensino médio e seus pais, sendo que 61 alunos e 47 pais responderam ao questionário que foram posteriormente analisados por meio do coeficiente phi. Os resultados são contrários às pesquisas anteriores, uma vez que não foi detectado relação entre o conhecimento financeiro dos adolescentes e de seus pais. Os autores afirmaram que a falta de oportunidade para que os pais pudessem repassar conhecimentos aos filhos pode ser um dos motivos desse resultado.

Por outro lado, a pesquisa exploratória de Danes (1994) que coletou informações de diversas fontes referente a 182 pais com filhos, com o objetivo de investigar a idade que os pais consideram apropriada para compartilhar informações financeiras com os filhos, analisando separadamente os grupos de informações, trouxe como parte dos resultados que a maioria dos pais acreditam que os filhos nunca deveriam saber informações sobre as finanças da família. Apesar disso, o autor afirma com base nos resultados encontrados, que embora muito do que é transferido de pai para filho não seja propositadamente é importante que os pais tenham ciência da sua influência no aprendizado de seus filhos, uma vez que as percepções dos pais são fortemente influenciadas pela família de origem, o que se repete com os seus filhos. Tal afirmativa encontra respaldo nos resultados da pesquisa de Pritchard (1992) ao encontrar notável semelhança de comportamentos financeiros entre pais e filhos em uma pesquisa conduzida em escolas do ensino médio em uma comunidade do meio oeste dos Estados Unidos, que relatou que, apesar da aprendizagem continuar a se desenvolver na adolescência, os comportamentos financeiros dos adolescentes e de seus pais permanecem bastante semelhantes (PRITCHARD, 1992).

Grohmann, Kouwenberg e Menkhoff (2015), realizaram uma pesquisa para descobrir quais canais (família, escola, trabalho) afetam a educação e o comportamentos financeiros das crianças. A pesquisa ocorreu em Bangkok, capital da Tailândia, por meio de entrevista nas ruas com pessoas entre 18 e 60 anos de idade, de classe média, e que fossem responsáveis por suas finanças. O resultado foi existem dois principais canais pelos quais as experiências da infância influenciam a alfabetização financeira, sendo o canal da família a principal correlação com a alfabetização financeira, seguida pelo ensino desse assunto na escola. Por esse motivo a socialização financeira por parte dos pais têm uma influência positiva sobre a alfabetização financeira dos filhos, bem como a qualidade do que é aprendido na escola, contribui indiretamente nesse processo ao aumentar o conhecimento básico de cálculos matemáticos (habilidade básica de apoio a alfabetização financeira).

O estudo de Shim *et al.* (2009) com 976 alunos com idades entre 18 e 24 anos de uma universidade estadual no sudoeste dos Estados Unidos foi realizado com o propósito de desenvolver um modelo capaz de examinar antecedentes do bem-estar financeiro a partir das premissas: valores pessoais, socialização dos pais e escolaridade. De acordo com os autores, os resultados desta pesquisa sugerem que mesmo que a escolaridade possa aumentar o conhecimento financeiro, há um papel particularmente importante desempenhado pelos pais, que pode contribuir significativamente para os valores formados pela criança. Os autores afirmam que a educação financeira trabalhada em casa é um dos fatores que pode representar uma importante socialização antecipatória na maneira como os jovens adquirem conhecimentos sobre questões financeiras e formam atitudes e comportamentos baseados nesse conhecimento. Shim *et al.* (2009) ressaltam que o ensino dos pais teve uma influência mais forte sobre o conhecimento financeiro de estudantes do primeiro ano da universidade do que educação financeira quando é aprendida no ensino médio.

2.2.3 Renda

Diversos estudos encontraram relação entre alfabetização financeira e nível de renda, ou seja, ao aumentar o nível de renda, tanto própria, quanto familiar, aumenta-se também o nível de alfabetização financeira (CHEN; VOLPE, 1998; LUSARDI; MITCHELL, 2011; LUSARDI *et al.*, 2014).

Scheresberg (2013) (ver subseção 2.2.1) ao utilizar análise de regressões multivariada detectou que a alfabetização financeira aumenta acentuadamente com o nível de renda. Do mesmo modo, quando o autor relaciona renda e escolaridade os resultados são que pessoas com alta renda e nível de escolaridade elevado são menos propensas a utilizar empréstimos e mais propensas a possuir reserva de emergência e planejar a aposentadoria. Contudo a pesquisa aponta que o nível de alfabetização financeira é considerado muito baixo mesmo entre os respondentes com alto nível de escolaridade.

O mesmo efeito é observado por Lusardi *et al.* (2014) (ver subseção 2.2.2), quando se considera os níveis mais altos de renda. De acordo com os autores, ao relacionar os efeitos das características demográficas ao conhecimento financeiro, a renda mais alta foi o quarto fator que mais influenciou nas respostas corretas sobre alfabetização financeira nessa pesquisa.

No mesmo sentido, Servon e Kaestner (2008) analisaram um programa piloto montado por um banco que forneceu a pessoas de baixa e média renda equipamentos de informática com acesso à internet e treinamento sobre como usá-los e sobre educação financeira, com o objetivo de investigar o comportamento dessas pessoas em relação ao uso de serviços financeiros. O resultado foi que pessoas de baixa renda possuem menores níveis de alfabetização financeira, e, por terem menos acesso a tecnologias da informação, possuem acesso limitado a plataformas e facilitadores bancários. Além disso, tais plataformas podem incorrer em custos, o que para esse público é inviável devido ao nível socioeconômico em que se encontram.

O estudo de Potrich, Vieira e Ceretta (2013) teve como objetivo verificar se os estudantes de universidades públicas e privadas na cidade de Santa Maria no Rio Grande do Sul são alfabetizados financeiramente e se essa alfabetização é afetada por variáveis socioeconômicas e demográficas. Para isso, foi realizada uma pesquisa aleatória com 534 estudantes de universidades públicas e privadas de diferentes cursos. Quando foi relacionada a renda com o nível de alfabetização financeira, o resultado foi que indivíduos com rendas mais altas detém maiores níveis de alfabetização financeira. Os autores constataram ainda com a pesquisa que indivíduos com níveis mais elevados de renda apresentam melhores comportamentos na administração de seus recursos financeiros.

Um resultado diferente foi encontrado na pesquisa de Jorgensen (2007). A pesquisa descritiva com 462 estudantes de graduação e pós-graduação, de 18 a 35 anos de idade, recrutados por uma amostra de conveniência de várias universidades dos estados de

Tennessee, Nevada, Oklahoma, Dakota do Sul, Idaho e Virgínia, teve como um de seus objetivos investigar a relação entre o nível de educação financeira desses alunos e a renda de sua família. O resultado foi que nenhuma diferença foi encontrada. Isso sugere que alunos pertencentes a famílias com as maiores rendas possuem nível de educação financeira semelhante a alunos com famílias de menores rendas. O mesmo resultado foi encontrado quando se relacionou renda com atitude e posteriormente com comportamento financeiro. De acordo com o autor, este resultado é surpreendente, uma vez que alunos pertencentes a famílias com rendas mais altas poderiam interpretar que o dinheiro está disponível e por isso podem gastar com o que quiserem; por outro lado, eles podem ter aprendido que para ter dinheiro é preciso fazer um orçamento, economizar e investir. O mesmo pode ser verdadeiro para os alunos em famílias com menos dinheiro (serem frugais, pois o dinheiro é difícil de se adquirir).

No entanto, para Calamato (2010), um fator que a longo prazo contribui para o analfabetismo financeiro é o fato de indivíduos com baixa renda serem mais propensos a abandonarem a escola. Além do mais, a baixa renda das famílias pode resultar em pagamentos atrasados ou falta de pagamentos, tornando-as elegíveis para incorrer em empréstimos com juros altos e cartões de crédito, e propensas a serem vítimas de práticas abusivas de crédito. Para finalizar, Potrich (2016) chama a atenção para a possibilidade de causalidade reversa, em que indivíduos com alto nível de alfabetização financeira, ao tomarem melhores decisões financeiras, podem obter maior nível de renda do que indivíduos com baixo nível de alfabetização financeira.

2.2.4 Emprego

Lusardi e Mitchell (2011) utilizaram a pesquisa feita pela *National Financial Capability Study*, com 1.200 adultos americanos, para investigar, dentre outras questões, a relação entre nível de alfabetização financeira e variáveis socioeconômicas e demográficas, e a percepção dos indivíduos pesquisados sobre seu próprio conhecimento. O estudo apontou que, quando considerada a variável emprego, o fato de um indivíduo estar empregado ou não resultou em um impacto estatisticamente significativo no nível de alfabetização financeira entre eles. De acordo com os autores, os entrevistados que não estavam empregados responderam muito pior as perguntas que mensuravam o nível de alfabetização financeira do que os que estavam empregados ou trabalhando por conta própria. Além disso, um aumento

no número de respostas corretas e uma redução das respostas “não sei” foi identificado nos indivíduos que possuíam um emprego.

Da mesma forma, em uma pesquisa com universitários realizada por Chen e Volpe (1998) (ver subseção 2.2.1) foi constatado que alunos com pouca experiência de emprego possuíam níveis mais baixos de alfabetização financeira. A conclusão apontada por Chen e Volpe (1998) foi que indivíduos com maior tempo de serviço passam por mais experiências financeiras e por esse motivo adquirem maiores esclarecimentos, facilitando, assim, a análise de informações mais complexas e fornecendo embasamento para a tomada de decisão.

Potrich, Vieira, Ceretta (2013) (ver subseção 2.2.3) ao analisarem a variável independente emprego entre estudantes universitários, concluíram que o fato de estarem empregados influenciava positivamente na alfabetização financeira dos pesquisados. Os autores ainda apontaram que os estudantes que são funcionários públicos apresentaram melhor comportamento financeiro em detrimento dos que não o são. Da mesma forma, os funcionários públicos apresentaram os melhores níveis de conhecimento financeiro, atitudes e alfabetização financeira, enquanto os que não trabalham apresentaram os piores resultados.

Moure (2016) ao estudar a relação entre educação financeira e planejamento para a aposentadoria no Chile, por meio de entrevista com cerca de 14.500 indivíduos com mais de 18 anos de idade, encontrou como resultado que a alfabetização financeira está significativamente correlacionada com o status de trabalho. Os que trabalham possuem pontuações mais altas e são menos propensos a relatar que não sabem a resposta de uma pergunta. De acordo com a autora, os funcionários além de serem mais alfabetizados financeiramente que os não empregados, também obtiveram uma pontuação positiva à frente dos aposentados. Moure (2016) descobriu ainda (diferente de outros estudos) que os empregados são mais propensos a fornecer uma resposta correta para as questões de risco do que os trabalhadores autônomos, no entanto, essa diferença não é estatisticamente significativa para as questões sobre inflação. No entanto, quando se trata do planejamento para a aposentadoria, os resultados apontam que 11,4% dos empregados, 9,7% dos trabalhadores por conta própria, e 6,6% de desempregados responderam que já pensaram em quanto sua família precisaria economizar para a aposentaria.

Na pesquisa conduzida por Le (2013) com uma amostra de 165 participantes, sendo 78,3% com idade entre 30 e 50 anos, a relação entre a variável emprego e alfabetização financeira teve resultado semelhante ao dos estudos citados anteriormente. Para examinar o

impacto da alfabetização financeira nas decisões de adultos neozelandeses participantes do *KiwiSaver*, um esquema de poupança na Nova Zelândia criado pelo Governo do país, o autor avaliou três fatores: o impacto da alfabetização financeira sobre as informações usadas para tomar decisões, a influência da alfabetização financeira nas decisões sobre as fontes de informações a serem utilizadas, e a suficiência dessas informações. A conclusão da autora foi que um maior nível de alfabetização financeira está relacionado com a situação profissional dos participantes, ou seja, a condição de estar empregado proporciona melhores níveis de alfabetização financeira. E, por fim, Le (2013) sugere que esse resultado pode ser consequência de programas de educação financeira ofertados pela empresa; aprendizado com os próprios colegas de trabalho ou então pelas competências adquiridas com a própria realização das atividades. Scheresberg (2013) ainda complementa que estar desempregado está negativamente associado à autoconfiança em habilidades matemáticas e financeiras, o que pode influenciar na alfabetização financeira.

2.3 LIMITES DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA

O sentido de educação financeira como instrumento capaz de promover mudanças no comportamento financeiro pessoal, gerando como resultado um maior bem-estar financeiro pessoal, familiar e para a sociedade como um todo apresenta limitações que serão apontadas abaixo.

A situação de bem-estar financeiro proposta por essa abordagem recebeu uma análise crítica de autores da literatura especializada, que questionam sua lógica e pressupostos básicos (ARTHUR, 2014). De forma geral, a análise crítica considera não o indivíduo isolado, mas parte de um “sistema socioeconômico, financeiro e jurídico completo” (PEREIRA, CAVALCANTE; CROCCO, 2019, p. 546). Sendo assim, são três principais barreiras que a colocam em condição insuficiente.

A situação socioeconômica de grande parcela da população é uma das barreiras ao bem-estar financeiro dos indivíduos, à medida que as mínimas condições em que essas famílias vivem não lhes garantem a capacidade de planejar ou de estarem inseridas financeiramente na sociedade, com acesso a produtos e serviços financeiros qualificados (PEREIRA; CAVALCANTE; CROCCO, 2019). Cabe lembrar que problemas e crises financeiras, como instabilidade de renda e trabalho, que fogem à capacidade de controle das

famílias, também interferem em sua situação financeira, principalmente na população mais frágil e de baixa renda (PEREIRA, 2004).

A segunda fragilidade encontrada refere-se ao comportamento das pessoas, dotado não apenas de racionalidade, mas repleto de emoções. Para que decisões sejam tomadas em prol do bem-estar financeiro, elas precisariam estar ancoradas predominantemente em conhecimentos e informações. No entanto, elementos de caráter circunstancial (como fatores emergenciais: perda de emprego, problemas de saúde), de perfil pessoal (pessoas com perfil consumista, impulsivas), de vieses comportamentais (como não se preocupar com o futuro, procrastinação), dentre outros elementos, acabam interferindo na tomada de decisões, podendo levá-las à direção contrária ao bem-estar financeiro (PEREIRA, 2015). O autor salienta ainda, em consonância com Silva Júnior, Lages e Silva (2019), que o comportamento humano é fruto mais de ações psicológicas do que lógicas, o que acarreta desconsiderar custos e benefícios nas tomadas de decisões.

A terceira barreira é encontrada na própria forma de organização do mercado, mantido por uma cultura consumista que influencia as pessoas por meio de um intenso e agressivo sistema de marketing (PEREIRA, 2015). Moura (2018) complementa a afirmativa dizendo que a criação de infindáveis necessidades e desejos tornam as pessoas reféns dessas demandas para se sentirem pertencentes à sociedade, que as levam sabidamente à busca de um padrão de vida além do seu alcance. Para possibilitar o alcance desse padrão de vida, a desregulamentação financeira veio para permitir ao consumidor a dissociação de sua renda real com o acesso ao consumo, devido a facilitação do crédito (SCIRÉ, 2011). Dessa forma, Pereira (2015) salienta que as práticas mercadológicas adotadas por empresas, instituições financeiras e o próprio governo se apresentam em claro desequilíbrio em relação às lições de educação financeira propostas à população.

Por fim, Cunha (2020) alerta que há tempos especialistas da área educacional vêm analisando a presença e interferência da iniciativa privada e de organizações internacionais na educação. A autora faz referência ao discurso de Pierre Bourdieu, sociólogo francês do século XX, no contexto francês, sobre a escola ser instrumento que reproduz a estrutura social em termos de funcionamento e de conteúdos ensinados. A autora traz essa preocupação à realidade brasileira quando o governo, instituições financeiras e indústrias são os principais agentes promotores de educação financeira à população, sendo que a teoria do mercado em que atuam se movimenta exatamente no sentido contrário, o que evidencia o ensino desse

tema como interesse meramente utilitário. Por esse ângulo, trazer a educação financeira para uma estrutura pública composta por educadores é um meio legítimo de transferir ao cidadão a responsabilidade de decisões mal informadas tomadas por ele e, conseqüentemente, à situação financeira a que ele fica exposto (CUNHA, 2020).

3 MÉTODOS E MATERIAIS

Nesta seção encontram-se os procedimentos metodológicos utilizados para se atingirem os objetivos propostos com a pesquisa. Primeiramente, serão descritas as proposições a serem testadas, bem como os estudos anteriores que as embasam. Na sequência serão apresentados o delineamento do estudo, a definição da população, o instrumento e o processo utilizado para a coleta de dados. E, finalmente, serão detalhadas as técnicas de análise aplicadas, bem como os aspectos éticos da pesquisa.

3.1 PROPOSIÇÕES E ESTUDOS ANTERIORES

Para o desenvolvimento dos testes propostos foram criadas relações entre estudos anteriores e os construtos a serem investigados. A partir de um tema principal a ser pesquisado: “identificar o comportamento dos jovens diante das questões financeiras familiares”, foram elaboradas sete proposições para serem testadas.

Proposição 1: Jovens participam das decisões financeiras familiares

Para analisar a proposição 1, três construtos foram investigados, sendo eles: decisões de compras, diálogo com a família sobre finanças, e planejamento financeiro, que serão sustentados abaixo com base em estudos anteriores.

As mudanças na estrutura das famílias contribuem para que os adolescentes tenham que lidar com maiores responsabilidades familiares, assumindo papel significativo nas compras, e exercendo influência nas decisões de consumo de seus pais, seja indo às compras com eles, dando conselhos ou sugerindo marcas (BOTELHO; BOURGUIGNON; CRUZ, 2006). Os autores ainda afirmam, em consonância com Couto (2011), que quanto maior a importância que o adolescente confere ao produto, maior a sua motivação em participar do processo de decisão de compra, e que quando se trata de produtos considerados mais baratos ou para seu uso próprio, os adolescentes possuem maior influências nas decisões. Couto (2011) acrescenta que a influência relativa do adolescente varia de acordo com a categoria do produto a ser adquirido, da fase e da área de decisão. Além disso, os jovens nascidos em um contexto social e cultural repleto de produtos e serviços mediados pela tecnologia prometem ser a grande força indutora do consumo, sendo que atualmente já tomam parte em muitas decisões de compras de suas famílias (SPC, 2019b).

Uma pesquisa de natureza descritiva com 1.937 alunos do ensino médio de 14 escolas públicas da cidade de Blumenau-SC, conduzida por Silva *et al.* (2017), teve como resultado que 54,47% dos jovens possuem a opinião considerada pelos pais na compra de um produto para uso familiar e, 25,30% dos alunos, apesar de não terem a opinião solicitada, interferem nessas decisões. Para complementar, em uma pesquisa conduzida por Dal Magro *et al.* (2018), sobre a interação da família no comportamento financeiro de adolescentes de escolas públicas do Sul do Brasil, ao menos metade dos alunos parece ter sua opinião considerada nas decisões sobre compra de produtos para uso familiar. Além disso, a participação dos jovens aumenta quando a falta de tempo dos pais, devido ao fato de estes trabalharem fora de casa, e o acesso facilitado da atual geração na busca por informações, são estimados.

Tendo em vista que os pais são considerados os principais agentes de socialização para formar comportamentos de consumo racionais e desejáveis nos adolescentes (SANTOS; FERNANDES, 2011), a pesquisa realizada por Dal Magro *et al.* (2018) revelou que o diálogo sobre dinheiro entre os alunos com suas famílias é feito diariamente (20,75%), regularmente (26,23%), e espontaneamente (29,79%), sendo que apenas 23,23% relataram que não costumam conversar com seus pais sobre o assunto. O diálogo realizado com maior frequência entre pais e filhos sobre o uso do cartão de crédito pode, inclusive, influenciar positivamente nas escolhas dos jovens com esse tipo de gasto, como aponta a pesquisa realizada por Sallie Mae (2009), ao analisar o uso de cartão de crédito entre 1.200 estudantes universitários, de 18 a 24 anos de idade, nos Estados Unidos.

Apesar de Dal Magro *et al.* (2018) encontrarem como resultado de sua pesquisa que 45,38% dos alunos adquiriram conhecimento financeiro com os pais e familiares, Mori e Lewis (2001) concluíram que apenas 32% dos pais estavam preocupados em conversar e orientar os filhos sobre educação financeira.

Estudos sugerem que a alfabetização financeira é baixa no Brasil (VIEIRA; BATAGLIA; SEREIA, 2011), seja por razões culturais e históricas, seja por fatores psicológicos que afetam a decisão de poupar ou consumir (VIEIRA; BATAGLIA; SEREIA, 2011). Para Mitchell e Lusardi (2015), aqueles com maior nível de alfabetização financeira estão mais propensos a poupar e planejar, o que não se enquadra no grupo de adolescentes, dado que a maior parte desses indivíduos sofre de analfabetismo financeiro. Dal Magro *et al.* (2018) complementam que a adolescência é um momento crítico para a gestão de recursos financeiros, uma vez que nessa fase da vida os gastos supérfluos induzem um planejamento

financeiro limitado. No entanto, os autores afirmam que, em uma pesquisa conduzida por eles, a maior parte dos respondentes (adolescentes do ensino médio de escolas públicas do Sul do Brasil) diz fazer algum tipo de planejamento, mas não o associa com investimento, sendo que 30% dos respondentes que economizam declararam não ter qualquer preocupação com poupança. De acordo com Lusardi e Mitchell (2007), esse baixo grau de poupança está associado com menor consciência financeira e, também, pode decorrer do desconforto causado pela ideia de investir e ter de abrir mão da satisfação dos desejos imediatos (DAL MAGRO *et al.*, 2018).

Por outro lado, famílias com rendas insuficientes são incapazes de poupar e se planejarem, o que pode levá-las a situações de (super)endividamento, visto que as circunstâncias econômicas podem afetar as decisões das famílias (WORTHINGTON, 2006).

Proposição 2: Jovens não se sentem responsáveis pelo orçamento familiar

Nessa proposição serão analisados se os alunos se preocupam com os recursos financeiros da família para o mês; e se os alunos que exercem atividade remunerada ajudam nas despesas da casa.

Pesquisas apontam que grande parte da população sofre de analfabetismo financeiro (LUSARDI; MITCHEL, 2011; MESSY; MONTICONE, 2016), o que pode impossibilitar a aprendizagem e construção desse conhecimento com as crianças e adolescentes no seio familiar (DAL MAGRO *et al.*, 2018), dificultando as noções de responsabilidade desses jovens sobre finanças.

Apesar disso, acredita-se que o emprego está relacionado com maiores níveis de alfabetização financeira (CHEN; VOLPE, 1998), e que os jovens vêm se inserindo cada vez mais cedo no mercado de trabalho, devido às condições econômicas e sociais precárias em que vivem (LEONE; MAIA; BALTAR, 2010). O fato de os pais desses jovens possuírem baixo nível de escolaridade é outro fator capaz de influenciar a entrada mais cedo dos jovens no mercado de trabalho, aponta Dutra-Thomé, Pereira e Koller (2016).

No entanto, apesar da experiência financeira proporcionada pelo trabalho, os jovens estão em um período de descobertas, aliadas a sensação de liberdade e pertencimento social ao exercerem o consumo (MATTOS; CASTRO, 2008), além de serem mais dispostos a acompanhar tendências (LATIF; SALEEM; ABIDEEN, 2011; SANTOS; FERNANDES, 2011). Santos e Fernandes (2011) complementam que a posse material é característica desse grupo, que busca estabelecer identidade própria.

Em contrapartida, Potrich, Vieira e Paraboni (2013), ao construírem um índice de avaliação do conhecimento financeiro, percepção, comportamentos e atitudes financeiras e o aplicarem em 534 estudantes de universidades públicas e privadas da cidade de Santa Maria – RS, concluíram que esses alunos se preocupam com a utilização do cartão de crédito, comparam preços e analisam as finanças antes de fazerem alguma compra. Tal resultado pode ser decorrente da idade média de respondentes (24 anos), e pelo motivo de que 49,25% deles já concluíram disciplinas referentes às finanças. Apesar disso, Mette *et al.* (2018), ao analisar a relação entre os construtos da alfabetização financeira com a propensão à inadimplência da classe C brasileira, concluiu na etapa qualitativa de sua pesquisa que os mais jovens preferem o pagamento a prazo, parcelamentos e renegociações de dívidas e que não comparam valores e taxas de juros ao efetuarem uma compra.

Em uma pesquisa realizada pelo Serviço de Proteção ao Crédito (SPC) (SPC, 2019b) com 801 jovens brasileiros, com idade entre 18 e 24 anos de todas as classes econômicas e escolaridade, 6 em cada 10 pesquisados contribuem financeiramente para o sustento da casa, o que corresponde a quase 65% dos jovens abordados. Enquanto 88,6% mencionaram pagar ao menos uma despesa mensal, o restante diz ter todas as despesas e gastos mensais pagos por terceiros. Embora haja tal responsabilidade por parte dos jovens, 56,1% dos pesquisados disseram ceder aos impulsos quando desejam muito comprar algo, 47% disseram perder a noção de quanto poderiam gastar com atividades de lazer e, por fim, quase 32% assumiram que a forma como gastam o dinheiro é motivo para desavenças na família (pais/cônjuge/namorado) (SPC, 2019a).

Nesse sentido, a despeito de haver na literatura tanto aspectos que demonstrem responsabilidade dos jovens pelo orçamento financeiro familiar quanto o contrário, acredita-se que as características comportamentais desses jovens podem ser influenciadas negativamente pelo meio em que se encontram (população com analfabetismo financeiro) e pela necessidade de pertencimento social, o que é comum nesse período.

Proposição 3: Jovens inseridos em famílias com maiores rendas participam mais das questões financeiras familiares do que jovens pertencentes a famílias com menores rendas

Nesse caso, bem como nas proposições 4, 5 e 6, questões financeiras familiares podem ser entendidas como responsabilidades e decisões que envolvam o uso e controle de recursos financeiros da família, conforme descrito nas proposições 1 e 2 (decisões de compras, diálogo com a família sobre finanças, planejamento financeiro, preocupação dos jovens com os

recursos financeiros para o mês; se os alunos que exercem atividade remunerada ajudam nas despesas da casa; se os alunos já compraram algo sacrificando o orçamento familiar).

Quando se verifica a relação entre o nível de renda e a alfabetização financeira, os resultados indicam que quanto maior o nível de renda, maior também o nível de alfabetização financeira (ATKINSON; MESSY, 2012; SCHERESBERG, 2013). Potrich (2016) aponta diversos estudos que corroboram tal relação. Entre eles está o estudo de Gerrans e Heaney (2014), que apontou que o nível de alfabetização financeira, tanto nas questões básicas quanto nas questões avançadas aumenta à medida que aumenta a renda dos estudantes. Outros estudos descritos por Potrich (2016) são os de Behrman *et al.* (2012) e os de Monticone (2010), que mostram que o nível de renda tem efeito positivo sobre a alfabetização financeira. Ward⁴ (1974 *apud* SANTOS; FERNANDES, 2011) apontou que adolescentes de classe social mais baixa possuem menos experiência com dinheiro, além de possuírem menos conhecimento sobre aspectos de consumo do que os adolescentes de classe social mais alta. Da mesma forma, um estudo realizado por Cameron *et al.* (2014) com 335 alunos do ensino médio, de 15 a 18 anos de idade, na Nova Zelândia, teve como resultado que a alfabetização financeira é menor entre os estudantes mais pobres, com menor capacidade em gramática e matemática.

Similarmente, Potrich, Vieira e Paraboni (2013) construíram uma escala de alfabetização financeira relacionando-a com variáveis socioeconômicas e demográficas, e avaliaram o comportamento e atitudes financeiras de alunos a partir de uma escala de percepção, encontrando como resultado melhores comportamentos e conhecimentos financeiros entre universitários com maior poder aquisitivo quando comparados a estudantes com nível menor de renda. Contudo, quando se trata de atitude financeira não foram encontradas diferenças significativas relacionadas à renda. A pesquisa foi conduzida na cidade de Santa Maria-RS com 534 estudantes de diferentes semestres e cursos de universidades públicas e privadas, escolhidos de forma aleatória. Os dados foram coletados a partir de questionários propostos na literatura existente e analisados por meio de estatísticas descritivas e técnicas de análise multivariada.

A justificativa para isso é a maior dificuldade das famílias com menores rendas na administração de seus recursos (LUSARDI ; MITCHELL, 2011), bem como a necessidade de

⁴ WARD, S. Consumer socialization. **Journal of Consumer Research**, v. 1, p. 1-14, Sept. 1974.

acesso a informações e desenvolvimento de habilidades para conseguirem realizar uma melhor alocação do dinheiro, a fim de conseguirem poupar pequenas quantias (DAL MAGRO *et al.*, 2018). Além disso, a baixa renda das famílias pode resultar em pagamentos atrasados ou falta de pagamentos, tornando-as elegíveis para incorrer em empréstimos com juros altos e práticas abusivas de crédito. Pereira (2015) complementa ao alertar que, mesmo que essas pessoas sejam financeiramente alfabetizadas, a dificuldade em administrar recursos financeiros ainda prevaleceria, dado o cenário econômico, financeiro, social e cultural desfavorável para esse grupo.

Uma outra justificativa para a associação entre menor nível de alfabetização financeira e baixa renda foi apontada por Calamato (2010), ao indicar que indivíduos com baixa renda são mais suscetíveis a abandonarem a escola ou nunca a terem frequentado, principalmente pela necessidade de trabalhar (39,1%), seguida da falta de interesse em estudar (29,2%) (IBGE, 2020a), o que, no longo prazo, contribui para o seu analfabetismo financeiro. Potrich (2016) complementa, chamando a atenção para a possibilidade de causalidade reversa, em que indivíduos com alto nível de alfabetização financeira, ao tomarem melhores decisões financeiras, podem obter maior nível de renda do que indivíduos com baixo nível de alfabetização financeira.

Apesar de não serem encontrados estudos anteriores que tratam especificamente da maior participação de jovens de famílias com maiores rendas nas questões financeiras familiares, o fato de a alfabetização financeira ser maior entre os indivíduos com maiores rendas sugere que alunos do 3º ano do ensino médio de escolas públicas estaduais inseridos em famílias com maiores rendas participam mais das questões financeiras familiares do que os alunos pertencentes a famílias com menores rendas.

Proposição 4: Jovens homens participam mais das questões financeiras familiares do que o mesmo grupo de jovens (mulheres)

Quando se relaciona sexo com educação financeira, Atkinson e Messy (2012) apontam que as mulheres possuem menores índices de alfabetização financeira do que os homens. O mesmo resultado foi sugerido pela pesquisa de Potrich (2016), ao obter um escore médio de 0,174 pontos negativos quando comparado o nível de alfabetização financeira entre pessoas mulheres em relação aos homens. Potrich, Vieira e Kirsch (2015), ao pesquisarem 1.400 habitantes maiores de 18 anos do Estado do Rio Grande do Sul - Brasil, afirmaram que indivíduos homens possuem maior capacidade de decidir sobre investimento, poupança e

seguridade social, reduzindo a inadimplência e levando a maior qualidade de vida, quando comparados às mulheres. Além disso, Potrich (2016) afirma que há uma extensa literatura que comprova que os homens apresentam maiores níveis de alfabetização financeira do que as mulheres. A OECD (2013a) complementa, justificando que tal disparidade pode existir devido à maneira como meninos e meninas crescem, em que meninas são excluídas deste processo de aprendizagem, enquanto os meninos são expostos a aprendizagens que possibilitam o aumento de suas competências financeiras.

Sendo assim, acredita-se, com base nos resultados das pesquisas existentes sobre o maior nível de alfabetização financeira dos homens e pela forma em que são criados em relação ao dinheiro, que os alunos (homens) do 3º ano do ensino médio de escolas públicas estaduais participam mais das questões financeiras familiares do que o mesmo grupo de alunas (mulheres).

Proposição 5: Jovens cujos principais mantenedores possuem maior escolaridade, participam mais das questões financeiras familiares do que jovens com mantenedores de menor nível de escolaridade

Conforme apontado por Messy e Monticone (2016), nível de escolaridade pode estar relacionado com nível de alfabetização financeira, sendo que maiores níveis de alfabetização financeira foram encontrados em indivíduos com mais escolaridade. Amadeu (2009) acrescenta que conhecer o nível de escolaridade dos pais ajuda a compreender o entendimento financeiro dos filhos, tendo em vista que a promoção da educação financeira tem início na infância, quando o filho começa a observar seus pais em práticas diárias, cujas lições perduram na vida adulta (BOWEN, 2002). Apesar da aprendizagem continuar ao longo da vida, foi observado que os valores financeiros dos adolescentes e de seus pais são bastante semelhantes (PRITCHARD, 1992).

Nesse sentido, Scheresberg (2013) detectou que um maior nível de educação resulta em melhores níveis de alfabetização financeira, o que é corroborado por Lusardi, Mitchell e Curto (2009), ao constatarem que pais com melhores níveis de escolaridade são capazes de influenciar positivamente a aprendizagem financeira de seus filhos. Isso posto, Jorgensen (2007) complementa que os filhos têm seu comportamento, atitude e conhecimento financeiro significativamente influenciados pelos seus pais.

Proposição 6: Jovens que exercem atividade remunerada participam mais das questões financeiras familiares

De acordo com Potrich (2016), emprego é um determinante positivo da alfabetização financeira. Nos estudos de Chen e Volpe (1998), foi constatado que indivíduos com maior tempo de serviço possuem mais conhecimento financeiro e decisões embasadas em análise de informações mais complexas. Lusardi e Mitchell (2011) complementam dizendo que indivíduos que possuem um emprego tendem a apresentar respostas mais assertivas relacionadas a questões financeiras, sendo que não foi identificadas diferenças entre trabalhadores autônomos e assalariados, talvez pela heterogeneidade que o grupo de autônomos representa. No mesmo sentido, há pesquisa realizada na Austrália que relata que pessoas desempregadas ou trabalhadores com baixa qualificação tendem a demonstrar desempenho inferior devido ao menor contato com questões financeiras (ANZ, 2008).

Couto (2011) aponta que adolescentes que possuem recursos financeiros podem exercer maior influência nas compras familiares e, assim, participar mais das decisões financeiras familiares.

Com base nesses aspectos, a experiência advinda do trabalho e a gestão dos recursos financeiros recebidos podem ser fatores que contribuem positivamente para o interesse dos alunos do 3º ano do ensino médio pelas questões financeiras da família em que está inserido, aumentando, dessa forma, a participação dele nas decisões relacionadas.

Proposição 7: 60% ou mais dos jovens já tiveram contato com ao menos um conteúdo de educação financeira na escola

Anjos (2017) afirma que os aprendizados financeiros devem começar logo na infância, quando a criança observa o comportamento dos pais. Da mesma forma, Carvalho e Scholz (2019) complementam que as atitudes financeiras dos pais são os primeiros exemplos que as crianças se espelham, refletindo na formação delas. Apesar disso, acredita-se que grande parte dos pais, por possuírem baixos níveis de alfabetização financeira, não buscam repassar conhecimentos sobre o assunto para seus filhos.

De acordo com uma pesquisa realizada por Silva *et al.* (2017), 45,38% dos entrevistados disseram que o conhecimento financeiro que possuem vieram por meio da família, e 24,73%, das práticas diárias, no entanto, 55% não costumam falar sobre finanças com seus familiares ou não fazem isso regularmente. A mesma pesquisa apontou que 9,09% dos alunos reconhecem a transferência de conhecimento pela escola, o que mostra que as famílias têm maior envolvimento em educação financeira de jovens do que a escola. Uma pesquisa conduzida por Salli Mae (2009) apontou que 84% de 1.200 alunos universitários de

18 a 24 anos de idade estavam interessados em aumentar a sua alfabetização financeira, sendo a gestão da dívida a prioridade. Além disso, a maioria (64%) disse que gostaria de receber essas informações no ensino médio, seguido da preferência pelos pais em 28%.

Em 2019 uma pesquisa realizada pelo SPC e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) com jovens brasileiros (entre 18 e 24 anos) apontou que daqueles que controlam suas finanças pessoais (o que representa 53% da amostra), 39,7% aprenderam fazê-lo a partir da internet (canais e sites de conteúdos de educação financeira), 27,4% por meio da família, 15,1% do companheiro (a) e 12,2% disseram ter aprendido em algum curso (SPC, 2019b).

Do mesmo modo, Brutes e Seibert (2014), ao realizarem a experiência de um projeto de extensão sobre ensino de educação financeira em escolas públicas no município de Santo Ângelo-RS (da antiga 8ª série ao 3º ano do ensino médio), constataram o pouco conhecimentos dos alunos e também dos professores sobre o tema. Apesar do desinteresse por parte dos alunos, principalmente dos mais novos, outra parcela, bem como os professores, enfatizou que o assunto é importante e deve ser trabalhado nas escolas.

Dessa forma, com a obrigatoriedade a partir de 2020 da inserção da educação financeira como disciplina transversal nos ensinos fundamental e médio, acredita-se que, mesmo que minimamente, o assunto vem sendo tratado em sala de aula, o que coloca os alunos em contato com a temática. Além disso, alguns conteúdos matemáticos já trabalhados em sala de aula, como porcentagem e juros, são elementos básicos da educação financeira, o que contribui para certificar que conteúdos relacionados ao assunto já foram trabalhados em sala de aula.

3.2 DELINEAMENTO DO ESTUDO

Trata-se de uma pesquisa aplicada, pois “objetiva gerar conhecimento para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 51). Do ponto de vista objetivo, caracteriza-se por ser uma pesquisa descritiva, uma vez que tem por fundamento conhecer o comportamento dos jovens no contexto financeiro familiar, por meio da coleta de dados.

É oportuno destacar a delimitação do sentido da expressão “contexto financeiro familiar”, tendo em vista a abrangência de interpretações que pode ser extraída de seu

significado. Tal expressão, neste trabalho, será entendida como a participação e responsabilidade dos jovens no que tange a decisões de compras, diálogo com a família sobre finanças, planejamento financeiro, preocupação com os recursos financeiros da família e responsabilidade com o orçamento e despesas da casa, que serão detalhadas a partir das proposições a serem testadas.

A abordagem do problema será feita de forma quantificável, visando traduzir em números as informações obtidas pelo método de pesquisa *survey*, que consiste na aplicação de um questionário estruturado, que se caracteriza pela interrogação das pessoas cujo comportamento se quer conhecer (PRODANOV; FREITAS, 2013; MINEIRO, 2020).

Os dados também serão analisados de forma qualitativa, buscando relacionar as informações coletadas com a dinâmica da realidade e do contexto em que o grupo pesquisado está inserido, tendo em visto os pensamentos de Gil (2008) e Minayo (2017) ao alertarem sobre o sentido mais amplo conferido aos dados, quando estes são analisados qualitativamente com enfoque na dimensão sociocultural que pode ser captada mediante esse tipo de análise.

3.3 POPULAÇÃO E AMOSTRAGEM

A pesquisa foi direcionada aos alunos do terceiro ano do ensino médio das escolas públicas estaduais do Sul de Minas Gerais, o que corresponde em média a 24.831 alunos, tendo como referência o levantamento junto às Superintendências Regionais de Ensino (SREs) das matrículas realizadas até meados de março de 2021, distribuídas em 262 escolas com ensino médio regular e/ou integral (SEE/MG, 2021) de 155 municípios (MINAS GERAIS, 2010). Apenas os dados referentes às matrículas dos Colégios Tiradentes foram extraídos de 2020.

Tendo em vista que a divisão dos municípios por SRE é diferente da divisão territorial do Estado de Minas Gerais, as SREs de Barbacena (Central), Campo Belo (Centro-Oeste), Juiz de Fora (Mata) e São João del-Rei (Central), por possuírem municípios pertencentes ao Sul de Minas, entraram no rol da pesquisa. Por outro lado, nem todos os municípios das SREs do Sul de Minas Gerais participaram da pesquisa por fazerem parte de outra região (SEEMG, 2020; MINAS GERAIS, 2010). A relação dos municípios e escolas consta no Apêndice B.

A motivação em investigar os alunos do 3º ano do ensino médio das escolas públicas estaduais, deu-se pela necessidade de estudos que se aprofundem na compreensão do interesse

dos jovens pelo contexto financeiro familiar, tendo em vista que, de acordo com Atkinson e Messy (2012) e Potrich, Vieira e Kirch (2015), essa faixa etária está relacionada com menores níveis de alfabetização financeira. O momento próximo de se desvincularem da escola e o período que antecede a vida adulta, a qual exige a tomada de decisões financeiras (SANTOS *et al.*, 2019) foi outro fator que demandou a pesquisa com esse grupo de pessoas.

O alcance dos jovens por meio das escolas públicas estaduais em detrimento das escolas particulares se deu pelo fato de que, assim como faixa etária, a renda está associada aos níveis de alfabetização financeira. Chen e Volpe (1998), Lusardi e Mitchell (2011) e Lusardi *et al.* (2014), e explicam que, ao reduzir o nível de renda, reduz-se também o nível de alfabetização financeira. De acordo com o IBGE (2020a), 60% dos estudantes do ensino médio da rede pública pertencem aos 1º e 2º quintos mais pobres, enquanto na rede privada a maioria dos alunos do ensino médio pertencem ao 4º e 5º quinto mais ricos, com 25,8% e 46,5% respectivamente.

As escolas municipais também não foram incluídas na pesquisa, visto que, apesar da organização colaborativa dos sistemas de ensino, é dever do Estado a progressiva universalização do ensino médio gratuito, devendo os municípios priorizarem os programas de educação infantil e de ensino fundamental (BRASIL, 1988), o que torna muito pequeno o número de escolas da rede municipal com ensino médio.

Já a escolha pelo Sul de Minas Gerais se deu pela viabilidade de coleta dos dados, uma vez que é o Estado em que a Universidade Federal de Alfenas, câmpus Varginha, está situada. Outro aspecto considerado foi a ausência de pesquisas específicas no Estado que apontem a participação do jovem e sua influência nas decisões financeiras da família.

Para a coleta de dados, apesar de o modelo desejável ser a amostragem probabilística, alguns dificultadores impossibilitaram a sua aplicação. Nesse caso, utilizou-se uma amostragem não-probabilística realizada na parte acessível da população, que manteve as mesmas características da variável de interesse da população-objeto. Tal tipo de amostragem é possível em casos de inacessibilidade da população ou de populações infinitas, em que a literatura conta com métodos de coleta destituídos de qualquer rigor estatístico, como o caso de amostras por acessibilidade ou por conveniência, por exemplo (SANTOS, [20--]).

O retorno dos questionários pelos estudantes foi prejudicado devido a uma série de fatores que interferiram na coleta dos dados, dentre os principais: 1) aulas remotas, prejudicando a mobilização para os alunos preencherem o questionário; 2) falta de acesso à

internet e dispositivos eletrônicos por alguns estudantes; 3) necessidade do empenho de terceiros para a disseminação do questionário aos alunos; 4) quantidade elevada de intermediadores na pesquisa, tendo em vista o alto número de instâncias para que o questionário chegasse ao aluno (SRE, Diretor de escola, professor, aluno); e, 5) excesso de demanda nas instituições de ensino, dificultando o empenho desses profissionais na aplicação do questionário. É válido destacar que parte dos dificultadores apresentados foram consequências da pandemia de Covid 19, período este marcado na educação por aumento da demanda de trabalho, direcionamento de estratégias educacionais para adequação às aulas remotas, além de ansiedade e depressão pelos próprios efeitos do contexto vivenciado (FCC, 2021?).

Por fim, diante do cenário apresentado, a aplicação do questionário resultou em 507 respostas, sendo 450 válidas, podendo apresentar vieses na coleta de dados, como: falta de controle dos respondentes e maior alcance de umas escolas em detrimento de outras no processo de divulgação do questionário, devido às formas de distribuição (abordagens por meios diversos) e aplicação (*online*) do questionário para que se alcançasse o público-alvo da pesquisa.

3.4 INSTRUMENTO E PROCESSO DE COLETA DE DADOS

O questionário (APÊNDICE A) foi composto por 32 questões objetivas elaboradas pela autora com base no que se pretende investigar e na literatura existente. As dimensões abordadas nas perguntas abrangem o perfil socioeconômico, o comportamento do aluno diante de questões financeiras familiares e educação financeira de forma geral.

A priori foi realizada uma análise cognitiva do questionário, a fim de avaliar aspectos de interpretação que pudessem prejudicar a qualidade do estudo realizado. Segundo Souza (2014), a forma como *surveys* são construídos e interpretados pode ocasionar dificuldades na generalização de dados e, por isso, a validação das questões é uma prática que pode contribuir para a minimização de erros de interpretação e, conseqüentemente, aumento da fidedignidade das respostas. Nesse sentido, para a certificação de que o instrumento atenderia ao objetivo proposto, alunos bolsistas da Unifal-MG foram convidados a avaliarem as questões e emitirem um feedback em relação à compreensão das questões. Todos retornaram que as questões foram de fácil compreensão e que eles não tiveram dúvidas em seu preenchimento.

Após validação do questionário, um ofício de solicitação de autorização para aplicação da pesquisa nas escolas foi encaminhado por e-mail à Secretaria Estadual de Educação (SEE), que emitiu um termo de autorização para a realização da pesquisa. E, para que fosse possível a disseminação do questionário para todo o público-alvo, foi solicitado apoio das SREs para incentivar a participação de todas as escolas na pesquisa. O contato inicial com as Superintendências ocorreu por e-mail, em 20/08/2020, na tentativa de agendar uma reunião com cada delas individualmente, por meio de videoconferência, a fim de explicar a proposta de pesquisa. Ao longo do semestre, enquanto algumas SREs se disponibilizaram a participar da reunião, com outras o diálogo se deu apenas por telefone. Cabe ainda salientar que, no caso de algumas Superintendências, diversas tentativas de contato foram realizadas até que se conseguisse uma resposta.

Apesar de o apoio na divulgação do questionário ter sido firmado pelas SREs, a receptividade da pesquisa não foi a mesma por todas, sendo que a maioria pareceu se comprometer com a divulgação do questionário apenas por obrigação. No caso da SRE de Juiz de Fora, inclusive, foram feitas inúmeras tentativas por e-mail e telefone e, na falta de retorno, foi necessário o contato direto com as escolas desta unidade.

Em fevereiro de 2021, novo contato foi realizado por e-mail com as SREs para informar o início da pesquisa e reafirmar a parceria estabelecida. O questionário foi disponibilizado às SREs em dois formatos para divulgação às escolas: *link* do *Google Forms*, para que alunos pudessem respondê-lo por meio de dispositivos eletrônicos com acesso à internet (celular, notebook, tablete, computador); e, em formato de documento, para alunos sem acesso à internet e que as escolas tivessem condições de imprimir o questionário e disponibilizá-lo aos alunos. Juntamente ao questionário foi encaminhada uma carta destinada aos diretores de escola, contendo explicações sobre a divulgação da pesquisa aos alunos.

Próximo à finalização do prazo estipulado para o preenchimento do questionário (02/04/21), foi constatado que apenas quatro alunos haviam preenchido a pesquisa, o que demandou nova onda de mobilização para que o público-alvo fosse atingido.

Dessa forma, foram feitos um vídeo e um *banner* de divulgação direcionados ao aluno, e mais contatos foram realizados por e-mail, dessa vez, diretamente com as escolas para envio dos documentos de divulgação. Nenhuma resposta foi obtida. Nesse meio tempo, contatos também foram realizados com diretores de escola, analistas educacionais, professores e alunos, solicitando intervenção para que o questionário chegasse a mais alunos. Além disso, o

vídeo e o banner da pesquisa foram divulgados em redes sociais e compartilhado com pessoas próximas, que também contribuíram com a disseminação do material. Essa dinâmica gerou resultados, mas ainda com número insuficiente para finalizar a aplicação da pesquisa.

Como os e-mails não foram respondidos, a estratégia seguinte consistiu em enviar mensagem às redes sociais de algumas escolas, selecionadas aleatoriamente, principalmente àquelas com maior número de alunos, solicitando autorização para divulgar a pesquisa em suas páginas do *Facebook*[®]. No entanto, houve o retorno de apenas 01 (uma) delas. Mais contatos aleatórios foram realizados pelas redes sociais na tentativa de encontrar algum servidor das escolas pesquisadas que pudesse contribuir com a divulgação. Apesar do retorno de algumas pessoas, o número de respondentes do questionário não sofreu alterações.

Por fim, foi solicitado apoio do Subcomandante do 29º Batalhão de Polícia Militar de Poços de Caldas para incentivar a participação dos alunos dos Colégios Tiradentes da região investigada na pesquisa, o que resultou em um número razoável de respondentes. No entanto, considerando o aumento do número de respondentes que ao preencherem o termo de consentimento livre e esclarecido se recusaram a participar da pesquisa, foi que se decidiu encerrar a coleta de dados com 507 respostas, sendo 450 válidas.

3.5 TÉCNICAS DE ANÁLISE

Os dados coletados foram interpretados mediante análises descritivas, que se caracterizam por elencar os aspectos mais importantes de um conjunto de características observadas, além de compará-las entre si (REIS; REIS, 2002). Para isso, foram utilizadas frequências estatísticas para compreender o conjunto de informações coletadas e analisá-las de forma a atender o objetivo proposto.

Com o intuito de caracterizar a amostra, primeiramente foi descrita a frequência absoluta e relativa de alunos por escola pesquisada, bem como foi apresentado o perfil socioeconômico das escolas em conjunto com os resultados das avaliações de qualidade educacional do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Em seguida, foi traçado o perfil socioeconômico e demográfico dos estudantes e o perfil financeiro, obtidos a partir dos dados coletados, e demonstrados pelas frequências absoluta e relativa. Em um segundo momento foi

realizada a estatística descritiva dos construtos investigados, seguida da validação das proposições.

A distribuição por frequência agrupa os dados por classes de ocorrência, permitindo a análise de um conjunto grande de dados (SILVA; FERNANDES; ALMEIDA, 2015). Nesse sentido, ela foi utilizada para sintetizar e organizar os dados coletados de forma a evidenciar as tendências significativas (FEIJOO, 2010). Os dados foram dispostos em frequências absolutas, em que se registra o total de elementos da amostra de cada categoria, e em frequências relativas ou porcentagens, que são determinadas pela divisão da respectiva frequência absoluta pela dimensão da amostra (SILVA; FERNANDES; ALMEIDA, 2015).

Para validação da proposição 1, que trata da participação dos jovens nas decisões financeiras familiares, foram elaboradas 6 questões, cujas respostas foram classificadas em 0 (zero), que significa que o jovem não interage, 0,5 quando ele interage parcialmente, e 1 (um) quando há interação do jovem nesse quesito. Posteriormente foi realizada a média aritmética das respostas de cada aluno e elas foram classificadas em faixas. As faixas representam o nível de participação de cada aluno, sendo divididas proporcionalmente em 3 níveis: baixa participação, para respostas com valor entre 0 (zero) e 0,34, participação média de 0,35 a 0,67, e alta participação para resultados entre 0,68 e 1,0. Dessa forma, o resultado total da participação dos alunos pesquisados foi obtido por meio da frequência absoluta calculada em cada faixa. O Quadro 1 apresenta as questões que foram analisadas, bem como a classificação de cada alternativa.

Quadro 1- Classificação das alternativas para análise da proposição 1 - Participação dos jovens nas decisões financeiras familiares

(continua)

Variáveis		Classificação
16) Quando sua família compra algum item “caro”, na maioria das vezes, o pagamento é feito como?	Pagamento à vista	1
	Pago uma quantia à vista e divisão do restante no cartão/carnê	1
	Carnê diretamente na loja	1
	No cartão de crédito	1
	Outra forma	1
	Não sei responder	0
17) Como são realizadas as decisões de compras/gastos para uso familiar em sua casa?	Eu decido sozinho(a)	1
	Eu ajudo na decisão	1
	Outras pessoas de minha família decidem	0
18) Sua família realiza planejamento financeiro no mês (anota as receitas e os gastos)?	Sim	1
	Não	1
	Não sei responder	0
19) Você participa do planejamento financeiro que sua família realiza?	Sim	1
	Não	0

Quadro 1 - Classificação das alternativas para análise da proposição 1 - Participação dos jovens nas decisões financeiras familiares

(conclusão)

Variáveis		Classificação
	Às vezes	0,5
20) Em geral, o dinheiro que a sua família recebe por mês:	Dura até o final do mês e não sobra	1
	Dura até o final do mês e sobra	1
	Não dura até o final do mês	1
	Não sei responder	0
25) Você e as pessoas que moram na sua casa conversam sobre finanças/dinheiro?	Sim, conversamos todos juntos	1
	Meus familiares conversam entre eles, mas eu não participo	0
	Não, ninguém conversa sobre dinheiro	0
	Não sei responder	0

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Legenda: 0 = não participa; 0,5= participa parcialmente; 1 = participa

Para averiguar a responsabilidade dos jovens perante o orçamento familiar (proposição 2) foram elaboradas 3 questões, submetidas ao mesmo método de validação da proposição 1. As questões analisadas, bem como a classificação de cada resposta, estão descritas no Quadro 2.

Quadro 2- Classificação das alternativas para análise da proposição 2 - Responsabilidade dos jovens perante o orçamento familiar

Variáveis		Classificação
09) O que você faz com o dinheiro que recebe?	Pago todas as despesas da casa e não sobra dinheiro	1
	Ajudo a pagar alguma despesa da casa e gasto o restante comigo	1
	Ajudo a pagar alguma despesa da casa e guardo o restante	1
	Ajudo a pagar alguma despesa da casa, gasto comigo e guardo o restante	1
	Gasto tudo comigo	0
	Guardo tudo que recebo	0
22) Você se preocupa se sua família tem recursos financeiros suficientes para as necessidades básicas do mês?	Sim	1
	Não	0
	Essa questão fica a critério da(s) outra(s) pessoa(s) que mora(m) na casa	0
23) Você já comprou algo sabendo que teria que sacrificar algum gasto da família para pagá-lo?	Sim	0
	Não	1
	Não sei responder	0

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Legenda: 0 = não possui responsabilidade; 1 = possui responsabilidade

Para a validação das proposições 3 (renda), 4 (sexo), 5 (escolaridade do principal mantenedor da família) e 6 (exercício de atividade remunerada pelo aluno) foi realizada a frequência estatística de cada variável, que posteriormente foram classificadas em relação ao

nível de participação e responsabilidade dos respondentes, conforme as faixas estabelecidas nas proposições 1 e 2.

A validação da proposição 7 também foi obtida por meio da frequência dos dados coletados, indicando a frequência absoluta e relativa de alunos que tiveram contato com conteúdo(s) de educação financeira na escola. Nesse caso, será considerado que o assunto vem sendo tratado em sala de aula caso 60% ou mais dos alunos citem a educação financeira como conteúdo trabalhado na escola.

É válido destacar ainda que os resultados obtidos por meio da aplicação do questionário podem apresentar vieses de diversas ordens sujeitos a um questionário de pesquisa, em que mínimas diferenças como: forma de escrita das questões, formato do questionário ou no contexto das questões podem resultar diferenças nos dados obtidos, levando a conclusões não condizentes com a realidade amostral (CHAGAS, s.d.; SOUZA, 2014). Dentre os principais nesta pesquisa pode-se citar: 1) o tamanho do questionário, que por ser extenso pode causar desinteresse dos alunos em respondê-lo; 2) dificuldade em escolher a resposta que ache correta; 3) respostas “não sei”, apesar de necessárias, pois representam uma opção de resposta, podem servir de fuga para aqueles que não desejam tomar uma decisão ou que não querem “pensar” sobre o assunto.

3.6 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

O projeto de pesquisa foi submetido à aprovação da Subsecretaria de Ensino Superior da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais (SEE/MG), para aplicação do questionário aos alunos das escolas públicas estaduais do sul do Estado. A autorização foi concedida e a autenticidade do termo pode ser conferida no site <https://www.sei.mg.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&acao_origem=documento_conferir&lang=pt_BR&id_orgao_acesso_externo=0>, mediante o código verificador 15494068 e o código CRC AC9D964B.

Após esse trâmite o processo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), responsável no Brasil por avaliar os aspectos éticos das pesquisas de baixa e média complexidade que envolvem seres humanos. A submissão ao CEP foi realizada pela Plataforma Brasil, sistema eletrônico unificado de registro de pesquisas envolvendo seres humanos e a sua aprovação está registrada sob o nº CAAE 36301420.0.0000.5142.

Em cumprimento às exigências do Conselho Nacional de Saúde (CNS), elencadas na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012), foram elaborados três termos de autorização para aplicação do questionário, sendo um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para autorização dos pais ou responsáveis pelos alunos menores de 18 anos de idade, e um para os alunos maiores de 18 anos; e um Termo de Assentimento para alunos menores de 18 anos de idade.

Os termos foram anexados no *link* do *Google Forms*, e asseguram a participação somente dos sujeitos que concordaram de forma livre e esclarecida com a participação na pesquisa. Para isso, o termo garante, dentre outras coisas, a liberdade de recusar a responder o questionário em qualquer uma de suas fases, sem prejuízo ou penalização; e a manutenção do sigilo e privacidade dos respondentes e seus dados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo descreve o perfil da amostra investigada, desenvolvido em três etapas: perfil das escolas, perfil socioeconômico e demográfico e perfil financeiro dos alunos. Posteriormente foi realizada a estatística descritiva dos construtos investigados, bem como a sua relação com a literatura existentes.

4.1 PERFIL DA AMOSTRA

Conforme citado anteriormente, a coleta de dados ocorreu em todas as escolas estaduais dos municípios do Sul de Minas Gerais-Brasil, totalizando 450 respondentes, conforme distribuição apresentada na Tabela 1.

Tabela 1 - Frequências absoluta e relativa do número de alunos das escolas do Sul de Minas Gerais respondentes da pesquisa

(continua)

Municípios	Escolas	Nº de respondentes	% de respondentes
Aiuruoca	E.E. Conselheiro Fidélis	16	0,036
Alagoa	E.E. Maria do Carmo Lima Pinto	14	0,031
Alfenas	E.E. Dr. Emílio Silveira	33	0,073
	E.E. Judith Vianna	01	0,002
Andradas	E.E. Dr. Alcides Mosconi	43	0,096
Arantina	E.E. Padre Francisco Rey	04	0,009
Botelhos	E.E. Afonso Romão de Siqueira	01	0,002
Cabo Verde	E.E. Prof. Pedro Saturnino de Magalhães	01	0,002
Campanha	E.E. Vital Brasil	05	0,011
Campestre	E.E. Rui Barbosa	01	0,002
Campos Gerais	E.E. Padre Antônio Vieira	21	0,047
Carmo da Cachoeira	E.E. Prof. Wanderley Ferreira de Rezende	03	0,007
Carvalhópolis	E.E. João de Paula Caproni	10	0,022
Caxambu	E.E. Ruth Martins de Almeida	01	0,002
Conceição do Rio Verde	E.E. Dom Othon Motta	13	0,029
Itajubá	CEP- Centro Educação Prof. Tancredo Neves	01	0,002
Jesuânia	E.E. João de Almeida Lisboa	06	0,013
Lavras	Colégio Tiradentes PMMG - Lavras	01	0,002
Machado	E.E. Paulina Rigotti de Castro	16	0,036

Tabela 1 - Frequências absoluta e relativa do número de alunos das escolas do Sul de Minas Gerais respondentes da pesquisa

(conclusão)

Municípios	Escolas	Nº de respondentes	% de respondentes
	E.E. de Douradinho	04	0,009
	E.E. Iracema Rodrigues	04	0,009
	E.E. Gabriel Odorico	02	0,004
Minduri	E.E. Fernando Melo Viana	12	0,027
Monsenhor Paulo	E.E. Padre Rogério Abdala	18	0,040
Nepomuceno	E.E. Doutor Ernane Vilela Lima	11	0,024
Paraguaçu	E.E. Padre Piccinini	03	0,007
Passos	Colégio Tiradentes PMMG - Passos	50	0,110
Poços de Caldas	E.E. Francisco Escobar	08	0,018
	E.E. David Campista	05	0,011
	E.E. Prof. Arlindo Pereira	01	0,002
	E.E. Dr. Edmundo Gouvea Cardillo	04	0,009
	E.E. de Ensino Fundamental e Médio	02	0,004
Pouso Alegre	Colégio Tiradentes PMMG – Pouso Alegre	10	0,022
Pouso Alto	E.E. Felizarda Russano	20	0,044
Santa Rita de Caldas	E.E. Dona Rita Amélia de Carvalho	13	0,029
Santana da Vargem	E.E. Dona Augusta	03	0,007
São Gonçalo do Sapucaí	E.E. Bárbara Heliodora	04	0,009
São Lourenço	E.E. Dr. Humberto Sanches	07	0,016
	E.E. Prof. Antônio Magalhães Alves	07	0,016
São Tomé das Letras	E.E. José Cristiano Alves	15	0,033
	E.E. do Sobradinho	04	0,009
Seritinga	E.E. Ministro Clóvis Salgado	06	0,013
Serrania	E.E. Diretor Nelson Rodrigues	03	0,007
Três Pontas	E.E. Presidente Tancredo Neves	06	0,013
Varginha	E.E. Prof. Fábio Salles	01	0,002
	E.E. Deputado Domingos de Figueiredo	10	0,022
	E.E. Prof. Antônio Domingues Chaves	12	0,027
	E.E. Coração de Jesus	04	0,009
	E.E. Pedro de Alcântara	10	0,022
TOTAL		450	100

Fonte: elaborado pela autora (dados da pesquisa 2022).

Ao analisar a distribuição da amostra nas 49 escolas pesquisadas, constatou-se que o número de respondentes por escola se mostrou heterogêneo, variando de 01 a 50

pesquisados em cada escola, sendo que em 30 delas o número de participantes foi inferior a 10 alunos. As escolas que obtiveram mais de 30 respondentes foram: E.E. Dr. Emílio Silveira, de Alfenas, com 33 respondentes, E.E Dr. Alcides Mosconi, de Andradas, e o Colégio Tiradentes PMMG, de Passos, com 43 e 50 respondentes respectivamente. O contato direto e a solicitação de apoio aos diretores das duas últimas escolas podem ter interferido no aumento do número de respondentes, apesar de que esse caso não se aplica na escola de Alfenas, que também obteve um número expressivo de participantes.

Uma vez que o trabalho de divulgação foi realizado da mesma forma em todas as escolas, infere-se desse contexto que um dos motivos pelo qual o número de participações pode ter variado é o empenho dos responsáveis pela aplicação do questionário. Outros possíveis motivos observados por meio das reuniões realizadas com servidores da educação, foram o momento de pandemia que sobrecarregou diretores, professores e alunos com atividades diversas, e a falta de internet por parte dos alunos ou seu acesso reduzido, levando-os a priorização de realizar atividades obrigatórias. Nesse sentido, devido ao número de escolas com baixa participação no questionário, a análise dos dados foi realizada pelo grupo de estudantes e não por instituição de ensino.

No próximo item será descrito o perfil das escolas pesquisadas de acordo com indicadores de avaliação de qualidade e do perfil socioeconômico do grupo de alunos que atendem.

4.1.1 Perfil das escolas pesquisadas

Considerando que o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) são indicadores de avaliação da qualidade da educação oferecida aos estudantes (BRASIL, [2019?]), foi realizado um levantamento das notas obtidas pelos alunos no último ano da avaliação, em 2019. O objetivo dessa investigação é descobrir se os níveis de participação e responsabilidade financeira dos alunos têm relação com o desempenho da escola nos indicadores de qualidade.

O Saeb reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais, permitindo a avaliação da qualidade da educação oferecida aos estudantes e o monitoramento e aprimoramento de políticas educacionais (BRASIL, [2019?]). Neste trabalho será utilizado o

nível de proficiência geral da escola em língua portuguesa e matemática, mais o nível por faixa de conhecimento em matemática, sendo a faixa 0 (zero) aquela que abrange os alunos que não demonstram habilidades elementares correspondentes à etapa em que se encontram e a faixa 8 que contempla os alunos que apresentam o maior nível de desempenho na disciplina (BRASIL, 2020b).

As médias de desempenho dos estudantes verificadas no Saeb, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, compõem o Ideb, considerado outro indicador de qualidade que monitora o sistema de ensino a partir desses componentes. O objetivo é que o Brasil atinja 6 pontos até 2022, que corresponde à média educacional dos países desenvolvidos (BRASIL, 2018).

A Tabela 2 apresenta a nota do Ideb de todas as escolas participantes da pesquisa, mais a nota geral do Saeb em português e em matemática. O resultado da avaliação de matemática também foi descrito por faixas, que foram agrupadas em três partes para fins de análise desta pesquisa: de 0 a 3 - nível mais baixo, de 4 a 7 - nível intermediário, e, por último, as faixas de 8 a 10, que representam um alto nível de conhecimento.

Algumas escolas podem não possuir resultados de 2019 dos indicadores do Saeb/Ideb por motivos como: número de participantes no Saeb insuficiente para que os resultados fossem divulgados; não participação ou não atende os requisitos necessários para ter o desempenho calculado; ou solicitação da não divulgação do resultado, conforme Portaria do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (BRASIL, 2020a). No entanto, não houve especificação dos motivos na tabela, uma vez que não interferirá nos resultados da pesquisa.

O resultado apresentado pelo Ideb 2019 para as escolas da rede estadual de Minas Gerais foi de 4,0 pontos, sendo que a meta estabelecida para o mesmo período foi de 5,0 pontos. Apesar de não ter sido atingida, a meta estabelecida para o Estado está entre as maiores do país, ficando abaixo apenas de Santa Catarina, cuja meta foi 5,1 (BRASIL, 2020a).

Ainda sobre os resultados do Ideb 2019, a média das escolas participantes da pesquisa foi de 4,3, o que representa um índice mais alto de qualidade do ensino em relação à média das notas das escolas da rede estadual de Minas Gerais. Igualmente foi a mediana das escolas, com 4,3, indicando que 50% dos alunos estão acima dessa pontuação, que, apesar de estar abaixo da meta, se destaca entre as notas do Estado. A E.E. Dr. Ernane Vilela

Lima, de Nepomuceno, foi a que apresentou a menor pontuação das escolas pesquisadas, com 3,1 pontos na avaliação, e a maior nota foi de 6,4 apresentada pelo Colégio Tiradentes, do município de Passos (BRASIL, 2020a).

No Saeb, as escolas pesquisadas também apresentaram desempenho maior que a média estadual, com 285,2 pontos em Língua Portuguesa e uma mediana de 285,8, enquanto a média estadual foi de 277,4. No entanto, quando se analisa a nota mínima, que foi de 186,1 (abaixo da menor pontuação considerada para o enquadramento no menor nível), a nota máxima, de 347,3 pontos (que se enquadra no nível 5) e que 61,5% das escolas pesquisadas estão no nível 3 da escala Saeb, percebe-se que, apesar de as escolas pesquisadas apresentarem uma nota superior à média estadual, o nível de qualidade da educação desses alunos ainda é muito frágil, considerando que o limite máximo da escala (nível 8) (BRASIL, 2020b).

Na disciplina de matemática o resultado do Saeb não apresentou diferenças significativas. A média das notas das escolas pesquisadas foi de 292,4, e a mediana de 287,0, enquanto a média estadual foi de 278,3. A menor nota (261,7) ficou na faixa de nível 2, e a maior nota (379,5) no nível 7, o que pontualmente demonstra que há escolas pesquisadas com um melhor desempenho dos alunos na disciplina de matemática. Apesar disso, a maioria das escolas (69,2%), assim como em português, também se concentraram na faixa de nível 3.

Quando se analisa a distribuição percentual dos alunos do ensino médio das escolas pesquisadas por nível de proficiência em matemática o resultado é que a maior parte (55,1%) se encontra na faixa de nível mais baixo (0 a 3), 43,4% na faixa entre 4 e 7, e menos de 1,5% na faixa de proficiência mais elevada (8 a 10). Resultado similar é visto quando se analisa o percentual da mesma disciplina nas escolas estaduais, em que 57,5% dos alunos estão concentrados na faixa de 0 a 3, 39,8% na faixa entre 4 e 7, e 2,7% no nível mais elevado (BRASIL, 2020b). Tal resultado pode influenciar nos níveis de educação financeira quando se considera a afirmação de Grohmann, Kouwenberg e Menkhoff (2015) e Lusardi e Mitchell (2014) de que o conhecimento de cálculos matemáticos é visto como a base desse tema.

Considerando que o nível educacional pode influenciar no nível de educação financeira e que o desempenho do estudante tem correlação com o nível socioeconômico a que pertence, segundo Soares e Andrade (2006) e Luz (2006), as escolas também foram

caracterizadas neste trabalho pelo nível socioeconômico do público a que atendem. Esses dados resultam do Indicador de Nível Socioeconômico -Inse do Saeb 2019 e foram calculados a partir da escolaridade dos pais, da posse de bens e contratação de serviços pela família do estudante (BRASIL, [2021]). Para tanto, as escolas foram agrupadas em níveis, sendo I o nível socioeconômico mais baixo e VIII o que reúne as escolas de nível mais alto. Dentre as escolas pesquisadas, 47% ficaram situadas no nível IV, que corresponde até meio desvio-padrão abaixo da média nacional do Inse, seguido de 35% no nível V, que representa o grupo de estudantes que está até meio desvio-padrão acima da média nacional. Para duas das escolas pesquisadas os alunos se enquadram nos níveis VI (E. E. Pedro de Alcântara / Colégio Tiradentes PMMG – Passos) e mais duas escolas no nível VII (Colégio Tiradentes PMMG – Pouso Alegre / Colégio Tiradentes PMMG – Lavras). É importante destacar que o Colégio Tiradentes PMMG faz parte do Sistema de Ensino da Polícia Militar e atende prioritariamente os dependentes legais de policiais, bombeiros militares, funcionários civis e do efetivo da PMMG, o que pode influenciar no nível socioeconômico dos estudantes.

Tabela 2- Nível socioeconômico, média das notas do Ideb, média das notas do Saeb nas disciplinas de português e matemática, frequência relativa de alunos por faixas no Saeb em matemática das escolas pesquisadas

(continua)

Escola	Nível Socioeconômico	Ideb	Saeb Português	Saeb Matemática	Saeb Matemática		
					Faixa 0-3	Faixa 4-7	Faixa 8-10
E.E. Conselheiro Fidélis	IV	4,3	302,1	304,4	41,9	58,2	0,0
E.E. Maria do Carmo Lima Pinto	IV	4,6	287,6	308,1	57,9	42,1	0,0
E.E. Dr. Emílio Silveira	*	*	*	*	*	*	*
E.E. Judith Vianna	IV	3,8	283,2	285,4	63,7	36,3	0,0
E.E. Dr. Alcides Mosconi	*	*	*	*	*	*	*
E.E. Padre Francisco Rey	IV	4,7	*	*	*	*	*
E.E. Afonso Romão de Siqueira	V	3,9	274,4	286,5	66,7	33,2	0,0
E.E. Prof. Pedro Saturnino de Magalhães	V	4,2	279,1	283,8	59,2	40,8	0,0
E.E. Vital Brasil	IV	3,9	290,1	287,0	59,8	39,2	1,0
E.E. Rui Barbosa	IV	4,6	290,4	291,5	50,9	48,4	0,7
E.E. Padre Antônio Vieira	IV	3,3	254,1	262,1	77,4	22,6	0,0
E.E. Prof. Wanderley Ferreira de Rezende	IV	*	*	*	*	*	*

Tabela 2 - Nível socioeconômico, média das notas do Ideb, média das notas do Saeb nas disciplinas de português e matemática, frequência relativa de alunos por faixas no Saeb em matemática das escolas pesquisadas

(continuação)

Escola	Nível Socioeconômico	Ideb	Saeb Português	Saeb Matemática	Saeb Matemática		
					Faixa 0 - 3	Faixa 4-7	Faixa 8-10
E.E. João de Paula Caproni	IV	4,9	301,7	292,3	56,2	43,8	0,0
E.E. Ruth Martins de Almeida	IV	3,9	280,9	278,1	67,5	32,5	0,0
E.E. Dom Othon Motta	IV	3,3	277,7	279,6	67,0	33,0	0,0
CEP- Centro Educação Prof. Tancredo Neves	*	*	*	*	*	*	*
E.E. João de Almeida Lisboa	IV	5,0	303,6	315,3	35,2	62,6	2,2
Colégio Tiradentes PMMG - Lavras	VII	6,1	347,3	379,5	2,9	75,6	21,5
E.E. Paulina Rigotti de Castro	IV	4,5	279,0	269,5	78,6	21,4	0,0
E.E. de Douradinho	IV	*	*	*	*	*	*
E.E. Iracema Rodrigues	V	4,2	282,2	281,6	70,2	29,8	0,0
E.E. Gabriel Odorico	V	4,0	274,6	266,6	82,2	17,8	0,0
E.E. Fernando Melo Viana	V	4,8	287,2	278,9	59,4	40,6	0,0
E.E. Padre Rogério Abdala	V	4,6	285,3	286,9	61,6	38,4	0,0
E.E. Doutor Ernane Vilela Lima	IV	3,1	264,0	280,6	67,8	31,8	0,4
E.E. Padre Piccinini	IV	3,7	271,9	278,9	66,3	33,0	0,7
Colégio Tiradentes PMMG - Passos	VI	6,4	330,2	343,5	12,5	77,1	10,4
E.E. Francisco Escobar	V	*	*	*	*	*	*
E.E. David Campista	*	*	*	*	*	*	*
E.E. Prof. Arlindo Pereira	V	*	*	*	*	*	*
E.E. Dr. Edmundo Gouvea Cardillo	V	4,3	289,5	290,7	54,1	44,9	1,0
E.E. de Ensino Fundamental e Médio	V	4,0	289,4	280,4	66,9	33,1	0,0
Colégio Tiradentes PMMG – Pouso Alegre	VII	5,5	310,7	338,8	11,5	80,8	7,7
E.E. Felizarda Russano	IV	4,0	270,3	292,0	53,4	46,6	0,0
E.E. Dona Rita Amélia de Carvalho	V	4,7	282,2	285,0	59,0	41,0	0,0
E.E. Dona Augusta	IV	4,3	186,1	291,5	55,9	44,1	0,0
E.E. Bárbara Heliodora	IV	4,2	285,8	276,3	63,0	37,0	0,0
E.E. Dr. Humberto Sanches	V	4,5	297,1	294,5	55,3	44,1	0,6
E.E. Prof. Antônio Magalhães Alves	V	4,7	292,6	291,3	54,5	45,5	0,0
E.E. José Cristiano Alves	IV	4,0	269,9	285,6	54,8	45,3	0,0
E.E. do Sobradinho	V	5,1	299,0	297,8	52,9	41,2	5,9
E.E. Ministro Clóvis Salgado	IV	5,1	296,8	312,6	31,8	68,2	0,0

Tabela 2 - Nível socioeconômico, média das notas do Ideb, média das notas do Saeb nas disciplinas de português e matemática, frequência relativa de alunos por faixas no Saeb em matemática das escolas pesquisadas

(conclusão)

Escola	Nível Socioeconômico	Ideb	Saeb Português	Saeb Matemática	Saeb Matemática		
					Faixa 0 - 3	Faixa 4-7	Faixa 8-10
E.E. Diretor Nelson Rodrigues	IV	4,2	276,6	278,7	59,4	37,9	2,8
E.E. Presidente Tancredo Neves	IV	3,6	256,8	261,7	78,4	21,6	0,0
E.E. Prof. Fábio Salles	*	*	*	*	*	*	*
E.E. Deputado Domingos de Figueiredo	V	*	*	*	*	*	*
E.E. Prof. Antônio Domingues Chaves	V	4,1	294,3	300,3	45,2	54,8	0,0
E.E. Coração de Jesus	V	3,9	296,7	299,2	42,7	57,3	0,0
E.E. Pedro de Alcântara	VI	5,0	295,2	296,2	50,6	49,4	0,0
Média total		4,4	285,2	292,4	55,1	43,4	1,4

Fonte: elaborado pela autora (dados da pesquisa 2022).

Legendas: *Sem resultado (indicador) no Saeb/Ideb.

Escalas: Nível Socioeconômico da escola, I-VIII; Ideb 2019, 0-10; Saeb 2019 Português, 225-425; Saeb 2019 Matemática, 225-475.

Além do perfil das escolas é importante compreender o perfil socioeconômico e demográfico dos alunos pesquisados. Tendo em vista que são vários os indicadores que, compostos, podem classificar esse perfil, para esta dissertação foram escolhidos alguns deles, que serão apresentados na subseção seguinte.

4.1.2 Perfil socioeconômico e demográfico dos alunos

Considerando a diversidade de fatores que podem definir o perfil socioeconômico e demográfico de uma população, neste trabalho utilizou-se os critérios julgados mais apropriados para se atingir os objetivos propostos. A Tabela 3 apresenta as variáveis estudadas.

Tabela 3 - Perfil dos respondentes a partir das variáveis idade, sexo, cor da pele, nº de moradores da residência, renda e escolaridade do principal mantenedor da família

(continua)

	Variáveis	Frequência absoluta	Frequência relativa	Frequência absoluta acumulada	Frequência relativa acumulada
Idade	Menos de 17 anos	53	11,8%	53	11,8%
	17	264	58,7%	317	70,5%
	18	72	16%	389	86,5%
	19	23	5,1%	412	91,6%
	20	03	0,7%	415	92,3%
	21	01	0,2%	416	92,5%
	Mais de 21 anos	34	7,5%	450	100%
Sexo	Homem	139	30,9%	-	-
	Mulher	307	68,2%	-	-
	Não declarou	04	0,9%	-	-
Cor da pele	Branco	239	53,1%	-	-
	Preto	40	8,9%	-	-
	Pardo	148	32,9%	-	-
	Amarelo	05	1,1%	-	-
	Indígena	01	0,2%	-	-
	Não declarou	17	3,8%	-	-
Nº de pessoas que moram com o aluno	Mora sozinho(a)	06	1,3%	06	1,3%
	1 a 3	246	54,7%	252	56%
	4 a 7	193	42,9%	445	98,9%
	8 a 10	02	0,4%	447	99,3%
	Mais de 10 pessoas	03	0,7%	450	100%
Renda familiar mensal	Até 1 salário-mínimo (SM)	122	27,1%	122	27,1%
	Acima de 1 até 2 SM	114	25,3%	236	52,4%
	Acima de 2 até 3 SM	54	12%	290	64,4%
	Acima de 3 até 5 SM	59	13,1%	349	77,5%
	Acima de 5 até 10 SM	28	6,2%	377	83,7%
	Acima de 10 SM	10	2,2%	387	85,9%
	Não sei	41	9,1%	-	-
	Prefiro não responder	22	4,9%	-	-
Principal fonte de renda da família	Carteira assinada	162	36,1%	-	-
	Trabalho informal	96	21,4%	-	-
	Funcionário público	68	15,1%	-	-
	Micro ou pequena empresa	40	8,9%	-	-
	Pensão/ aposentadoria	40	8,9%	-	-
	Auxílio do governo	06	1,3%	-	-
	Doações de terceiros	0	0%	-	-
	Não sei responder	21	4,7%	-	-
	Outra fonte	16	3,6%	-	-
Escolaridade do principal mantenedor da família	Não alfabetizada	07	1,6%	07	1,6%
	Sabe ler e escrever	07	1,6%	14	3,2%
	Ens. Fund. 1 – incompleto	39	8,7%	53	11,9%
	Ens. Fund. 1 – completo	42	9,4%	95	21,3%
	Ens. Fund. 2 – incompleto	31	6,9%	126	28,2%
	Ens. Fund. 2 – completo	28	6,2%	154	34,4%

Tabela 3 - Perfil dos respondentes a partir das variáveis idade, sexo, cor da pele, nº de moradores da residência, renda e escolaridade do principal mantenedor da família

(conclusão)				
Variáveis	Frequência absoluta	Frequência relativa	Frequência absoluta acumulada	Frequência relativa acumulada
Ensino Médio – incompleto	36	8%	190	42,4%
Ensino Médio - completo	127	28,3%	317	70,7%
Ens. Superior - incompleto	10	2,2%	327	72,9%
Ensino Superior - completo	59	13,2%	386	86,1%
Especial./ maestr./ doutorado	25	5,6%	411	91,7%
Não sei responder	37	8,3%	-	-

Fonte: elaborado pela autora (dados da pesquisa 2022).

De acordo com os resultados da Tabela 3, a maior parte dos alunos pesquisados possui até 18 anos de idade (86,5%), o que significa que eles estão na faixa de ensino correspondente à idade que possuem (MOREIRA, 2013).

Com relação à renda familiar, 27,1% declararam receber até 1 salário-mínimo mensal, e 25,3% entre 1 salário-mínimo e dois, sendo que a principal fonte de renda da família é proveniente de trabalho formal com carteira de trabalho com 36,1%, seguido do trabalho informal com 21,4% e do funcionalismo público com 15,1%. O número de pessoas que dividem uma residência se concentra entre 1 e 3 moradores (54,7%) e entre 4 e 7 (42,9%). No que tange à cor da pele, mais de 50% declararam possuir cor da pele branca, seguidos de parda (32,9%) e preta (8,9%). Dos respondentes da pesquisa, 68% pertencem ao sexo feminino, o que está em consonância com a afirmativa do Inep de que as mulheres costumam ser a maioria nas pesquisas aplicadas pelo Instituto, o que pode representar um maior interesse delas pela aprendizagem (BRASIL, 2022). Além disso, o próprio fato de o questionário desta dissertação ser aplicado de forma consentida, o maior número de respostas por alunas mulheres, já demonstra o empenho delas pelo assunto quando comparadas aos alunos homens.

Considerando a influência do adulto na formação do adolescente, que o vê como modelo desenvolvido de ser humano, e a importância da educação escolar no processo de formação do indivíduo (ANJOS, 2017), foi pesquisada a escolaridade do principal mantenedor da família, sendo que 28,3% dos respondentes afirmaram que o principal responsável pela casa possui ensino médio completo e 13,2% o ensino superior completo. Apesar disso, cerca de 42% dos mantenedores possuem como nível máximo de escolaridade o ensino médio incompleto.

Tendo em vista que o objetivo desta investigação gira em torno da relação dos alunos com o ambiente financeiro familiar, em seguida será descrito o perfil financeiro dos alunos pesquisados.

4.1.3 Perfil financeiro dos alunos

Conhecer a situação financeira dos jovens dentro do âmbito familiar ajuda a compreender a relação deles com o dinheiro. Na pesquisa foi identificado que aproximadamente 62% dos alunos não possuem renda mensal própria, conforme consta na Tabela 4. Além disso, dos alunos que disseram receber algum recurso financeiro, mais de 30% recebem renda que não é fruto do próprio trabalho (auxílio do governo, pensão/aposentadoria ou mesada). Nesse sentido, quando se trata de aprendizagem e amadurecimento financeiro, ao considerar o que Chen e Volpe (1998) e Potrich (2016) afirmam ao dizerem que o trabalho possibilita aprendizagem financeira, parte considerável do grupo pesquisado ainda não possui essa experiência, o que pode influenciar nos níveis de participação e responsabilidade dos alunos.

Para complementar, é válido ressaltar que dos alunos que trabalham, cerca de 44% o fazem sem carteira assinada, o que vai ao encontro das evidências detectadas por Corseuil, Franca e Poloponsky (2020) ao analisarem indicadores sobre a taxa de informalidade no trabalho, que é relativamente mais alta para os jovens, se comparado com os trabalhadores de outras faixas etárias. Sob esse aspecto, a necessidade de compor a renda familiar pode fazer com que os jovens se submetam a condições de trabalho precárias: sem garantias, férias ou contribuição previdenciária, o que o coloca desde cedo em uma situação de vulnerabilidade financeira, comprometendo decisões orçamentárias básicas ou ainda decisões de longo prazo, como o período após a idade ativa.

Tabela 4 - Frequências absoluta e relativa da renda e origem da renda dos alunos

Possui renda mensal	Frequência	Origem da renda	Frequência absoluta	Frequência relativa
Sim	172	Trabalho com carteira assinada	42	24,4%
		Trabalho informal (sem carteira assinada)	50	29,1%
		Mesada	32	18,6%
		Funcionário público	17	9,9%
		Micro ou pequena empresa	04	2,3%
		Pensão/ aposentadoria	19	11,0%
		Auxílio do governo	02	1,2%
		Doações de terceiros	00	0
		Outra fonte	06	3,5%
Não	278	Total	172	100%
		-	-	-

Fonte: elaborado pela autora (dados da pesquisa 2022).

Outra evidência detectada com a pesquisa é que cerca de 6,4% de todos os alunos pesquisados são o principal mantenedor da família, o que de acordo com Botelho, Bourguignon e Cruz (2006), implica maiores responsabilidades para um grupo que nem sempre possui o amadurecimento necessário para isso. No último censo demográfico realizado em 2010, aproximadamente 2% das pessoas com idade entre 15 e 19 anos eram as principais responsáveis pelo domicílio (IBGE, 2011), o que demonstra um significativo número de jovens como principais mantenedores da casa.

Dos alunos que recebem algum tipo de recurso financeiro, mais de 18% disseram que gastam para uso próprio todo o dinheiro que recebem, conforme Tabela 5. Em contrapartida, 70,7% afirmaram ajudar em casa com o pagamento de alguma despesa, o que demonstra que os jovens se preocupam com o orçamento da casa e optam por contribuir com o pagamento das despesas, ou que um número considerável de famílias depende do trabalho dos jovens para ajudar com as despesas da casa.

Quanto à poupança, pode-se verificar que dos 172 alunos que afirmaram receber algum tipo de renda, 46,1% conseguem poupar ao menos uma parte desse recurso financeiro. Já 16,4% desses 172 alunos disseram que não conseguem poupar, pois são responsáveis pelo pagamento de todas as despesas da casa, impossibilitando a realização de uma poupança. Enquanto isso, 10,5% afirmam guardar todo o valor que recebem, sem contribuir com os gastos familiares.

Tabela 5 - Frequências absoluta e relativa do destino do dinheiro que os alunos recebem

Destino do dinheiro que os alunos recebem	Frequência absoluta	Frequência relativa
Paga todas as despesas da casa e não sobra dinheiro	28	16,4%
Ajuda a pagar alguma despesa da casa e gasta o restante com ele próprio	32	18,7%
Ajuda a pagar alguma despesa da casa e guarda o restante	10	5,8%
Ajuda a pagar alguma despesa da casa, gasta com ele próprio e guarda o restante	51	29,8%
Gasta tudo com ele próprio	32	18,8%
Guarda tudo que recebe	18	10,5%
Total	171	100%

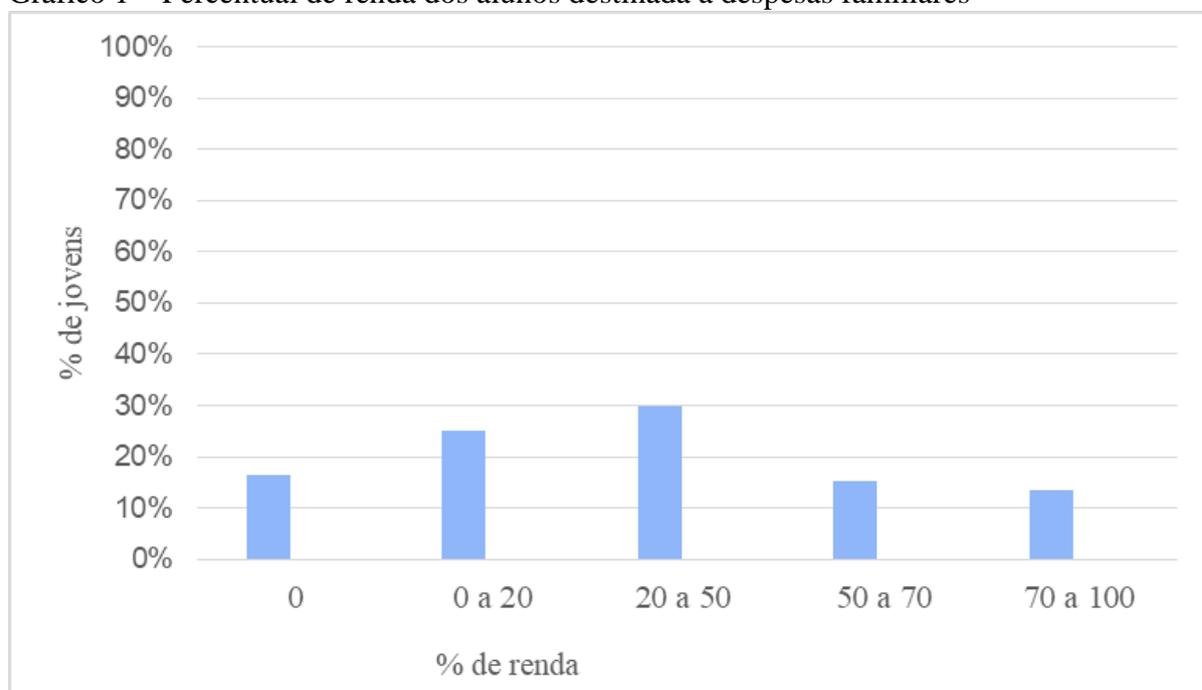
Fonte: elaborado pela autora (dados da pesquisa 2022).

Dos alunos que possuem renda, quase 30% contribuem com valores entre 20% e 50% do que recebem, e mais de 28% participam com valores entre 50% até o valor total de sua renda, conforme apresentado no

Gráfico 1.

É válido ressaltar que mais de 51% desses alunos disseram contribuir com as despesas familiares há mais de 6 meses, sendo 27,3% há mais de 2 anos, o que implica um período de experiência financeira adquirida pelo grupo.

Gráfico 1 – Percentual de renda dos alunos destinada a despesas familiares



Fonte: elaborado pela autora (dados da pesquisa 2022).

Após a descrição do perfil das escolas e dos alunos pesquisados, bem como das variáveis socioeconômicas e demográficas do grupo em questão e, ainda, conhecer alguns aspectos relacionados ao perfil financeiro dos alunos, na subseção seguinte será realizada uma análise descritiva dos construtos investigados.

4.2 ESTATÍSTICA DESCRITIVA DOS CONSTRUTOS INVESTIGADOS

O primeiro construto a ser investigado foi em relação ao conhecimento dos alunos sobre a forma de pagamento de compras de itens considerados “caros”. O objetivo dessa questão é descobrir se os alunos conhecem como o dinheiro da família é utilizado. Nesse caso, o resultado da pesquisa aponta que mais de 90% deles declaram conhecer como a família realiza o pagamento das compras (TABELA 6).

Tabela 6 - Frequências absoluta e relativa do conhecimento dos alunos sobre a forma de utilização dos recursos financeiros pela família na compra de itens considerados “caros”

Questão	Alternativas	Frequência absoluta	Frequência relativa
Quando sua família compra algum item “caro”, na maioria das vezes, o pagamento é feito como?	Pagamento à vista	45	10,0%
	Pagamento de uma quantia à vista e dividido o restante no cartão/carnê	105	23,3%
	Carnê diretamente na loja	109	24,2%
	No cartão de crédito	134	29,8%
	Outra forma	22	4,9%
	Não sei responder	35	7,8%

Fonte: elaborado pela autora (dados da pesquisa 2022).

Mesmo considerando o aumento das responsabilidades familiares entre os jovens, que passam a assumir um papel significativo nas decisões de consumo da família (BOTELHO; BOURGUIGNON; CRUZ, 2006), o percentual de alunos pesquisados que disseram não participar das decisões de compras e gastos familiares apresentou a maior porcentagem das respostas com 52 pontos, conforme consta na Tabela 7.

Por outro lado, 43,0% dos alunos disseram ajudar nas decisões, enquanto 5,0% decidem sozinhos. Apesar do aumento da responsabilidade dos jovens, lidar com tais questões financeiras exige um amadurecimento que nem sempre está consolidado nessa fase (BOTELHO; BOURGUIGNON; CRUZ, 2006), o que demanda atenção para a prática do

ensino da educação financeira tanto por parte dos pais quanto da escola, para auxiliar no desenvolvimento da consciência financeira dos jovens.

Tabela 7 - Frequências absoluta e relativa do envolvimento dos alunos nas decisões de compras realizadas pela família

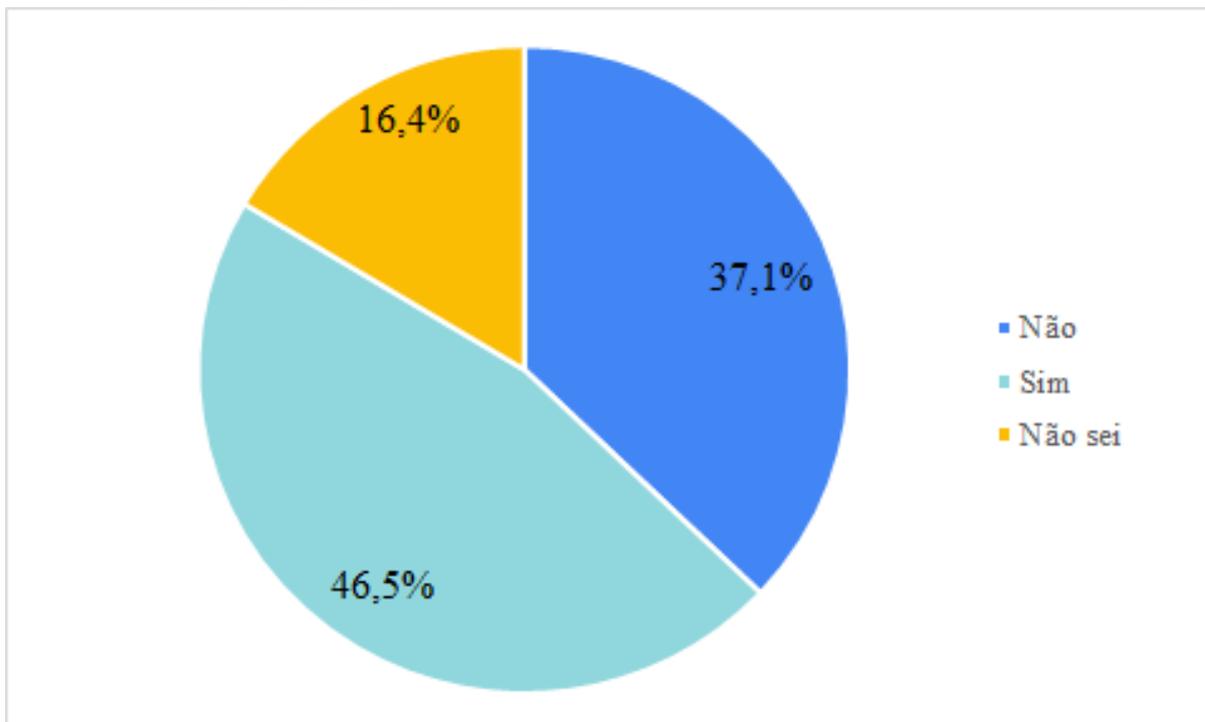
Questão	Alternativas	Frequência absoluta	Frequência relativa
Como são realizadas as decisões de compras/gastos para uso familiar em sua casa?	Eu decido sozinho(a)	23	5,0%
	Eu ajudo na decisão	193	43,0%
	Outras pessoas de minha família decidem	234	52,0%
	Não, ninguém conversa sobre dinheiro	59	13,1%
	Não sei responder	36	8,0%

Fonte: elaborado pela autora (dados da pesquisa 2022).

Apesar de 46,5% dos respondentes afirmarem que a família realiza planejamento financeiro no mês, conforme apresentado no Gráfico 2, a porcentagem das que não fazem planejamento é considerável (37,1%). Esse resultado pode refletir a ausência de alfabetização financeira das famílias que pode ser medida, além de outros fatores, pela ausência de entendimento e realização de planejamento financeiro, como explica Lusardi e Mitchell (2011). Por outro lado, Pereira (2015) alerta sobre a dificuldade que as famílias pobres possuem em realizar um planejamento financeiro, dado o contexto de instabilidade a que estão submetidas, visto que qualquer eventualidade é capaz de desestabilizar o orçamento, tornando a sua reestruturação complexa e comprometendo estimativas futuras.

Em um patamar mais crítico estão os alunos que desconhecem se a família realiza ou não planejamento financeiro (16,0%), o que pode ser considerado falta de interesse dos alunos pelo assunto ou mesmo que eles estão sendo excluídos pelos pais quando o assunto envolve as finanças da família.

Gráfico 2 – Frequência relativa das famílias dos alunos que realizam planejamento financeiro mensal

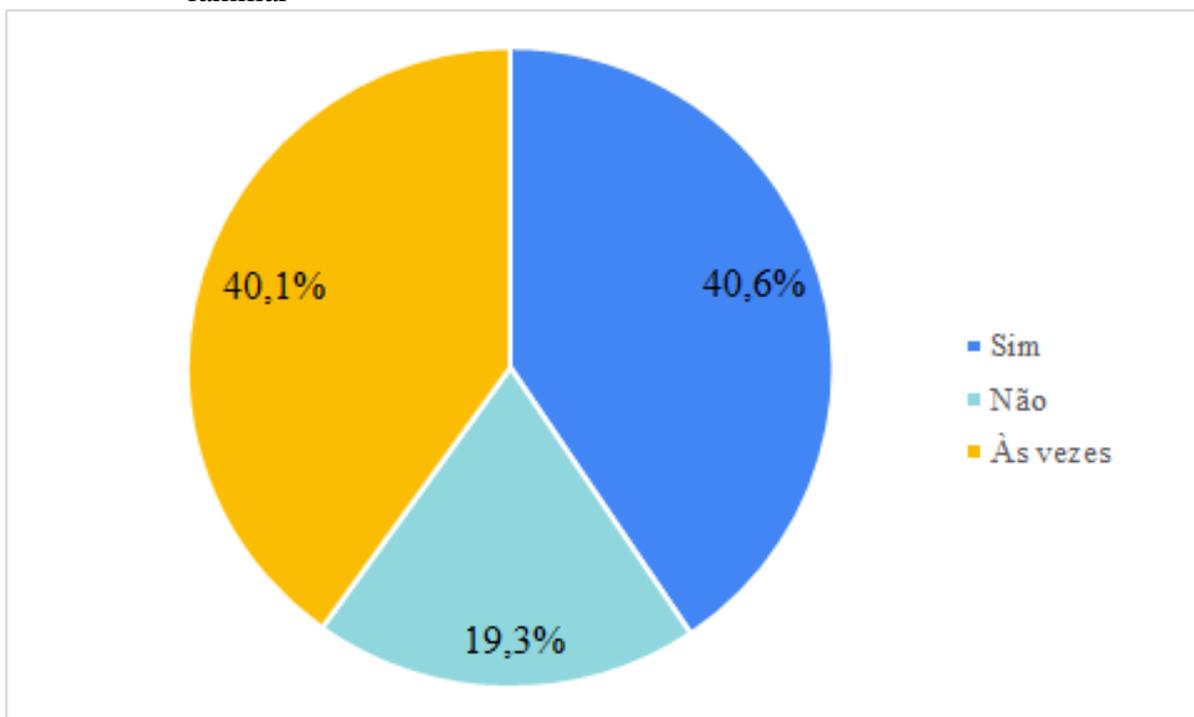


Fonte: elaborado pela autora (dados da pesquisa 2022).

Além de ser reduzido o número de famílias que realizam planejamento financeiro, esse número é ainda menor quando a questão é saber se o aluno participa desse planejamento. No caso desta pesquisa, 19,3% deles disseram não participar, enquanto 40,1% participam esporadicamente e 40,6% efetivamente, conforme Gráfico 3.

Apesar de a aprendizagem financeira se iniciar desde a infância por meio da observação, na adolescência o envolvimento direto com essas questões, seja ao administrar seu próprio dinheiro, seja participando de decisões, é um momento crítico de treinamento para a formação de valores financeiros (DAL MAGRO *et al.*, 2018). Dessa forma, quando o jovem participa do planejamento financeiro junto com a família o comportamento dele pode ser estruturado e moldado ao comportamento dos pais, que são os principais agentes de socialização nesse caso. No entanto, muitos desses pais não possuem habilidades e os conhecimentos necessários, o que significa que participar do planejamento financeiro propicia uma experiência aos jovens, mas não é condição para promover conhecimento e melhoria na alfabetização financeira.

Gráfico 3 – Frequência relativa da participação dos alunos no planejamento financeiro familiar



Fonte: elaborado pela autora (dados da pesquisa 2022).

A Tabela 8 reflete o cenário da estrutura econômica brasileira ao apresentar que 32,7% dos alunos pesquisados afirmaram que não sobra dinheiro no final do mês, e mais 30,2% deles apontaram que os recursos financeiros de suas famílias não são suficientes para as despesas. Esse resultado ajuda a reforçar a ideia de Pereira (2015), de que as famílias não realizam planejamento financeiro por falta de estrutura econômica e financeira, e não pelo fato de serem analfabetas financeiras.

Além disso, quando pesquisas apontam que poupar não é um hábito entre os indivíduos (DAL MAGRO *et al.*, 2018), é prudente considerar as dificuldades que as famílias enfrentam ao terem que arcar com custos mensais que não acompanham o rendimento familiar, impedindo qualquer forma de poupança e até mesmo implicando em contrair dívidas para suprir necessidades e eventos emergenciais.

Para complementar, 17,3% dos alunos desconhecem a situação financeira da família, o que pode ser considerado um indicativo de falta de maturidade perante às responsabilidades familiares, visto que eles são mantidos pela família, mas não se importam sobre como a manutenção da casa é feita ou se ela é suficiente. Outra hipótese seria que as

famílias não incluem os alunos nos assuntos financeiros da casa, deixando-os excluídos de questões que envolvem o orçamento familiar.

Tabela 8 – Frequências absoluta e relativa da situação financeira das famílias dos alunos

Questão	Alternativas	Frequência absoluta	Frequência relativa
Em geral, o dinheiro que a sua família recebe por mês:	Dura até o final do mês e não sobra	147	32,7%
	Dura até o final do mês e sobra	89	19,8%
	Não dura até o final do mês	136	30,2%
	Não sei responder	78	17,3%

Fonte: elaborado pela autora (dados da pesquisa 2022).

Das famílias que contam com uma sobra de dinheiro ao final do mês, 53,4% o fazem para uma reserva de emergência, enquanto 18,2% dizem realizar investimentos, o que demonstra certa preocupação financeira com o futuro. Apesar disso, o principal fator considerado nesta questão é o conhecimento relatado pelo jovem sobre o destino dos recursos financeiros da família, em que quase 15,9% dos pesquisados não sabem qual é, conforme consta na Tabela 9.

Tabela 9 - Frequências absoluta e relativa do conhecimento dos alunos sobre o destino dos recursos financeiros da família

Questão	Alternativas	Frequência absoluta	Frequência relativa
Em geral, o que a sua família faz com dinheiro que sobra:	Gasta com coisas diversas	11	12,5%
	Guarda para uma emergência	47	53,4%
	Investe	16	18,2%
	Não sei responder	14	15,9%

Fonte: elaborado pela autora (dados da pesquisa 2022).

Da mesma forma que uma parcela dos alunos desconhece o destino dos recursos financeiros da família, uma parte ainda maior não se preocupa se a família possui recursos financeiros suficientes para cobrir as necessidades básica do mês (8,9%) ou deixam que essa obrigação fique à critério dos outros moradores da casa (17,4%). No entanto, a maior parte dos alunos (73,7%) manifestou ter preocupação com o orçamento familiar, conforme demonstrado na Tabela 10.

Tabela 10 - Frequências absoluta e relativa da preocupação dos alunos com os recursos financeiros da família

Questão	Alternativas	Frequência absoluta	Frequência relativa
Você se preocupa se sua família tem recursos financeiros suficientes para as necessidades básicas do mês?	Sim	331	73,7%
	Não	40	8,9%
	Essa questão fica a critério da(s) outra(s) pessoa(s) que mora(m) na casa	78	17,4%

Fonte: elaborado pela autora (dados da pesquisa 2022).

Conforme aponta a Tabela 11, 40,9% dos alunos pesquisados relataram que já sacrificaram o orçamento familiar em prol de realizar algum desejo pessoal de compra, o que pode demonstrar certa falta de comprometimento desse grupo com o orçamento familiar. A falta de comprometimento é vista da mesma forma quando os alunos nem sequer sabem se os recursos por ele utilizados trouxeram algum prejuízo nesse sentido, que no caso desta pesquisa, corresponde a 9,3% dos alunos pesquisados. Esse resultado vai de encontro ao resultado da questão anterior (TABELA 10), uma vez que naquele caso a maioria disse se importar se os recursos financeiros são capazes de cobrir as despesas mensais.

Tabela 11 – Frequências absoluta e relativa do conhecimento dos alunos sobre despesas realizadas por eles que sacrificaram o orçamento familiar

Questão	Alternativas	Frequência absoluta	Frequência relativa
Você já comprou algo sabendo que teria que sacrificar algum gasto da família para pagá-lo?	Sim	184	40,9%
	Não	224	49,8%
	Não sei responder	42	9,3%

Fonte: elaborado pela autora (dados da pesquisa 2022).

No que tange ao diálogo sobre finanças, 56,4% dos alunos afirmaram que conversam com seus familiares sobre o assunto, conforme se vê na Tabela 12. Tal resultado está em consonância com a pesquisa de Dal Magro *et al.* (2018), que concluiu que os jovens conversam diariamente (20,75%), regularmente (26,23%) e espontaneamente (29,79%) com seus familiares sobre o assunto. Apesar disso, 22,4% dos alunos disseram não participar dos diálogos financeiros com a família, o que pode demonstrar falta de interesse dos jovens pelo assunto ou a própria exclusão dos jovens feita pelos pais quando assuntos financeiros são discutidos.

O percentual de alunos que disseram que ninguém da família dialoga sobre finanças é de 13,1%, o que pode influenciar em um encontro tardio desse grupo com o assunto, pois este contato vai ocorrer na escola (se ocorrer) ou com o interesse natural deles, de acordo com o surgimento das necessidades. Essa situação demonstra que os assuntos financeiros ainda são vistos como tabus por parte das famílias, e que a escola, ao trabalhar com conteúdos que fazem parte do cotidiano dos alunos, pode ser o fator-chave capaz de quebrar essa barreira ao mostrar para eles a necessidade de se falar sobre o assunto, despertando interesse ao ponto de que esse aprendizado chegue às famílias.

Tabela 12 – Frequências absoluta e relativa do conhecimento dos alunos sobre a existência de diálogo na família sobre finanças

Questão	Alternativas	Frequência absoluta	Frequência relativa
Você e as pessoas que moram na sua casa conversam sobre finanças/dinheiro?	Sim, conversamos todos juntos	254	56,4%
	Meus familiares conversam entre eles, mas eu não participo	101	22,4%
	Não, ninguém conversa sobre dinheiro	59	13,1%
	Não sei responder	36	8%

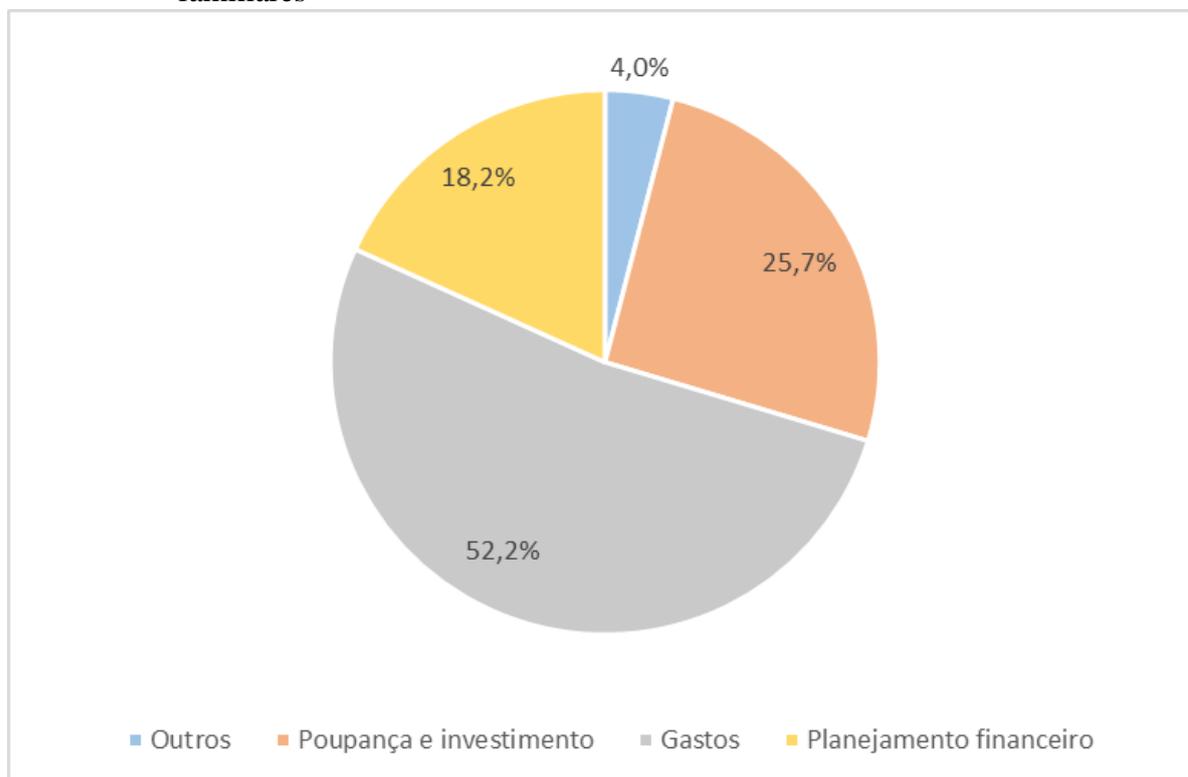
Fonte: elaborado pela autora (dados da pesquisa 2022).

O Gráfico 4 apresenta os assuntos mais discutidos entre os alunos e seus familiares, sendo os gastos a maior frequência apresentada, em que 52,2% dos alunos afirmaram ser este o assunto principal sobre finanças. O fato de os jovens estarem em busca de uma identidade própria (SANTOS; FERNANDES, 2011) e de descobertas (MATTOS; CASTRO, 2008) pode contribuir para que este assunto seja tratado com mais frequência, tendo em vista que o consumo praticado pelos jovens pode afetar de uma maneira geral o orçamento familiar.

O segundo assunto mais discutido está a “poupança e investimentos” (25,7%), o que pode demonstrar uma preocupação dos pais com o futuro dos filhos, considerando que os jovens estão em uma fase em que a necessidade de consumo está à frente da importância de se poupar. Esse resultado vai ao encontro da pesquisa de Dal Magro *et al.* (2018), ao afirmar que os assuntos financeiros familiares se restringem à poupança e consumismo.

Outra justificativa pode ser a situação econômico-financeira das famílias que, ao não possuírem recursos suficientes para as despesas ou sempre viverem com recursos limitados, como já mencionado anteriormente, veem o assunto como uma realidade distante para ser discutida, levando assuntos como poupança e investimento a não serem tratados no grupo familiar. O mesmo vale quando um número reduzido de jovens (18,2%) dialoga com a família sobre “planejamento financeiro”, o que pode ser considerado por eles um assunto desnecessário, devido à dificuldade em se cumprir um plano financeiro diante das instabilidades econômicas que afetam em maior intensidade as famílias de baixa renda.

Gráfico 4 – Porcentagem dos assuntos financeiros mais discutidos entre os alunos e seus familiares



Fonte: elaborado pela autora (dados da pesquisa 2022).

Embora o nível de alfabetização financeira se apresente baixo no país, conforme pesquisas já apresentadas nesta dissertação, a grande parcela dos alunos acredita que ao menos 1 (um) membro da família em que está inserido tem conhecimento, mesmo que básico, sobre algum conteúdo financeiro, sendo os mais citados: noções de porcentagem (15,0%), juros simples (14,7%) e consumo consciente (14,7%), seguido de direitos e deveres do consumidor (14,1%), conforme Tabela 13.

Tabela 13 – Frequências absoluta e relativa dos conteúdos financeiros de conhecimento dos moradores da casa, de acordo com a opinião dos alunos

Questão	Alternativas	Frequência absoluta	Frequência relativa
Você considera que ao menos 1 (uma) das pessoas que mora com você tem noções de algum dos conteúdos abaixo?	Noções de porcentagem	209	15,0%
	Juros simples	205	14,7%
	Juros compostos	133	9,6%
	Consumo consciente	205	14,7%
	Direitos e deveres do consumidor	196	14,1%
	Como elaborar um planejamento financeiro	133	9,6%
	Conhecimento básico sobre investimento	157	11,3%
	Acredito que eles não possuem conhecimento sobre esses assuntos	56	4,0%
	Não sei responder	98	7,0%

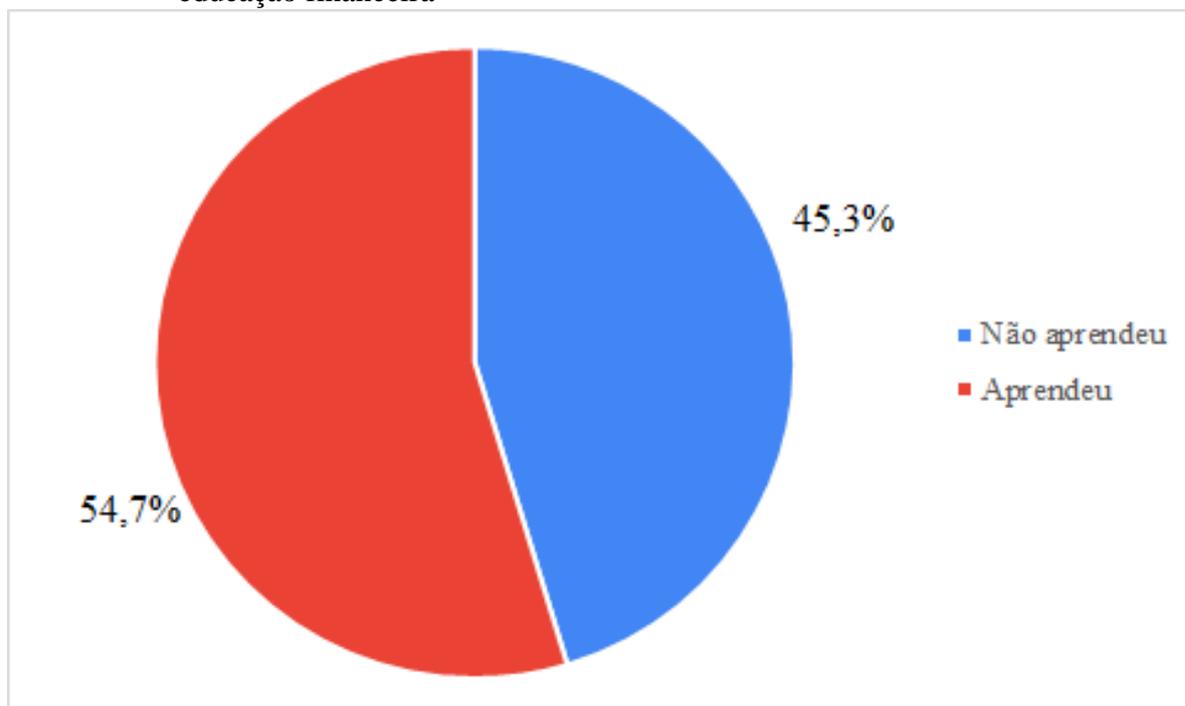
Fonte: elaborado pela autora (dados da pesquisa 2022).

O número de alunos que afirmaram não ter aprendido qualquer conteúdo sobre educação financeira quase se equivale com os que disseram ter aprendido algo sobre o tema (GRÁFICO 5), ou seja, aproximadamente metade dos alunos que frequentam o último ano escolar regular obrigatório afirmaram que nunca tiveram contato com o assunto. Esse resultado sinaliza que a educação financeira não vem sendo trabalhada em casa ou em sala de aula, ou que os alunos desconsideram os assuntos financeiros tratados.

Tal resultado é preocupante, ao considerar que o ensino de educação financeira deveria ter como principal agente de socialização a família, responsável por introduzir o assunto desde a infância para que na fase adulta o conhecimento estivesse em um estágio de maior amadurecimento. Porém, a falta de contato dos alunos com o tema pode indicar o analfabetismo financeiro presente nas famílias ou mesmo a falta de diálogo, conforme apontado na Tabela 12.

Já a ausência de educação financeira nas instituições de ensino merece especial atenção, visto que a escola é um dos principais agentes de socialização financeira, logo atrás dos pais que são a primeira referência da criança com o tema. Além disso, o conteúdo foi inserido na BNCC de 2017, com prazo de obrigatoriedade de aplicação até 2020, como tema transversal e integrador, articulado com as disciplinas dos componentes curriculares. Nesse sentido, considerando que os professores também fazem parte de uma população que não foi alfabetizada financeiramente, cabe investigar se há capacitação destinada a esses profissionais, se os conteúdos são suficientes e qual o apoio didático-pedagógico disponibilizado para que eles sejam capazes de trabalhar o conteúdo de forma articulada com a realidade dos alunos.

Gráfico 5 – Porcentagem de alunos em relação ao aprendizado sobre algum conteúdo de educação financeira

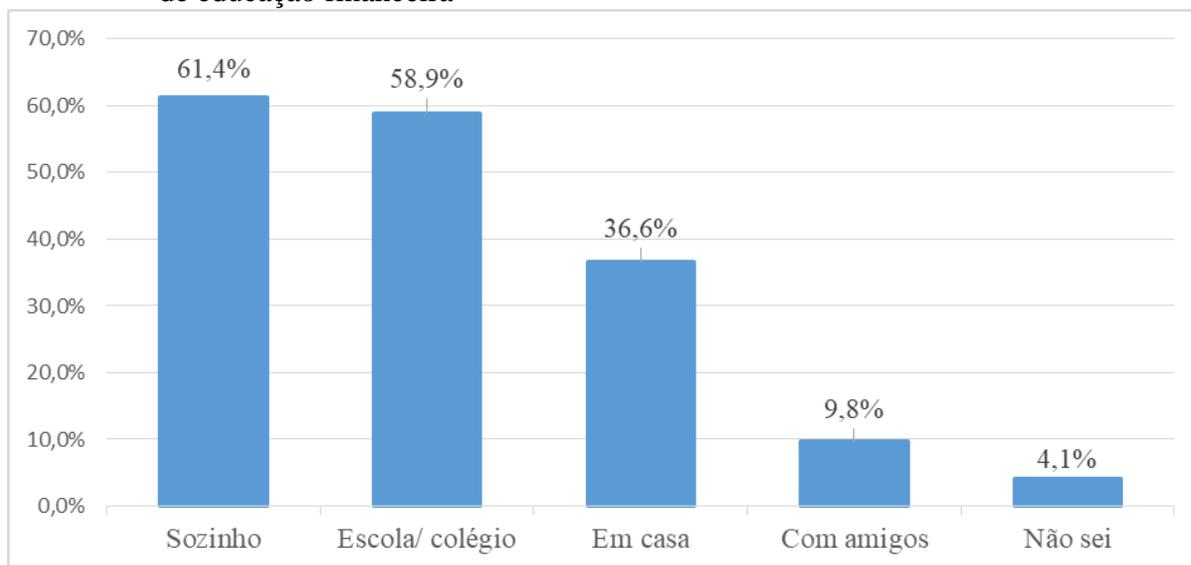


Fonte: elaborado pela autora (dados da pesquisa 2022).

No mesmo sentido, apesar de os pais serem os agentes primários de socialização financeira, como explica Santos e Fernandes (2011), o resultado desta pesquisa aponta que 64,4% dos alunos que disseram ter aprendido algum conteúdo financeiro, não adquiriram esse aprendizado (pelo menos em parte) em casa, conforme consta no Gráfico 6. Apesar dessa visão dos adolescentes, é válido ressaltar que, mesmo que o assunto não seja tratado diretamente por meio de diálogo, o jovem adquire valores financeiros semelhantes ao de seus pais, pelo simples fato de observarem, desde a infância, o comportamento financeiro deles (BOWEN, 2002).

Considerando que a maioria (61,4%) disse que o conhecimento foi obtido em parte ou ao todo sozinho, é importante citar aqui a influência que a cultura de consumo predominante e as informações disponíveis voltadas para que ela seja fortalecida (SANTOS; FERNANDES, 2011) podem causar nos valores pessoais dos jovens, o que demanda atenção nessa formação adquirida. O mesmo vale para o aprendizado adquirido com os amigos (9,8%), tendo em vista que nessa fase os adolescentes são propensos a uma gestão de recursos financeiros crítica, devido ao momento de formação e descoberta que se encontram (MATTOS; CASTRO, 2008).

Gráfico 6 – Frequência do(s) local(is) em que os alunos afirmaram ter aprendido conteúdos de educação financeira



Fonte: elaborado pela autora (dados da pesquisa 2022).

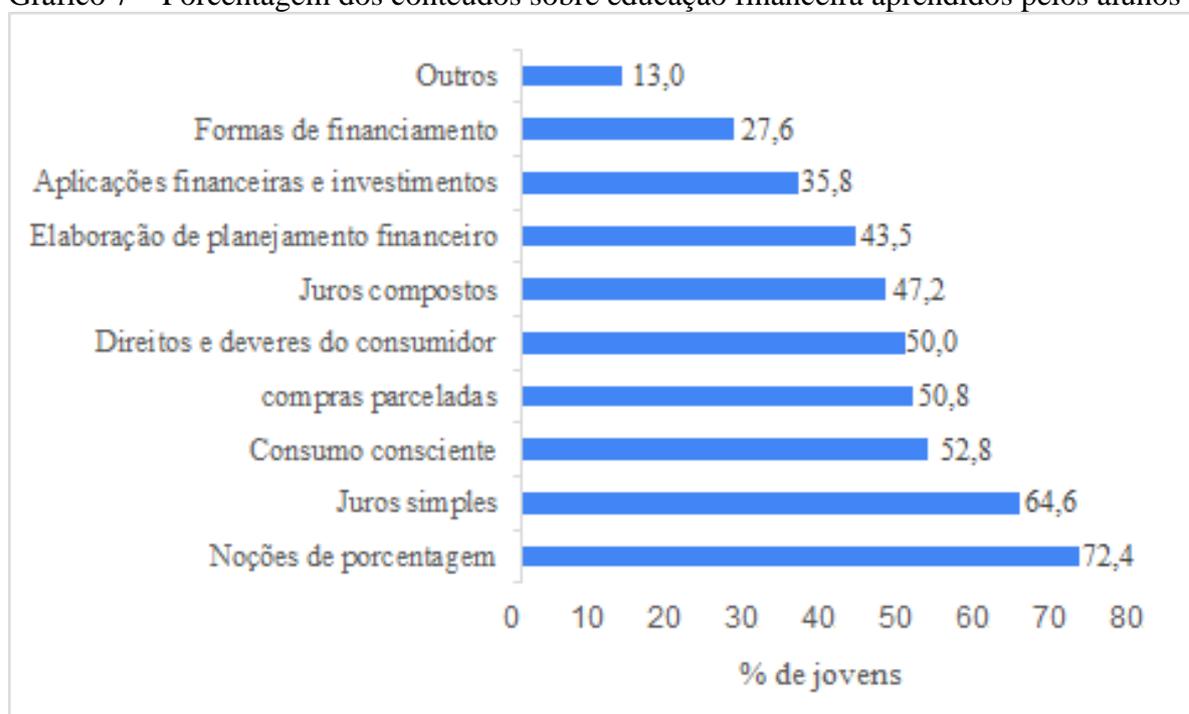
Já os alunos que disseram ter aprendido algum conteúdo sobre educação financeira, tiveram como assuntos mais citados “noções de porcentagem”, com 72,4%, e “juros simples”, com 64,6% (GRÁFICO 7). Acredita-se que tais assuntos, voltados para a aplicação matemática, foram trabalhados em sala de aula na disciplina de matemática, tendo em vista que, de acordo com a BNCC, problemas envolvendo porcentagens fazem parte do conjunto de aprendizagens essenciais das etapas da educação básica (BRASIL, 2017).

Os juros compostos, apesar de ser um conteúdo matemático que também faz parte das aprendizagens essenciais (BRASIL, 2017), foi citado por 47,2% dos alunos. Esse resultado pode demonstrar que quanto mais complexo o assunto, mais difícil de tratá-lo em sala de aula, seja pelo nível de conhecimento da turma que impede o avanço do conteúdo, seja pela dificuldade em administrar os conteúdos a serem trabalhados com o tempo disponível (CARVALHO; SCHOLZ, 2017).

O “consumo consciente” foi o terceiro conteúdo mais citado, com 52,8%, seguido de “compras parceladas” (50,8%). Esses dois assuntos podem ser considerados tema de interesse familiar, tendo em vista a situação financeira das famílias pesquisadas e a tendência ao consumo dos jovens (MATTOS; CASTRO, 2008; SANTOS; FERNANDES, 2011). Além disso, 52,2% dos alunos pesquisados disseram dialogar com a família sobre gastos, o que reforça que tais conteúdos vêm sendo discutidos no ambiente familiar.

Outros assuntos menos citados pelos alunos, como: “elaboração de planejamento financeiro” (43,5%), “aplicações financeiras e investimentos” (35,8%) e “formas de financiamento” (27,6%) podem ser considerados conteúdos paralelos à realidade dos alunos, visto a condição financeira da família, que acaba influenciando o desinteresse do jovem por assuntos de poupança, investimento e até mesmo planejamento. Por outro lado, “formas de financiamento” poderia ser considerado um assunto de interesse, uma vez que famílias com menores rendas são mais propensas a recorrerem a empréstimos (DAL MAGRO *et al.*, 2018) e, no caso, o conhecimento sobre o assunto auxiliaria essas famílias na tomada de decisões financeiras (apesar de elas possuírem menos opções de escolha).

Gráfico 7 – Porcentagem dos conteúdos sobre educação financeira aprendidos pelos alunos



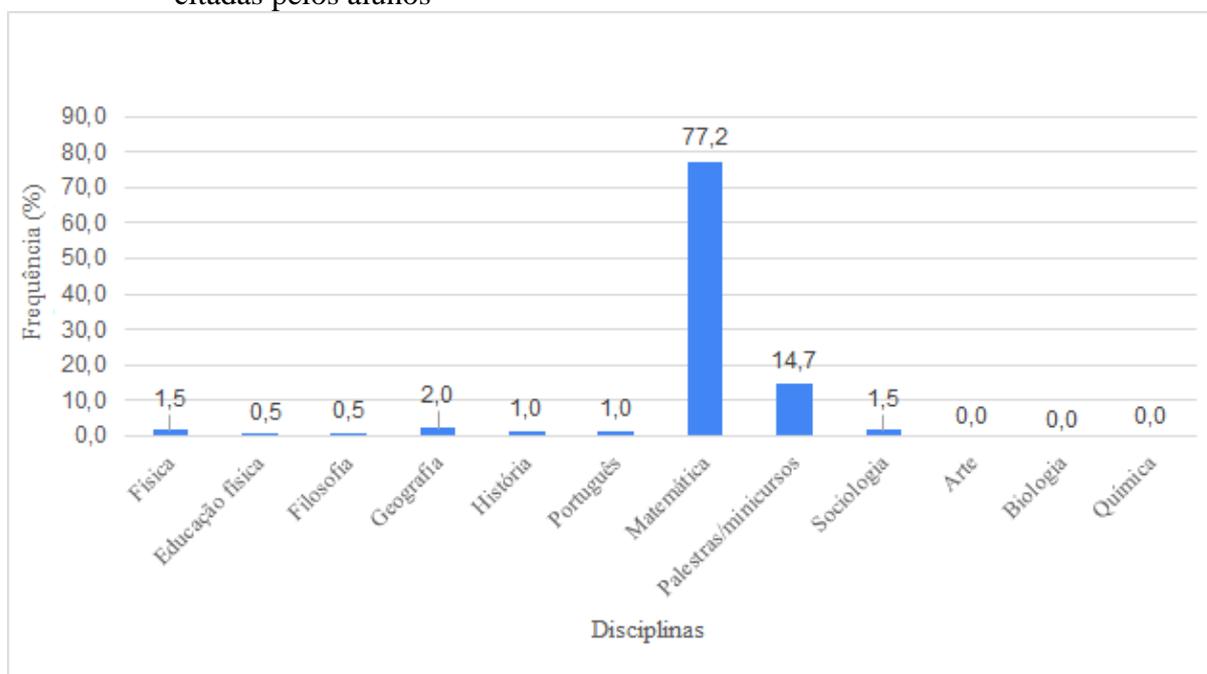
Fonte: elaborado pela autora (dados da pesquisa 2022).

Dos conteúdos financeiros estudados no ambiente escolar, 77,2% foram vistos na disciplina de matemática, o que pode indicar que a educação financeira ainda é entendida, muitas vezes, como assunto de conteúdo matemático e, por isso, trabalhada nessa disciplina (GRÁFICO 8).

Na sequência, 14,7% dos alunos disseram que o contato com o tema foi feito por meio de palestras ou minicursos, ou seja, dissociado das disciplinas escolares, o que pode indicar a dificuldade do professor em trabalhar a educação financeira dentro da disciplina.

Mais do que aplicação matemática a educação financeira deve ser contextualizada dentro das disciplinas para promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos, em dimensões culturais, sociais, políticas, econômicas e psicológicas (BRASIL, 2017). Sob outra perspectiva, pode ser que o assunto seja trabalhado em outras disciplinas, além da matemática, mas que os próprios alunos não associam o conteúdo com a educação financeira.

Gráfico 8 – Porcentagem das disciplinas que trabalharam conteúdos de educação financeira citadas pelos alunos



Fonte: elaborado pela autora (dados da pesquisa 2022).

Por fim, esta pesquisa apresenta os conteúdos que os alunos esperariam aprender com a educação financeira, o que pode contribuir com a elaboração e desenvolvimento de políticas públicas destinadas a esse grupo, e, principalmente com o desenvolvimento dos currículos das escolas pesquisadas, visto que os resultados representam a necessidade local.

Os conteúdos mais citados pelos alunos pesquisados foram (TABELA 14): “aumentar o bem-estar financeiro pessoal/familiar” (66,7%), “aprender a poupar/ investir” (49,3%), “cortar gastos desnecessários” (48,0%), “saber administrar suas dívidas” (43,8%), “aprender sobre o consumo consciente” (42,4%), “planejar melhor os gastos pessoais/familiares” (37,1%) e, “saber como escolher os melhores produtos e serviços

financeiros” (37,1%), sendo que, no geral, tratam de assuntos que direcionam ao controle dos recursos financeiros de modo que o resultado proporcione a saúde financeira da família.

Quando 66,7% dos alunos citam que esperam aprender com a educação financeira “aumentar o bem-estar financeiro”, indiretamente eles acreditam que, ao controlar os gastos e despesas familiares e poupar uma quantia suficiente para as emergências, conseguirão gozar de uma vida financeira equilibrada e tranquila. Contudo, apesar dos benefícios que podem decorrer de escolhas financeiras mais conscientes, não se pode dizer que a alfabetização financeira por si só pode levar a uma vida financeira mais equilibrada, tendo em vista a interferência de elementos circunstanciais e comportamentais, das condições socioeconômico em que as famílias vivem e, a forma de organização do mercado, ancorada em uma cultura consumista e de desregulamentação financeira (PEREIRA, 2015).

Apesar de ser um número relativamente baixo, quando 36,9% dos alunos dizem que esperariam “aprender a empreender” com a educação financeira, eles vão ao encontro da ideia de Pereira (2015), que afirma que, para a população de baixa renda, os ganhos de bem-estar financeiro advêm da maior estabilidade de renda. As oportunidades de aumento da renda podem ser conquistadas por meio do empreendedorismo, quando uma crise de emprego, tanto em termos de quantidade como de qualidade, atinge os mais jovens (OIT, 2021). Nesse mesmo sentido, quando apenas 19,3% dos alunos esperariam “identificar opções de obtenção de trabalho e renda” em um cenário de trabalho crítico para os jovens, ele demonstra o descrédito que possui em relação ao mercado de trabalho em que o desemprego se trata mais de um resultado do contexto social do que propriamente da sua capacidade em conseguir trabalho.

Vale destacar que os alunos se mostraram mais desinteressados por assuntos como: “tomar decisões financeiras mais acertadas” (36,2%), “não se endividar” (35,1%), “conseguir pagar as contas do mês” (24,9%), “enriquecer via operações junto ao mercado financeiro/ bolsa de valores” (21,6%), “proteger o patrimônio pessoal/familiar” (21,3%) e, “conseguir escolher a(s) melhor(es) instituição(ões) financeira(s) para ser cliente” (18,4%), o que pode representar que os alunos não veem a educação financeira como sendo capaz de proporcionar mudanças com esse aprendizado. Enriquecer via mercado financeiro envolve riscos de mercado que não podem ser controlados, bem como o fato de não se endividar, tomar decisões mais acertadas, proteger o patrimônio pessoal e familiar e conseguir pagar as contas do mês, que não depende exclusivamente de possuir ou não conhecimentos

financeiros, mas, principalmente, das condições financeiras da família e de situações circunstanciais. Da mesma forma, saber escolher as melhores instituições financeiras para ser cliente pode ser considerado um assunto volátil, que exige acompanhamento constante, devido à grande variedade de produtos e serviços que acompanham os sistemas econômico e financeiro.

Apesar de ser um conteúdo capaz de contribuir para a proteção dos indivíduos como consumidores, “conhecer os direitos e deveres do consumidor” também foi um assunto relativamente pouco citado pelos alunos (30,7%). Conhecer as diretrizes de regulamentação financeira, que visam coibir práticas abusivas, enganosas e predatórias, além de exploração de vieses comportamentais do consumidor, conforme explica Pereira (2015), é fundamental para que o consumidor tenha capacidade de fazer escolhas mais conscientes. Nesse caso, contemplar o assunto em sala de aula poderia aumentar o interesse dos alunos pelo tema.

Por fim, 3,3% dos alunos não souberam responder o que esperariam aprender com a educação financeira, o que pode demonstrar total falta de conhecimento sobre o assunto ou desinteresse pelo tema.

Tabela 14 – Frequências absoluta e relativa dos conteúdos que os alunos esperariam aprender com educação financeira

Questão	Alternativas	Frequência absoluta	Frequência relativa
O que você esperaria aprender com educação financeira?	Aumentar o bem-estar financeiro pessoal/familiar	300	66,7%
	Aprender a poupar/ investir	222	49,3%
	Cortar gastos desnecessários	216	48,0%
	Saber administrar suas dívidas	197	43,8%
	Aprender sobre o consumo consciente	191	42,4%
	Planejar melhor os gastos pessoais/familiares	167	37,1%
	Saber como escolher os melhores produtos e serviços financeiros (ex: crédito, seguro, plano previdenciário, investimento)	167	37,1%
	Aprender a empreender	166	36,9%
	Tomar decisões financeiras mais acertadas	163	36,2%
	Não se endividar	158	35,1%
	Conhecer os direitos e deveres do consumidor	138	30,7%
	Conseguir pagar as contas do mês	112	24,9%
	Enriquecer via operações junto ao mercado financeiro/ bolsa de valores	97	21,6%
	Proteger o patrimônio pessoal/familiar	96	21,3%
	Identificar opções de obtenção de trabalho e renda	87	19,3%
	Conseguir escolher a(s) melhor(es) instituição(ões) financeira(s) para ser cliente	83	18,4%
Não sei	15	3,3%	

Fonte: elaborado pela autora (dados da pesquisa 2022).

Na subseção seguinte será realizada a análise dos dados coletados para validação dos construtos investigados em consonância com o objetivo deste trabalho.

5 VALIDAÇÃO DAS PROPOSIÇÕES

Para a validação das proposições 1) participação nas questões financeiras familiares, e 2) responsabilidade nas questões financeiras familiares, foi calculada a média aritmética das notas de cada aluno e, posteriormente, feita a classificação do resultado em faixas: baixa, média e alta.

A proposição 1 foi validada, conforme demonstra o Gráfico 9, com o resultado de que a maioria dos alunos pesquisados (52,7%) apresentam uma alta participação nas questões financeiras da família. Como já dito ao longo do texto, o termo participação é vasto, podendo envolver uma série de variáveis, o que dificulta comparações com outras pesquisas. No caso deste trabalho, essa proposição investiga o interesse pelas escolhas financeiras da família, diálogo com a família sobre finanças, e planejamento financeiro.

Quando se compara os três construtos, observa-se que 36,2% das respostas que indicam alta participação dos alunos nas questões financeiras familiares se referem às questões sobre a preocupação dos jovens pelas decisões financeiras, ou seja, o interesse deles sobre a forma como a família administra as finanças. De acordo com Couto (2011), os jovens cada vez mais cedo influenciam nas decisões de compras da família e estão envolvidos com as responsabilidades financeiras, seja pela sua inserção no mercado de trabalho, seja por incentivo da própria família a participar de tais decisões. As motivações variam desde o pouco tempo dos pais para realizar escolhas de compras, delegando certas escolhas aos jovens, ou pela facilidade tecnológica de que dispõem esse grupo em comparação às gerações anteriores (COUTO, 2011; DAL MAGRO *et al.*, 2018). Para completar Botelho, Bourguignon e Cruz (2006) e Couto (2011) ressaltam que a motivação do jovem em participar das decisões de compra varia conforme o interesse dele pelo produto, sendo que a motivação aumenta quando o produto a ser adquirido é para seu uso próprio.

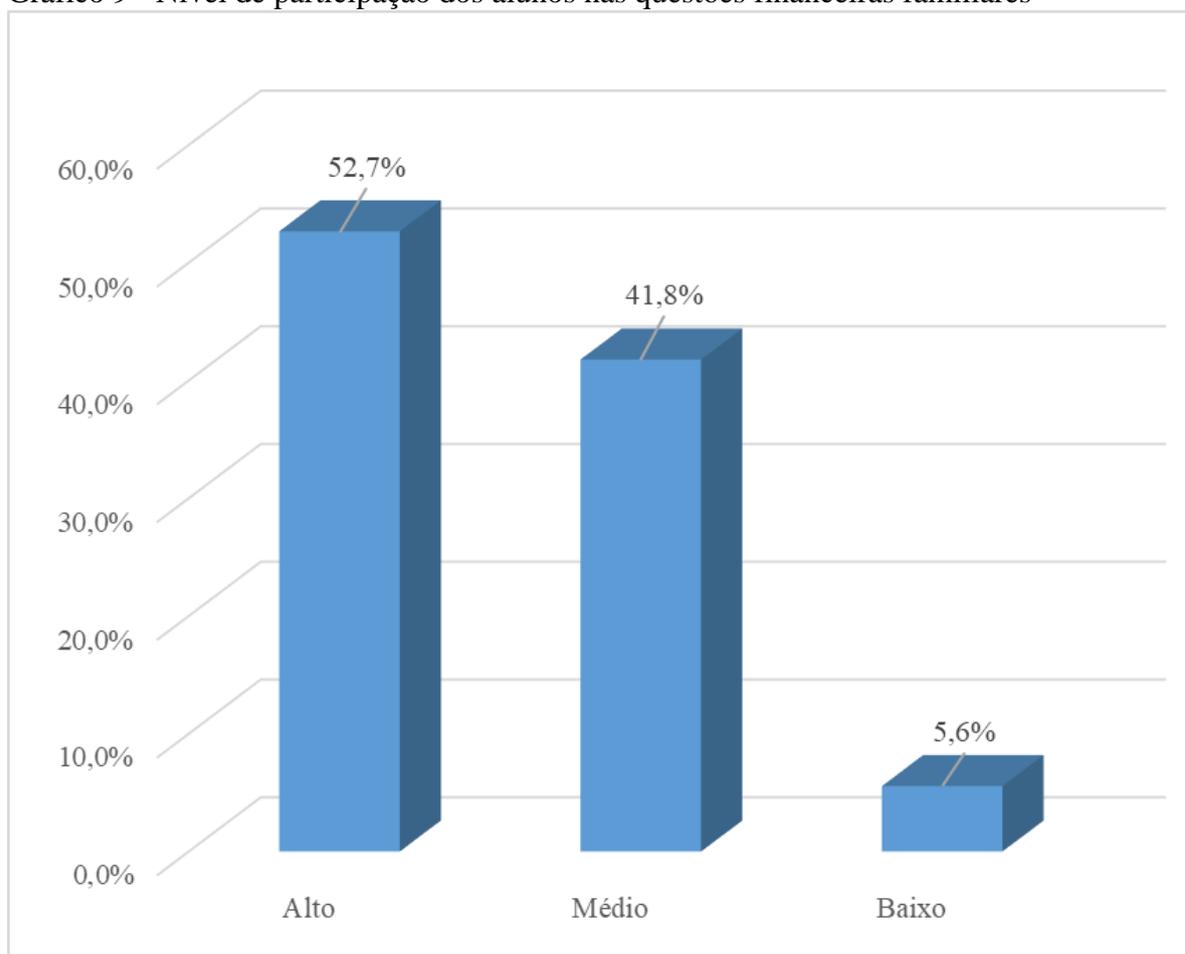
Apesar de a importância de inserção dos jovens nas escolhas financeiras, é válido considerar que nesse estágio de vida esse grupo atribui importância elevada à aquisição e acumulação de objetos de consumo (SANTOS; FERNANDES, 2011), o que deve ser considerado no momento da participação deles nas decisões financeiras familiares. Somado a isso, o baixo nível de alfabetização financeira na família e a ausência de formação curricular sobre o assunto na escola, leva os jovens a depender de influências sociais, seja

com colegas, no trabalho ou por meios de comunicação (internet, televisão, revistas, etc.) que podem auxiliar ou prejudicar o processo de decisões e comportamentos financeiros (DAL MAGRO *et al.*, 2018). O contexto acima descrito ressalta a importância do diálogo sobre finanças dentro da família, resultado que teve o menor peso ao se analisar a participação dos alunos nas questões financeiras familiares. Considerando que a família é o *locus* primeiro de aprendizagem, a maior influência na estruturação das finanças familiares é construída a partir dos conselhos dos pais, afirma Manfredini (2007). Apesar disso, há pouco diálogo no ambiente familiar sobre o assunto (GORLA *et al.*, 2016), que ainda é restrito à poupança e consumo (DAL MAGRO *et al.*, 2018). Nesse sentido, a ausência de habilidades financeiras pelos jovens e o baixo envolvimento dos pais com os filhos em tais questões pode ser um obstáculo nas decisões e desenvolvimento financeiro desses adolescentes, tendo em vista a falta de orientação e de um referencial para seguirem.

No caso dos alunos que afirmaram que a família realiza planejamento financeiro, 40,6% deles disseram participar frequentemente e 40,1% participam às vezes. Apesar disso, 17,3% desse grupo não sabem responder se os recursos financeiros da família são suficientes para cobrir as despesas mensais, o que parece não se enquadrar em uma proposta de planejamento, uma vez que, de forma simplista, planejar consiste em conhecer os recursos financeiros e o destino deles (LUZ; AYRES; MELO, 2019), exatamente o que esse grupo de alunos, apesar de ajudarem no planejamento, diz não ter conhecimento.

Considerando os fatores abordados, em uma futura pesquisa, para complementar a validação da proposição 1, é interessante investigar a qualidade da participação dos jovens nas questões financeiras familiares, ou seja, como ele participa e a influência exercida por ele.

Gráfico 9 - Nível de participação dos alunos nas questões financeiras familiares



Fonte: elaborado pela autora (dados da pesquisa 2022).

Já a proposição 2 foi rejeitada, uma vez que demonstrou que os alunos se preocupam com as questões e os recursos financeiros da família, conforme apresentado no Gráfico 10. De certa forma, esse achado vai ao encontro do resultado da proposição 1, considerando que o jovem que participa também se sente responsável pelo orçamento da família.

Quando se trata de verificar a preocupação dos alunos com os recursos financeiros da família, o resultado foi que a maioria (52,7%) tem uma alta responsabilidade com o orçamento financeiro familiar, seguida de uma preocupação média com 41,8% dos respondentes. Quando se relaciona à preocupação dos alunos com a contribuição deles com o pagamento de alguma despesa da família, cerca de 71% afirmaram que contribuem com o pagamento de ao menos uma despesa da casa, sendo que em média 23% deles disseram pagar todas as despesas. Esse cenário pode refletir o aumento da participação dos jovens

como principais responsáveis pelo orçamento familiar, de acordo com os dados apresentados pelo IBGE (2011).

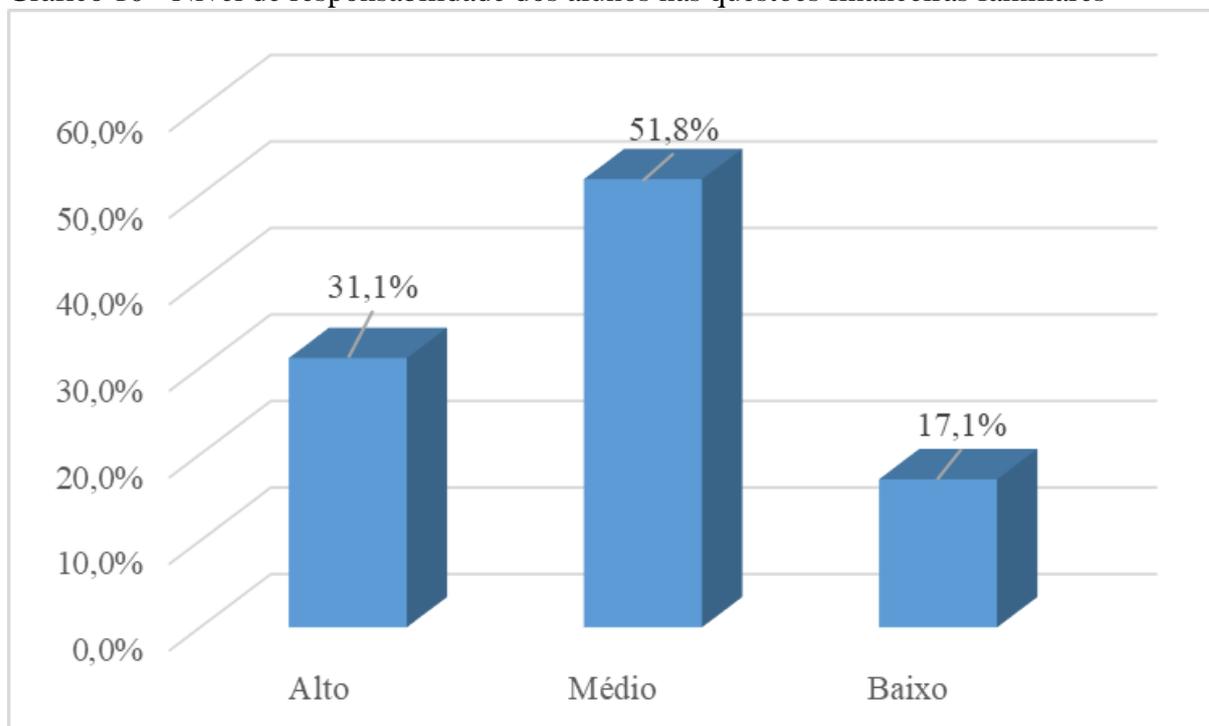
Outro fator que pode representar esse cenário são os recursos financeiros da família, muitas vezes insuficiente para cobrir a própria subsistência. Nesse caso, a participação do jovem é fundamental para o pagamento das despesas da casa, o que nesse caso não demonstra necessariamente a preocupação deles, mas sim a necessidade em contribuir. A partir das considerações feitas, cabe uma pesquisa futura para investigar se a responsabilidade dos jovens perante o orçamento familiar é decorrente de sua preocupação com as despesas familiares ou se é por ele ser o principal mantenedor da família e, portanto, ter que arcar com a maioria ou todos os gastos da casa.

Mais um ponto que deve ser considerado na questão que trata do uso do dinheiro pelos alunos é quando eles dizem que “gastam os recursos que ganham com eles próprios” e quando eles dizem que “guardam todo o dinheiro que recebem”. Na primeira alternativa, pode-se interpretar que ele gasta com as necessidades próprias, desonerando sua família com suas despesas pessoais, ou, que ele gasta com superfluidades o dinheiro que recebe. Na segunda questão, a atitude do jovem pode ser considerada de responsabilidade, pois ele se compromete a fazer uma poupança com seus recursos financeiros, ou, por outro lado, pode significar que ele não se importa com as despesas familiares, deixando toda a responsabilidade de pagamento de contas com os demais moradores da casa. No caso deste trabalho, as duas questões foram consideradas como falta de responsabilidade do jovem perante o orçamento familiar, uma vez que ele não se compromete com qualquer pagamento de despesa da casa. Contudo, o tema pode ser melhor tratado em pesquisas futuras, necessárias para o desenvolvimento do assunto.

Apesar de a maioria (73,7%) dos alunos afirmarem que se preocupam se a família em que estão inseridos possui recursos financeiros suficientes para suprir as necessidades básicas do mês, 40,9% deles disseram que já sacrificaram o orçamento da família para comprar algo de seu interesse e 9,3% não sabem se já o fizeram. Esse resultado evidencia a ideia de Santos e Fernandes (2011), quando dizem que os adolescentes atribuem elevada importância aos bens materiais, por ser um estágio em que acreditam que alcançarão sua identidade por meio da aquisição e acumulação de objetos de consumo. Mattos e Castro (2008) complementam que essa cultura de consumo pode ser entendida pelo jovem como uma maneira de pensar e exercer sua liberdade, considerando a importância que dão à

liberdade, à individualidade e à independência. As ideias apresentadas pelos autores podem explicar o motivo de os alunos, apesar de se preocuparem com os recursos financeiros da família, preferirem comprometer esse orçamento em prol de comprarem algo que desejam.

Gráfico 10 - Nível de responsabilidade dos alunos nas questões financeiras familiares



Fonte: elaborado pela autora (dados da pesquisa 2022).

Na proposição 3, ao se relacionar renda familiar e participação dos alunos nas questões financeiras familiares, os resultados apresentaram para um nível de participação médio ou alto, independente da renda da família. Nas famílias com renda acima de 10 salários mensais a participação dos alunos se mostrou ainda maior, com uma concentração de 80,0% dos alunos com alto nível de participação (TABELA 15). Apesar disso, devido à similaridade dos níveis de participação entre famílias com rendas maiores ou menores entende-se que a participação dos alunos nas questões financeiras familiares pode indicar que não se trata de possuir um alto nível de renda para melhorar o nível de alfabetização financeira, mas da visão do jovem em perceber a importância de participar desde cedo das decisões financeiras da família, conhecendo o contexto financeiro em que está inserido. Esse resultado vai contra o que autores como Atkinson e Messy (2012), Scheresberg (2013) e Potrich (2016), afirmam. De acordo com eles, o maior nível de renda está relacionado com

melhores níveis de alfabetização financeira. O que pode ocorrer é o fato de maiores rendas propiciarem maiores oportunidades e, conseqüentemente, maior interesse e procura por produtos e serviços financeiros, melhorando, dessa forma, seu conhecimento e experiência com as finanças.

Por outro lado, quando existe uma parte da população que não dispõe de recursos financeiros para a própria subsistência (IBGE, 2020b), e que cerca de 16 milhões de brasileiros não possuem conta em banco e 17 milhões são sub-bancarizados, ou seja, utilizam pouco ou não possuem acesso aos serviços e produtos ofertados pela instituição (LABS, 2021), o acesso e o interesse pelo assunto podem ser negligenciados.

Quanto ao nível de responsabilidade, os dados indicaram que a maioria dos alunos possuem baixo ou médio nível de responsabilidade perante o orçamento familiar, conforme apresentado na Tabela 15. Em famílias com rendas superiores a 10 salários-mínimos, 60,0% dos respondentes apresentaram baixo nível de responsabilidade, seguido de 40,0% com um nível de responsabilidade médio. Apesar de não haver diferença significativa, as famílias com menores rendas apresentaram um grupo de alunos com nível alto de responsabilidade nas questões financeiras da família.

Esse resultado indica que quando a renda aumenta o nível de responsabilidade diminui. Essa relação negativa pode ocorrer devido ao fato de que jovens com menores recursos financeiros precisam ajudar nas despesas da família e se preocupam com os recursos financeiros disponíveis para a manutenção da casa, tendo em vista que o dinheiro é limitado e qualquer imprevisto pode afetar a capacidade financeira da família. Já em famílias com maiores rendas, os pais conseguem manter os gastos da casa e as eventualidades, desonerando os jovens dessa responsabilidade.

Contudo, a contribuição financeira dos alunos na família pode se tratar mais de necessidade do que de um amadurecimento desse grupo, tendo em vista que é reforçada pelo fato de que os jovens estão se inserindo cada vez mais cedo no mercado de trabalho para compor o orçamento familiar, muitas vezes, sem a responsabilidade e o amadurecimento necessários (IBGE, [201-]). Por outro lado, pode indicar o aumento no número de jovens que já formaram uma família, o que os coloca, muitas vezes, na condição de principal mantenedor.

O fato de os alunos com menores rendas assumirem compromisso de ajudar nas despesas da família, porém não participarem e não se envolverem com as decisões

financeiras, reforça os resultados encontrados anteriormente, em que se presume que os jovens não possuem interesse em participar das questões financeiras familiares, mas acabam se responsabilizando pelo orçamento familiar ou parte dele por necessidade.

Tabela 15 - Frequência relativa dos níveis de participação e responsabilidade dos alunos diante de questões financeiras familiares, de acordo com a renda familiar mensal

	Renda	Nível Baixo	Nível Médio	Nível Alto
Participação	Até 2 salários-mínimos	10,6%	48,7%	40,7%
	De 2 a 5 salários-mínimos	8,9%	50,4%	40,7%
	De 5 a 10 salários-mínimos	10,7%	35,7%	53,6%
	Mais de 10 salários-mínimos	0,0%	20,0%	80,0%
Responsabilidade	Até 2 salários-mínimos	45,3%	47,0%	7,7%
	De 2 a 5 salários-mínimos	45,1%	42,5%	12,4%
	De 5 a 10 salários-mínimos	53,6%	39,3%	7,1%
	Mais de 10 salários-mínimos	60,0%	40,0%	0,0%

Fonte: elaborado pela autora (dados da pesquisa 2022).

Na proposição 4, ao analisar estatisticamente a existência de semelhança entre grupos de alunos homens e mulheres em relação ao nível de participação nas decisões financeiras familiares, foi identificado que o nível de participação entre homens e mulheres são bem homogêneos, conforme identificado na Tabela 16.

O mesmo resultado foi encontrado quando se analisou o nível de responsabilidade em relação ao sexo dos respondentes. Nesse caso, a diferença entre as amostras foi pouco considerável. Além de não detectar que os homens participam e são mais responsáveis com as questões financeiras familiares do que as mulheres, esta pesquisa apresentou que, dos respondentes, 68,2% são mulheres, reforçando a ideia de que esse grupo demonstra mais interesse pelo assunto.

Tabela 16– Frequência relativa dos níveis de participação e responsabilidade dos alunos diante de questões financeiras familiares, de acordo com o sexo dos respondentes

	Sexo	Nível Baixo	Nível Médio	Nível Alto
Participação	Mulher	12,38%	46,90%	40,72%
	Homem	15,11%	46,04%	38,85%
Responsabilidade	Mulher	50,81%	42,68%	6,51%
	Homem	43,17%	44,60%	12,23%

Fonte: elaborado pela autora (dados da pesquisa 2022).

Quando se analisa a proposição 5, relação entre escolaridade dos pais e participação dos respondentes, o resultado obtido indica que melhores níveis de escolaridade dos pais não se relacionam com melhores níveis de participação nas questões financeiras familiares pelos alunos. A maior parte dos respondentes possuem nível médio ou alto de participação, tanto de pais com maior nível de escolaridade quanto de pais com menor escolaridade, conforme consta na Tabela 17. Além disso, os resultados apresentados apontaram uma variação considerável entre os grupos, não indicando, dessa forma, qualquer relação entre as variáveis estudadas.

Apesar de Messy e Monticone (2016) e Scheresberg (2013), dentre outros autores, afirmarem que melhores níveis de alfabetização financeira estão relacionados com maiores níveis de escolaridade, quando se relaciona apenas a participação a diferença não é significativa. Isso pode demonstrar que nem sempre melhores níveis de alfabetização financeira levam ao interesse pelo assunto. Apesar de este questionário não avaliar o nível de alfabetização financeira dos alunos, o fato de que alfabetização leva a atitudes correspondentes pressupõe a participação como a etapa seguinte da alfabetização financeira. Para os resultados da pesquisa de Potrich, Vieira e Kirch (2015), o nível de escolaridade dos pais não apresentaram relação significativa.

Quando o jovem participa do diálogo sobre o tema, participa do planejamento financeiro, e se preocupa em como a família gasta o dinheiro não significa que ele tem um maior nível de educação financeira, o que reforça ainda mais a ideia de investigar como se dá a participação dos jovens nessas questões, tendo em vista a influência que pode ser exercida por esse grupo nas decisões financeiras da família.

Quando se compara o nível de responsabilidade dos alunos com a escolaridade dos pais, o resultado foi que a maior parte dos alunos apresentou baixo ou médio nível de responsabilidade perante o orçamento familiar. No grupo cujos pais não são alfabetizados a presença de alunos com baixo nível de responsabilidade foi de 71,5%, conforme apresentado na Tabela 17. No entanto, da mesma forma que a participação, não foi identificada relação entre nível de escolaridade dos pais e responsabilidade dos alunos perante o orçamento familiar, devido a variação existente nas respostas, o que significa que a escolaridade dos pais não influencia na preocupação dos jovens com os recursos financeiros que a família dispõe.

Esse resultado pode indicar que ajudar ou não a família a pagar as despesas da casa e se comprometer com o orçamento familiar pode estar mais relacionado com a maturidade e necessidade de composição do orçamento do que com os conhecimentos repassados pelos pais.

Apesar de os estudos encontrados dizerem que nível de escolaridade e nível de alfabetização financeira estão relacionados (MESSY; MONTICONE, 2016) e que o nível de escolaridade dos pais influencia no entendimento financeiro dos filhos (AMADEU, 2009), o resultado encontrado rejeita a proposição 5, considerando que alunos cujos pais possuem maior escolaridade não se sentem responsáveis pelas questões financeiras familiares. Esse resultado pode ser explicado pelo fato de, apesar da influência exercida pelos pais, os jovens adquirem atitudes e valores financeiros do ambiente em que estão inseridos, considerando além da família, amigos, comunidade, escola, mídia, entre outros meios que podem moldar a visão que o jovem possui sobre o dinheiro (JORGENSEN, 2007). O autor ainda adverte que a influência dos pais diminui à medida que a idade do jovem aumenta, quando ele passa a ser mais influenciado pelos pares.

Tabela 17- Frequência relativa dos níveis de participação e responsabilidade dos alunos diante de questões financeiras familiares, de acordo com o nível de escolaridade dos pais

	Escolaridade	Nível Baixo	Nível Médio	Nível Alto
Participação	Sem instrução, não alfabetizada; sem instrução, mas sabe ler e escrever	0,0%	64,2%	35,8%
	Ensino fundamental (incompleto ou completo)	14,3%	48,6%	37,1%
	Ensino médio (incompleto ou completo)	11,0%	45,4%	43,6%
	Ensino superior (completo ou incompleto); especialização, mestrado ou doutorado	11,7%	40,4%	47,9%
Responsabilidade	Sem instrução, não alfabetizada; sem instrução, mas sabe ler e escrever	71,5%	28,5%	0,0%
	Ensino fundamental (incompleto ou completo)	46,4%	45,7%	7,9%
	Ensino médio (incompleto ou completo)	46,6%	45,4%	8,0%
	Ensino superior (completo ou incompleto); especialização, mestrado ou doutorado	45,7%	41,5%	12,8%

Fonte: elaborado pela autora (dados da pesquisa 2022).

Já na Proposição 6 foi analisado se há diferença na participação ou responsabilidade dos alunos que trabalham, alunos que não trabalham e aqueles que recebem recursos financeiros de outras fontes. No que diz respeito à participação desses alunos, entre os que possuem maior nível de participação estão os alunos que possuem renda do próprio trabalho,

com 57,6%, seguido dos que possuem renda proveniente de outras fontes, com 47,2% (TABELA 18).

Dos alunos que possuem baixo nível de participação há certa similaridade entre os grupos dos que não trabalham (16,5%) e dos que possuem renda de outras fontes (17,0%). Já dos alunos que trabalham, apenas 3,5% possuem baixo nível de participação financeira (TABELA 18).

Nesse sentido, infere-se desse resultado que a participação e a responsabilidade nas decisões financeiras familiares dos alunos que não trabalham e dos alunos que recebem algum recurso financeiro que não seja fruto do próprio trabalho são similares, conforme apresentado na Tabela 18, enquanto os alunos que possuem renda do próprio trabalho apresentaram um maior nível de participação nas questões financeiras familiares.

Considerando que o grupo que recebe recursos financeiros de outras fontes é significativamente igual ao grupo dos alunos que não trabalham pode-se inferir que os alunos que trabalham e recebem seu próprio dinheiro são mais propensos a compreender a importância de se participar do planejamento financeiro da família, a dialogar sobre finanças e se interessar sobre como o dinheiro da família é utilizado. Esse resultado está em consonância com os estudos de Potrich (2016), que afirmam que o emprego influencia positivamente nos níveis de alfabetização financeira, propiciando maior envolvimento das pessoas com o assunto. Chen e Volpe (1998) complementam dizendo que o emprego melhora o desempenho das pessoas devido ao contato com questões financeiras, bem como o conhecimento cresce, conforme aumenta o tempo de serviço. Além disso, os adolescentes que possuem salário acabam exercendo maior influência nas compras da família (COUTO, 2011).

Da mesma forma, os grupos dos alunos que não trabalham e dos que recebem recursos provenientes de outras fontes também se mostraram similares no quesito responsabilidade com as questões financeiras familiares, conforme Tabela 18. Nesse caso, 63,3% dos alunos que não trabalham apresentaram um baixo nível de responsabilidade financeira e 0,0% apresentaram alta responsabilidade. Já os que possuem renda do próprio trabalho apresentaram um melhor resultado, sendo que 54,0% e 26,5% se mostraram com níveis médio e alto de responsabilidade, respectivamente. Dos alunos que possuem renda proveniente de outras fontes, a maioria (50,9%) se mostrou com um nível médio de responsabilidade, seguido de 37,8% com baixo nível.

Nesse sentido, conforme observado na relação de participação e emprego, o nível de responsabilidade também aumenta no grupo dos alunos que trabalham em detrimento dos outros grupos. O envolvimento dos jovens logo cedo para complementar o orçamento familiar pode explicar esse resultado. À medida que os jovens precisam trabalhar para contribuir com o pagamento das despesas da casa e começam a lidar com situações que exigem conscientização financeira, o nível de responsabilidade aumenta. Contudo, conforme já colocado, ajudar financeiramente com as despesas da casa muitas vezes corresponde à necessidade da família e não ao aumento da responsabilidade em si, por isso, faz-se imprescindível considerar nessa análise que ajudar com orçamento doméstico nem sempre implica em aumento da responsabilidade por parte dos jovens.

Tabela 18- Nível de participação e responsabilidade diante de questões financeiras familiares de acordo com o emprego do aluno

	Fonte de Renda	Nível Baixo	Nível Médio	Nível Alto
Participação	Não trabalha	16,5%	51,8%	31,7%
	Possui renda do próprio trabalho	3,5%	38,9%	57,6%
	Possui renda proveniente de outras fontes	17,0%	35,8%	47,2%
Responsabilidade	Não trabalha	63,3%	36,7%	0,0%
	Possui renda do próprio trabalho	19,5%	54,0%	26,5%
	Possui renda proveniente de outras fontes	37,8%	50,9%	11,3%

Fonte: elaborado pela autora (dados da pesquisa 2022).

Quanto a proposição 7 que sugere que pelo menos 60% dos alunos tiveram contato com conteúdo de educação financeira na escola, apesar de a educação financeira ser um assunto em ascensão, inclusive com a obrigatoriedade de sua oferta dentro das escolas, o número de alunos que disseram que nunca tiveram contato com o assunto é de pouco mais de 45,3% (TABELA 19). Esse resultado se torna preocupante quando se observam na literatura fatores que justificam a importância da alfabetização financeira, principalmente para os jovens, que se encontram em uma fase de desenvolvimento e construção do pensamento (ANJOS, 2017; SANTOS; FERNANDES, 2011), além de possuírem maior propensão para o consumo (MATTOS; CASTRO, 2018) e cada vez mais atuarem como agentes participativos, seja auxiliando nas escolhas e adquirindo produtos, seja como principal responsável pelo orçamento familiar.

Outro resultado interessante é que 61,4% dos alunos que disseram ter aprendido algum assunto sobre educação financeira, o fizeram sozinhos por meio de revistas, internet,

rádio, televisão, entre outros. O aprendizado adquirido na escola e na família vieram em seguida, com 58,9% e 36,6% respectivamente, conforme apresenta a Tabela 19.

Apesar de 63,4% dos alunos dizerem que não aprenderam conteúdo de educação financeira em casa, deve-se considerar que mesmo que indiretamente os pais são os principais agentes de socialização dos jovens nas questões financeiras, tendo em vista que suas ações, mesmo que não intencionais, são modelos seguidos pelos filhos, que os veem como exemplo (ANJOS, 2017).

Tabela 19 – Frequências absoluta e relativa de jovens que já tiveram contato com algum conteúdo de educação financeira e o ambiente em que esse contato foi realizado

Apreendeu algum conteúdo sobre educação financeira	Frequência absoluta	Em que lugar aprendeu	Frequência absoluta	Frequência relativa
Sim	246	Sozinho(a)	151	61,4%
		Escola/Colégio	145	58,9%
		Em casa	90	36,6%
		Com amigos	24	9,8%
		Não sei	10	4,1%
Não	204	-	-	-

Fonte: elaborado pela autora (dados da pesquisa 2022).

De acordo com Grohmann, Kouwenberg e Menkhoff (2015), a escola é o segundo agente de socialização financeira das crianças e adolescentes, responsável por dar continuidade ao aprendizado de educação financeira adquirido em casa, inserindo os jovens em um ambiente próximo à vida da comunidade, conforme preceitua a BNCC (BRASIL, 2017). Contudo, ao considerar a amostra de 450 alunos pesquisados, cerca de 32,2% tiveram contato com o assunto na escola, o que pode demonstrar que as instituições de ensino não vêm cumprindo seu papel nesse quesito. Sendo assim, trata-se de questão importante aprofundar o envolvimento da escola no ensino-aprendizagem de educação financeira, considerando o baixo nível de alfabetização financeira na população em geral e, conseqüentemente, nos pais desses alunos, limitando o aprendizado nesse ambiente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde meados dos anos 1990, diversas pesquisas apontam para o baixo nível de alfabetização financeira da maior parte da população mundial (OECD, 2018; PEREIRA, 2015), considerada ainda mais grave para alguns grupos específicos, como por exemplo, os jovens e os pobres.

Na tentativa de melhorar esse quadro, nos últimos anos, a educação financeira vem sendo trabalhada por diversos atores governamentais, organismos internacionais e terceiro setor, sendo, inclusive, institucionalizada nas escolas, com a inserção do tema como aprendizagem essencial na Educação Básica (BRASIL, 2017). A justificativa fundamental para que a educação financeira seja assunto relevante de políticas públicas é que indivíduos financeiramente alfabetizados possam gozar de uma vida mais tranquila em um ambiente econômico e financeiro mais sustentável.

Nesse sentido, a presente dissertação investigou 450 jovens, alunos do 3º ano do ensino médio das escolas públicas estaduais do sul de Minas Gerais, por meio de questionário aplicado, na busca de conhecer o comportamento desses jovens diante de questões financeiras familiares, contribuindo com a construção da literatura existente e com subsídios para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para o assunto.

A maioria dos respondentes são alunos com até 18 anos de idade (86,5%), sendo 68,2% mulheres, e a cor da pele predominante foi branca (53,1%). Os alunos estão inseridos em família com nível socioeconômico IV, com renda mensal de até 3 salários-mínimos (64,4%), tendo como principal fonte de renda da família o trabalho formal. Cerca de 70,7% do principal mantenedor da casa possui até o ensino médio completo e o número de habitantes por moradia fica entre 1 e 3 pessoas. É válido ressaltar ainda que 38,2% dos alunos pesquisados exercem atividade remunerada, sendo que 70,7% deles ajudam com as despesas da casa e 16,9% desse grupo são os principais mantenedores da família.

Parte da pesquisa focou na participação e responsabilidade dos alunos perante o orçamento familiar, além de buscar se os resultados sofreriam influência das variáveis socioeconômicas: renda, sexo, escolaridade dos pais e ocupação.

Os resultados indicaram que os alunos participam das decisões financeiras da família por meio do interesse que eles têm pelo modo como as finanças são administradas, ou seja, ao conhecer as formas de pagamento mais utilizadas, se os recursos financeiros são

suficientes para o cobrimento das despesas e se a família realiza um planejamento financeiro.

No entanto, quando se analisam os construtos individualmente, percebe-se que os alunos, apesar de conhecerem a situação financeira da família e dizerem se preocupar com ela, ainda se comportam mais como expectadores do que como atores envolvidos diretamente nessas questões.

Quando o assunto é o diálogo financeiro entre os alunos e seus familiares, a conclusão é que ainda há um caminho a se percorrer para que o jovem esteja mais inteirado com a família. Os motivos pelos quais uma parcela de alunos não participa das discussões financeiras da família podem ser pelo fato de a própria família não o incluir nesse tipo de assunto ou por ele próprio não se interessar em participar. Essa questão merece especial atenção ao se considerar que o ambiente familiar é o primeiro lócus de aprendizagem financeira, onde as crianças e adolescentes observam o comportamento dos pais e os repetem na vida adulta. Nesse sentido, investigar o motivo pelo qual a ausência de diálogo está presente nas famílias é fator importante para a reversão desse quadro.

Outra informação relevante é que, das famílias que realizam planejamento financeiro, 40,6% incluem os alunos frequentemente nesse controle, o que corresponde a 18,8% de todos os alunos pesquisados. Mitchell e Lusardi (2015) justificam que os jovens não são propensos a planejar devido ao baixo nível de alfabetização financeira que possuem, além do que, complementa Dal Magro *et al.* (2018), estão em um momento crítico para a gestão de recursos financeiros. Ademais, como já mencionado, é válido investigar se o maior motivo da falta de planejamento está relacionado com o nível de renda das famílias, uma vez que a tendência é a repetição desse comportamento, seja pelos próprios alunos quando constituírem suas famílias, ou por já serem os representantes principais e passarem esse comportamento aos seus descendentes.

Além disso, quando a interação dos alunos nas questões financeiras familiares existe, é importante averiguar qual a qualidade dessa participação, ou seja, as influências que eles exercem nas decisões de compras, e se o diálogo acontece apenas quando o assunto é de interesse deles ou se eles participam de decisões quando envolvem a família como um todo. É relevante ainda que, quando se considera o analfabetismo financeiro da família e, portanto, dos jovens, e a falta de maturidade presente nessa faixa etária somada ao impulso pelo

consumismo, há a possibilidade de o jovem interferir de forma negativa nas decisões da família.

Quanto à responsabilidade dos alunos perante o orçamento familiar, observou-se que, apesar de eles serem considerados responsáveis, ajudando a família a pagar as despesas e se preocupando se os recursos financeiros são suficientes para cobri-las, eles são capazes de sacrificar o orçamento familiar para satisfazer seus desejos de compras. Nesse caso, contribuir financeiramente com as despesas da família pode significar mais a necessidade de assumir ou complementar a renda da casa do que uma atitude de comprometimento e responsabilidade em si.

Tal afirmativa encontrou maior respaldo quando se analisou a relação entre a variável renda e responsabilidade, e o resultado foi que pode existir uma relação entre elas. Nesse caso, quanto maior a renda, menor o nível de responsabilidade dos alunos, o que pode se justificar pelo fato de que alunos com menores rendas precisam ajudar nas despesas e se preocupam mais com a manutenção da casa, enquanto alunos com maiores rendas não precisam se preocupar com a capacidade financeira da família. Nesse sentido, verificar a responsabilidade dos alunos, considerando fatores que envolvam escolhas financeiras e maturidade nas decisões, por exemplo, pode trazer resultados complementares sobre a responsabilidade dos jovens diante do orçamento financeiro familiar.

Outro fato interessante é que não foram encontradas diferenças em relação ao nível de participação e responsabilidade nas decisões financeiras familiares entre alunos homens e alunas mulheres. Esse resultado chama a atenção, uma vez que o fato de as mulheres serem consideradas menos alfabetizadas financeiramente do que os homens (LUSARDI *et al.*, 2014; MESSY; MONTICONE, 2016; POTRICH; VIEIRA; CERETTA, 2013), o nível de participação e responsabilidade delas não apresentou diferenças. A forma diferenciada com que meninos e meninas são educados financeiramente, sendo as meninas protegidas e os meninos expostos a aprendizagens financeiras desde a infância (OECD, 2013), a propensão em se ter um maior diálogo com filhos homens em relação às filhas mulheres, e outras questões como: oportunidades de aprendizagem, acesso diferenciado ao mercado de trabalho, menores rendimentos, por exemplo, entre outros dados apontados pela literatura, não retornou nesta pesquisa, como uma diferença nos níveis de participação e responsabilidade entre alunos e alunas. Inclusive, nesta pesquisa, 68,2% dos respondentes

são mulheres, reforçando a ideia de que elas demonstram maior interesse pelo assunto do que os homens.

Quando considerado o nível de participação e responsabilidade nas decisões financeiras familiares dos alunos que trabalham, o resultado foi que pode haver semelhança entre os alunos que não trabalham e os que recebem algum recurso financeiro que não seja fruto do próprio trabalho. Os dados apontam que a experiência advinda do trabalho pode contribuir positivamente para o desenvolvimento financeiro dos alunos, seja melhorando os níveis de alfabetização financeira (POTRICH, 2016), o desempenho financeiro (CHEN; VOLPE, 1998), ou por meio da participação nas decisões de compras da família (COUTO, 2011). Apesar disso, não se pode deixar de ressaltar mais uma vez que o aumento no nível de responsabilidade dos jovens que trabalham pode indicar a necessidade de complementação do orçamento da família e, por isso, há necessidade de pesquisas futuras que analise tal informação.

Por último, esta pesquisa se propôs a realizar um levantamento para identificar os conteúdos sobre educação financeira a que os jovens já tiveram acesso e o ambiente em que esse aprendizado foi adquirido, a fim de se conhecer se os principais agentes de socialização financeira, família e escola, vem cumprindo esse papel.

As respostas para tais questões vieram antes mesmo da aplicação dos questionários, quando considerável parcela dos atores educacionais (analistas educacionais, diretores de escola e professores) se mostraram pouco receptivos com a pesquisa, o que pode ser comprovado com o número de respondentes: 450 respostas válidas de um universo aproximado de 24.831 alunos (SEEMG, 2021).

Mesmo se tratando de um tema da atualidade e obrigatório nas escolas, com promessas de aumentar a qualidade da vida financeira das pessoas, a justificativa de sobrecarga de trabalho dos servidores e alunos, devido ao cenário de pandemia, foi usada para a não participação ou baixo número de respondentes. Apesar das justificativas, o número reduzido de participantes pode indicar falta de interesse pelo assunto, mesmo considerando que os resultados da pesquisa trariam subsídios para um melhor desenvolvimento do tema dentro da escola. Ainda nesse cenário, identificou-se que a educação financeira, quando trabalhada, é em grande parte vinculada à disciplina de matemática e não aplicada como um conteúdo interdisciplinar e integrado à realidade do

aluno, como preconiza a BNCC, o que pode demonstrar que as escolas ainda não estão preparadas para trabalhar com o assunto.

No mesmo sentido, o número de alunos que afirmou ter aprendido algum conteúdo sobre educação financeira com a família foi reduzido (36,6%). Nesse caso, pode-se considerar o analfabetismo financeiro ou mesmo a falta de interesse da família pelo assunto, tendo em vista que, para famílias de baixa renda, assuntos básicos como: realizar um planejamento financeiro, poupar, investir e fazer as melhores escolhas financeiras nem sempre condizem com a realidade desse grupo.

De forma geral, vale destacar que, na busca de se conhecer o comportamento dos jovens de baixa renda diante das questões financeiras familiares, resultados secundários se mostraram relevantes. O principal deles, sob o ponto de vista da autora, é que, além de conhecer o comportamento dos jovens diante de questões financeiras, faz-se necessário compreender o ambiente em que ele está inserido. Uma vez que a tendência dos alunos a sucumbir à cultura do consumismo, e a influência de fatores socioeconômicos se mostraram presentes na pesquisa, identificar fatores externos e suas interferências no comportamento financeiro dos jovens será de grande relevância para a formulação de políticas eficazes e, de fato, condizentes com as necessidades do grupo.

REFERÊNCIAS

- AGARWAL, S. *et al.* The age of reason: financial decisions over the life cycle and implications for regulation. **Brookings Papers on Economic Activity**, [S. l.], n.2, 2009.
- AMADEU, J. R. **A educação financeira e sua influência nas decisões de consumo e investimento**: proposta de inserção da disciplina na matriz curricular. 2009. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP, 2009.
- ANJOS, R. E. **O desenvolvimento da personalidade na adolescência e a educação escolar**: aportes teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2017. 198f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, Araraquara, SP, 2017.
- ANZ – THE SOCIAL RESEARCH CENTRE. **ANZ survey of adult financial literacy in Australia**. Austrália: ANZ, 2008. Disponível em: https://www.anz.com/Documents/AU/Aboutanz/AN_5654_Adult_Fin_Lit_Report_08_Web_Report_full.pdf. Acesso em: 15 jan. 2022.
- ARTHUR, C. The Poverty of Financial Literacy Education. **Our Schools Our Selves**, n. 23, p. 35–47, jul. 2014.
- ATKINSON, A.; MESSY, F. Measuring financial literacy: results of the OECD/ internacional network on financial education (INFE) pilot study. **OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions**, n. 15, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/5k9csfs90fr4-en>. Acesso em: 01 maio 2020.
- AUSTRALIAN GOVERNMENT. **National financial capability strategy**. Austrália: Australian Government, 2022. Disponível em: <https://www.financialcapability.gov.au/>. Acesso em: 31 maio 2022.
- BANCO DO BRASIL. **Série cidadania financeira**: estudos sobre educação, proteção e inclusão. Brasília, DF: Banco Central do Brasil, 2017. Disponível em: <http://www.bcb.gov.br/?CIDADANIAFINANCEIRA>. Acesso em: 02 jul. 2021.
- BARROS, C. A. S. **O que determina o comportamento financeiro do brasileiro: razão ou emoção?** 2010. 103f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2010.
- BOTELHO, D.; BOURGUIGNON, M. F. M.; CRUZ, B. P. A. Está a tríade familiar convergindo em suas percepções sobre a influência do adolescente na decisão de compra? **Revista de Negócios**, Blumenau, v. 11, n. 1, jan./mar. 2006. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/rn/issue/view/81>. Acesso em: 15 abr. 2021.
- BOWEN, C. F. **Financial Knowledge of teens and their parentes**. Association for Financial Counseling and Planning Education, [S. l.], v.13, n. 2, 2002.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federal do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 24 fev. 2021.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 05 maio 2021.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: linha de base. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: pne.mec.gov.br. Acesso em: 09 maio 2020.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 abr. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Ideb – Apresentação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em: 10 fev. 2022.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). **Resultados e metas 2019**. Brasília, DF, 2020a. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 11 jan. 2022.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Resultados**: planilha de resultados (Brasil, estados e municípios)/Saeb 2019. Brasília, DF, 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>. Acesso em: 10 fev. 2022.

_____. Sistema de Avaliação da educação básica. **Resultados finais**. Brasília, DF: INEP, [2021]. Disponível em: <http://saeb.inep.gov.br/saeb/resultado-final-externo>. Acesso em: 15 jan. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Mulheres predominam em estudos, pesquisas e exames**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/mulheres-predominam-em-estudos-pesquisas-e-exames-educacionais#:~:text=Dos%20mais%20de%201%2C7,55%25%20dos%20participantes%20foram%20mulheres>. Acesso em: 10 abr. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Sistema de avaliação da educação básica (Saeb)**. Brasília: Inep, [2019?]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb#:~:text=Por%20meio%20de%20testes%20e,uma%20s%C3%A9rie%20de%20informa%C3%A7%C3%B5es%20contextuais>. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRUTES, L.; SEIBERT, R. M. O ensino da Educação Financeira a jovens de escolas públicas de Santo Ângelo. **Vivências**: Revista Eletrônica de Extensão das URI, Erechim, v.

10, n. 18, maio, 2014. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/277141101_O_ENSINO_DA_EDUCACAO_FINANCEIRA_A_JOVENS_DE_ESCOLAS_PUBLICAS_DE_SANTO_ANGELO_The_Teaching_Financial_Education_for_Young_Public_Schools_Santo_Angelo. Acesso em: 12 mar. 2021.

BUCHER-KOENEN, T. et al. How financially literate are women? an overview and new insights. **GFLEC Working Paper Series**, Washington, DC, feb. 2016.

CALAMATO, M. P. **Learning financial literacy in the family**. 2010. 92 f. Thesis (Master of Arts) - Faculty of the Department of Sociology San José State University, 2010.

CAMERON, M. P.; et al. Factors associated with financial literacy among high school students in New Zealand. **International Review of Economics Education**, n. 16, p. 12-21, 2014.

CARRARO, W. B. W. H.; MEROLA, A. Percepções adquiridas numa capacitação em educação financeira para adultos. **Revista Gestão e Planejamento**, Salvador, v. 19, jan./dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.unifacs.br/index.php/rgb/article/view/4711>. Acesso em: 13 jan. 2021.

CARVALHO, A. V. S. R.; QUEIROZ, L. S.; BERGAMO, F. V. M. Consumo adolescente: construindo a identidade de jovens brasileiras. **Revista Brasileira de Marketing – ReMark**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 68-82, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4717/471755319007.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2021.

CARVALHO, L. A.; SCHOLZ, R. H. “Se vê o básico do básico, quando a turma rende”: cenário da educação financeira no cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Gestão e Inovação**, Caxias do Sul, v. 6, n. 2, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://repositorio.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/2720/1/carvalho.scholz.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

CHAGAS, A. T. R. **O questionário na pesquisa científica**. Piracicaba: CMQ, [202-?]. Disponível em:

<http://cmq.esalq.usp.br/wiki/lib/exe/fetch.php?media=publico:syllabvs:lcf510:comoelaborarquestionario2.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2022.

CHEN, H.; VOLPE, R. P. And analysis of personal financial literacy among college students. **Financial Services Review**, v. 7, n. 2, p. 107-128. 1998.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DO COMÉRCIO (CNC). **Pesquisa de Endividamento e Inadimplência do Consumidor (Peic) – fevereiro de 2022**. 2022. Disponível em: <https://www.portaldocomercio.org.br/publicacoes/pesquisa-de-endividamento-e-inadimplencia-do-consumidor-peic-fevereiro-de-2022/416234>. Acesso em: 21 abr. 2022.

CONSUMER FINANCIAL PROTECTION BUREAU. **Financial well-being: the goal of financial education**. Iowa: CFPR, 2015. Disponível em:

http://files.consumerfinance.gov/f/201501_cfpb_report_financial-well-being.pdf. Acesso em: 31 maio 2022.

CORSEUIL, C. H. L.; FRANCA, M. P.; POLOPONSKY, K. A inserção dos jovens brasileiros no mercado de trabalho num contexto de recessão. **Novos Estud. CEBRAP**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 501-520, set./dez. 2020.

COUTO, F. F. T. **A influência dos adolescentes nas decisões de compra das famílias: o caso do destino de férias**. 2011. 84f. Dissertação (Mestrado em Marketing e Gestão Estratégica) – Escola de Economia e Gestão, Universidade do Minho, Braga, PT, 2011.

CUNHA, M. P. O Mercado Financeiro Chega À Sala de Aula: educação financeira como política pública no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 41, p. 1–14, 2020.

DAL MAGRO, C. B *et al.* O efeito da família no comportamento financeiro de adolescentes em escolas públicas. **Revista de Contabilidade e Organizações**, Chapecó, v.12, 2018. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/52136/o-efeito-da-familia-no-comportamento-financeiro>. Acesso em: 09 maio 2020.

DANES, S. M. Parental perceptions of children's financial socialization. **AFCPE Research Journal**, v. 5, p. 127-149, 1994.

DICIONÁRIO de português Oxford Languages and Google. [S. l.]: Oxford Languages, 2021. Disponível em: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>. Acesso em: 02 fev. 2022.

DUTRA-THOMÉ, L.; PEREIRA, A. S.; KOLLER, S. H. O desafio de conciliar trabalho e escola: características sociodemográficas de jovens trabalhadores e não-trabalhadores. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, n. 1, p. 101-109, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v32n1/1806-3446-tp-32-01-00101.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2020.

FAMÁ, R., PRADO; A. B. B. O consumo e a importância da educação financeira para o Brasil. **Revista da Faculdade de Administração e Economia**, São Paulo, v. 8, n. 1, 2016. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ReFAE/article/view/5135/5675>. Acesso em: 09 maio 2020.

FEIJOO, A. M. L. C. Distribuição de frequência. In: FEIJOO, A. M. L. C. **A pesquisa e a estatística na psicologia e na educação** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. p. 6-13. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/yvwnq/pdf/fejoo-9788579820489-04.pdf>. Acesso em: 09 maio 2020.

FELIPE, I. J. S.; CERIBELI, H. B.; LANA, T. Q. Investigating the level of financial literacy of university students. **RACE, Revista de Administração, Contabilidade e Economia**, Joaçaba, v.16, n.3, set./dez. 2017. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/race>. Acesso em: 21 set. 2021.

FERNANDES, D.; LYNCH JR., J. G.; NETEMEYER, R. G. Financial literacy, financial education and downstream financial behaviors. **Forthcoming in Management Science**, p. 1-103, jan. 2014. Disponível em: <https://ssrn.com/abstract=2333898>. Acesso em: 21 set. 2021.

FINKE, M.; HOWE, J. S.; HUSTON, S. **Old age and the decline in financial literacy**. 2015. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1948627. Acesso em: 21 mar. 2021.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (FCC). **Educação escolar em tempos de pandemia**. [2021?]. Informe nº 1. Pesquisa: Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>. Acesso em: 02 jun. 2022.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GROHMANN, A.; KOUWENBERG, R.; MENKHOFF. Childhood roots of financial literacy. **Discussion Papers**, n. 1504, 2015. Disponível em: https://www.diw.de/de/diw_01.c.513802.de/publikationen/diskussionspapiere/2015_1504/childhood_roots_of_financial_literacy.html. Acesso em: 23 abr. 2020.

GORLA, M. C. et al. A educação financeira dos estudantes do ensino médio de rede pública segundo aspectos individuais, demográficos e de socialização. *In*: CONGRESSO USP DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM CONTABILIDADE, 16., 2016, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Building Knowledge and accounting, 2016. p. 1-22.

GROHMANN, A.; KOUWENBERG, R.; MENKHOFF, L. Childhood roots of financial literacy. **Journal of Economic Psychology**, 51, p. 114-133, 2015.

GUIMARÃES, A. Com a crise, mudanças à vista na economia e política. **Valor Econômico**, 30 mar. 2020. Disponível em: <https://valor.globo.com/opiniao/coluna/com-a-crise-mudancas-a-vista-na-economia-e-politica.ghtml>. Acesso em: 23 jan. 2022.

HUNG, A. A., PARKER, A. M., YOONG, J. K. Defining and measuring financial literacy. **SSRN -Social Science Research Network**, Sept., 2009.

HUSTON, S. J. Measuring Financial Literacy. **The Journal of Consumer Affairs**, v. 44, n. 2, p. 296-316, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Sinopse do Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/>. Acesso em: 23 abr. 2020.

_____. **PNAD Contínua - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Educação 2019. [S. l.]: IBGE, 2020a. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/habitacao/17270-pnad-continua.html?edicao=28203&t=resultados>. Acesso em: 5 jan. 2022.

_____. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2020.** Coordenação de população e indicadores sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2020b.

_____. Notas metodológicas. **Estatísticas de gênero.** IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais e Coordenação de Métodos e Qualidade, [201-]. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/notas_metodologicas.html. Acesso em: 05 jan. 2022.

JORGENSEN, B. L. **Financial Literacy of College Students: parental and peer influences.** 2007. 89f. Thesis (Master of Science in Human Development) - Virginia Polytechnic Institute and State University, oct. 2007.

LABS, LATIN AMERICA BUSINESS STORIES. **34 milhões de brasileiros não têm acesso a serviços bancários.** 2021. Disponível em: <https://labsnews.com/pt-br/noticias/economia/34-milhoes-de-brasileiros-nao-tem-acesso-a-servicos-bancarios/>. Acesso em: 30 mar. 2022.

LATIF, A.; SALEEM, S.; ABIDEEN, Z. Influence of role model on Pakistani urban teenager's purchase behavior. **European Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences**, v. 31, p. 07-16, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/289005346_Influence_of_role_model_on_Pakistani_urban_teenager%27s_purchase_behavior. Acesso em: 26 maio 2020.

LE, K. **How financial literacy impacts on kiwisaver decisions?** 2013. 72f. Thesis (Master of Philosophy in Finance) - Auckland University of Technology. 2013.

LEONE, E. T.; MAIA, A. G.; BALTAR, P. E. Mudanças na composição das famílias e impactos sobre a redução da pobreza no Brasil. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 1 (38), p. 59-77, abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ecos/v19n1/a03v19n1.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2020.

LUSARDI, *et al.* Visual tools and narratives: new ways to improve financial literacy. **National Bureau of Economic Research**, Cambridge, jun. 2014.

LUSARDI, A.; MITCHELL, O. S. Financial literacy and retirement planning: new evidence from the rand American life panel. **Michigan Retirement Research Center Research Paper**, n. 157, 2007. Disponível em: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1095869. Acesso em: 20 nov.2020.

_____. Financial literacy and retirement planning in the United States. **Cambridge University Press**, v. 10, n. 4, p. 509–525, oct. 2011.

_____. The economic importance of financial literacy: theory and evidence. **Journal of Economic Literature**, v. 52, n. 1, p. 5-44, mar. 2014.

LUSARDI, A.; MITCHELL, O. S.; CURTO, V. Financial literacy among the Young: evidence and implications for consumer policy. **NBER Working Paper**, n. 15352. sept. 2009.

LUSARDI, A.; MITCHELL, O. S.; CURTO, V. Financial sophistication in the older population. **NBER Working Paper**, Cambridge, MA, n. 17863, feb. 2012. Disponível em: <http://www.nber.org/papers/w17863>. Acesso em: 22 dez. 2021.

LUZ, L. S. Os determinantes do desempenho escolar: a estratificação educacional e o efeito valor adicionado. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 15., 2006, Caxambú, MG. **Anais [...]**. Caxambú, MG: ABEP, 2006.

LUZ, E. J. F.; AYRES, M. A. C.; MELO, M. A. S. Orçamento familiar: uma análise acerca da educação financeira. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 6, n. 12, ago. 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/issue/view/55>. Acesso em: 15 ago. 2021.

MATTOS, A. R.; CASTRO, L. R. Ser livre para consumir ou consumir para ser livre? **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, jun. 2008. Disponível em: <https://www.periodicos.pucminas.br>. Acesso em: 26 maio 2020.

MEDINA, D. Regulações impactam processos de crédito para pessoas de baixa renda. **USP-Agência Universitária de Notícias**. 2019. Disponível em: <http://www.usp.br/aun/index.php/2019/02/18/regulacoes-impactam-processo-de-credito-para-pessoas-de-baixa-renda/>. Acesso em: 22 mar. 2021.

MESSY, F. A.; MONTICONE, C. Financial education policies in Asia and the Pacific. **OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions**, n. 40, 2016.

METTE, F. M. B. et al. Responsabilidade financeira: como a educação e a alfabetização financeira influenciam a inadimplência? uma análise da classe C brasileira. *In*: ENCONTRO DA ANPAD, 42., 2018, Curitiba, PR. **Anais [...]**. Curitiba, PR: ANPAD, 2018.

MINAS GERAIS. **Regiões de Planejamento por município**. 2010. Disponível em: https://www.mg.gov.br/sites/default/files/paginas/arquivos/2016/ligminas_10_2_02_regplan_listamunicipios.pdf. Acesso em: 02 fev. 2021.

MINAYO, M. C. S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 7, abr. 2017. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/82>. Acesso em: 20 jul. 2021.

MINEIRO, M. Pesquisa de *survey* e amostragem: aportes teóricos elementares. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade – REE**, Vitória da Conquista, v. 1, n. 2, out./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7677>. Acesso em: 21 jul. 2021.

MITCHELL, O. S.; LUSARDI, A. Financial literacy and economic outcomes: evidence and policy implications. **The Journal of Retirement**, v. 3, n. 1, p. 107-114, 2015.

MOORE, D. Survey of Financial Literacy in Washington State: knowledge, Behavior, Attitudes and Experiences. **SESRC Social & Economic Sciences Research Center**, Washington, 2003.

MOREIRA, C. Distorção idade-série na educação básica. **Jusbrasil**. 2013. Disponível em: <https://cmoreira2.jusbrasil.com.br/artigos/111821615/distorcao-idade-serie-na-educacao-basica>. Acesso em: 20 fev. 2022.

MORI, E.; LEWIS, A. **Money in the contemporary Family**. Croydon: Nestle, 2001.

MOTTOLA, G. R. In our best interest: women, financial literacy, and credit card behavior. **Scholar Commons**, v. 6, n. 2, 2013.

MOURA, R. A. Consumo ou consumismo: uma necessidade humana? **Rev. Fac. Direito São Bernardo do Campo**, São Bernardo do Campo, v. 24, n. 1, ago. 2018. Disponível em: <https://revistas.direitosbc.br/index.php/fdsbc/article/view/931>. Acesso em: 08 jun. 2021.

MOURE, N. G. Financial literacy and retirement planning in Chile. **Journal of Pension Economics and Finance**, v. 15, p. 203-223, 2016.

OECD. **Financial education and saving for retirement**. 2005. Disponível em: <http://www.oecd.org/finance/privatepensions/39197801.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2021.

_____. OECD/INFE Policy guidance on addressing women's and girl's needs for financial awareness and education. *In: WOMEN and Financial Education: Evidence, Policy Responses and Guidance*. [S. l.]: OECD, 2013a. p. 91-96.

_____. **Financial literacy and inclusion: Results of OECD/INFE survey across countries and by gender**. Paris, 2013b.

_____. **National strategies for financial education: OECD/INFE policy handbook**. OECD. 2015. Disponível em: <http://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/National-Strategies-Financial-Education-Policy-Handbook.pdf>. Acesso em: 15 jun.2021.

_____. **PISA 2015 Results in Focus**. [S. l.]: OECD 2018. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>. Acesso em: 20 maio 2021.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Crise do emprego juvenil: desarmando a bomba-relógio ativada pela pandemia**. 2021. Disponível em: https://www.ilo.org/brasilia/noticias/WCMS_816644/lang--pt/index.htm. Acesso em: 21 abr. 2022.

OLIVEIRA, G. C. **Finanças pessoais e qualidade de vida no trabalho dos servidores: um estudo aplicado a uma instituição federal de ensino**. 2015. 107 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Programa de Pós-graduação em Gestão Pública do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2015.

PEREIRA, F. B. **Microcrédito e a democratização do mercado financeiro: o caso do banco popular de Ipatinga – MG.** 2004. 129 f. Dissertação (Mestrado em Economia) - Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG, Belo Horizonte, MG, 2004.

PEREIRA, F. B. **Notas de um plano nacional de capacitação financeira.** 2015. 162 f. Tese (Doutorado em Economia). Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional e Urbano da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, MG, 2015.

PEREIRA, F. B., CAVALCANTE, A., CROCCO, M. Um plano nacional de capacitação financeira: o caso brasileiro*. **Econ. Soc. [online]**, Campinas, v. 28, n. 2, maio/ago.2019. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ecos/a/7dmpbx8YhLdbQ5bBRf45PLd/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 08 mar. 2021.

POTRICH, A. C. G. **Alfabetização financeira: relações com fatores comportamentais e variáveis socioeconômicas e demográficas.** 2016. 247 f. Tese (Doutorado em Administração) - Programa de Pós-graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria, RS, 2016.

POTRICH, A. C. G.; VIEIRA, K. M.; CERETTA, P. S. Nível de alfabetização financeira dos estudantes universitários: afinal, o que é relevante? **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa**, Campo Largo, v. 12, n. 3, set./dez. 2013. Disponível em:
file:///C:/Users/Renata/Downloads/Potrich_Vieira_Ceretta_2013_Nivel-de-alfabetizacao-finance_18839.pdf. Acesso em: 05 maio 2021.

POTRICH, A. C. G.; VIEIRA, K. M.; KIRCH, G. Determinantes da alfabetização financeira: análise da influência de variáveis socioeconômicas e demográficas. **R. Cont. Fin. – USP**, São Paulo, v. 26, n. 69, set./dez. 2015. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rcf/a/wM9hSthWFCztM3t8bbbqPSG/?lang=pt>. Acesso em: 05 mar. 2021.

POTRICH, A. C. G.; VIEIRA, K. M.; SILVA, W. Mendes da. Development of a financial literacy model for university students. **Emerald: Management Research Review**, v. 39, n. 3, 2016.

POTRICH, A. C. G.; VIEIRA, K. M.; PARABONI, A. L. O que influencia a alfabetização financeira dos estudantes universitários? *In: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO*, 16., 2013, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: FEA-USP, 2013.

PRITCHARD, M. E. Consumer education: a partnership between schools and families. **The Journal of Consumer Education**, v. 10, 1992. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/237575617_Consumer_Education_A_Partnership_between_Schools_and_Families. Acesso em: 19 mar. 2021.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013.

REIS, E. A., REIS, I. A. **Análise descritiva de dados**. 1 ed. [S. l.]: UFMG, 2002.

ROSSATO, V. P.; PINTO, N. G. M. Comportamento financeiro do estudante: avaliação da propensão ao endividamento. **ForScience IFMG**, Formiga, v. 7, n. 2, jul./dez. 2019.

Disponível em:

<http://forscience.ifmg.edu.br/forscience/index.php/forscience/article/view/650>. Acesso em: 05 jan. 2022.

SALLIE MAE. **How undergraduate students use credit cards**: Sallie Mae's National study of usage rates and trends 2009. 2009. Disponível em: <https://docplayer.net/15666900-How-undergraduate-students-use-credit-cards-sallie-mae-s-national-study-of-usage-rates-and-trends-2009.html>. Acesso em: 10 out. 2021.

SANTOS, A. B. **Formas de amostragem**. Material didático. [20--]. Disponível em:

<https://www.ibilce.unesp.br/Home/Departamentos/CiencCompEstatistica/Adriana/formas-de-amostragem.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2022.

SANTOS, A. C. *et al.* Finanças pessoais: um estudo com acadêmicos sob a abordagem da teoria da contabilidade mental. **Revista de Contabilidade do Mestrado em Ciências Contábeis da UERJ (online)**, Rio de Janeiro, v.24, n.1, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rcmccuerj/article/view/50688>. Acesso em: 15 nov. 2021.

SANTOS, C. P.; FERNANDES, D. V. D. H. A socialização de consumo e a formação do materialismo entre os adolescentes. **Rev. Adm. Mackenzie**, São Paulo, v. 12, n. 1, jan./fev. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ram/v12n1/a07v12n1.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

SANTOS, D. B., GALLUTTI NETTO, H. Analfabetismo financeiro e histórico de crédito do cliente. **Rev. Bras. Gest. Neg.**, São Paulo, v. 22, Special Issue, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbgn/a/fcpNBdMHBCPmWf4NMC3DCxy/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 set. 2021.

SANTOS, D. B., SILVA, W. M. da, GONZALEZ, L. *Deficit* de alfabetização financeira induz ao uso de empréstimos em mercados informais. **RAE**, São Paulo, v. 58, n. 1, jan./fev. 2018. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/view/73880>. Acesso em: 02 fev. 2022.

SCHERESBERG C. B. Financial literacy and financial behavior among young adults: evidence and implications. **Scholar Commons, University of South Florida**, v. 6, n. 2, p. 1-21, 2013.

SCIRÉ, C. D. O. “Financeirização da pobreza”: crédito e endividamento no âmbito das práticas populares de consumo. **Teoria & Pesquisa: Revista de Ciência Política**, São Carlos, v. 20, n. 1, 2011, dez. 2011. Disponível em: <https://www.teoriaepesquisa.ufscar.br/index.php/tp/issue/view/70>. Acesso em: 04 abr. 2021.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS – SEE/MG. **Superintendências Regionais de Ensino (SREs)**. 2020. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/sobre/servicos-18/superintendencias-regionais-de-ensino>. Acesso em: 02 fev. 2021.

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AO CRÉDITO (SPC). 47% dos jovens da Geração Z não realizam o controle das finanças, aponta pesquisa CNDL/ SPC Brasil. **Pesquisas SPC**. 2019a. Disponível em: <https://www.spcbrasil.org.br/pesquisas/pesquisa/6271>. Acesso em: 26 maio 2020.

_____. **Geração Z: gestão das finanças pessoais**. 2019b. Disponível em: <http://www.cndl.org.br › upload › comunicação>. Acesso em: 09 dez. 2022.

SERVON, L. J.; KAESTNER, R. Consumer financial literacy and the impact of online banking on the financial behavior of lower-income bank customers. **The Journal of Consumer Affairs**, v. 8, v. 42, n. 2, jun. 2008. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1745-6606.2008.00108.x>. Acesso em: 06 jan. 2022.

SHIM, S.; *et al.* Pathway to Life Success: A Conceptual Model of Financial Well-being for Young Adults, **Journal of Applied Developmental Psychology**, v. 30, p. 208-723, 2009.

SILVA, J. L. C.; FERNANDES, M. W.; ALMEIDA, R. L. F. **Matemática: estatística e probabilidade**. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015.

SILVA JÚNIOR, A. B.; LAGES, A. M. G.; SILVA, V. F. A. Razão e emoção: o comportamento humano na tomada de decisão em um ambiente econômico incerto. **Nexus Econômicos – PPGE/UFBA**, Salvador, v.13, n.1, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revnexeco/article/view/33708>. Acesso em: 20 dez. 2021.

SILVA, G. O. *et al.* Alfabetização financeira versus educação financeira: um estudo do comportamento de variáveis socioeconômicas e demográficas. **Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade**, Salvador, v. 7, n. 3, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/financ/article/view/3726>. Acesso em: 15 jun. 2021.

SOARES, J. F.; ANDRADE, R. J. de. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 107-126, 2006.

SOUZA, A. M. F. L. P. **Aspectos cognitivos e metodológicos em surveys**: limitações e possibilidades da pesquisa brasileira. 2014. 33 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/134396/000987643.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 01 de. 2021.

VIEIRA, S. F. A.; BATAGLIA, R. T. M.; SEREIA, V. J. Educação financeira e decisões de consumo, investimento e poupança: uma análise dos alunos de uma universidade pública do norte do Paraná. **Revista de Administração da UNIMEP**, Piracicaba. v. 9, n. 3, set./dez.2011. Disponível em:

file:///C:/Users/Renata/Downloads/Vieira_Bataglia_Sereia_2011_Educacao-financeira-e-decisoes_4393%20(1).pdf. Acesso em: 15 jun.2021.

WORLD BANK. GDP current US\$. *In*: World Bank national accounts data, and OECD National Accounts data files. 2019. Disponível em: <https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.MKTP.CD>. Acesso em: 21 mar. 2021.

WORTHINGTON, A. C. Predicting financial literacy in Australia. **Financial Services Review**, v. 15, n. 1, p. 59-79, 2006.

ZERRENNER, S. A. **Estudo sobre as razões para o endividamento da população de baixa renda**. 2007. 61 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Departamento de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2007.

APÊNDICE A – Questionário

1) Município: _____

2) Escola: _____

3) Idade (anos):

Menos de 17

17

18

19

20

21

Mais de 21

4) Sexo:

Mulher

Homem

Prefiro não declarar

5) Em relação a cor da pele, você se considera:

Branco

Preto

Amarelo

Pardo

Indígena

Prefiro não declarar

6) Quantas pessoas moram com você? (incluindo pais, filhos, irmãos, parentes e amigos)

Moro sozinho

Uma a três

Quatro a sete

Oito a dez

Mais de dez

7) Você possui uma renda mensal?

Sim

Não

Se respondeu SIM na questão 7, responda as perguntas de 8 a 12. Se respondeu NÃO, vá para a questão 13.

8) De onde vem a sua renda?

Recebo mesada

- Trabalho com carteira assinada
- Trabalho informal (sem carteira assinada)
- Sou funcionário público
- Micro ou pequena empresa
- Pensão/aposentadoria
- Auxílio do governo
- Outra fonte
- Doações de terceiros

9) O que você faz com o dinheiro que recebe?

- Pago todas as despesas da casa e não sobra dinheiro
- Ajudo a pagar alguma despesa da casa e gasto o restante comigo
- Ajudo a pagar alguma despesa da casa e guardo o restante
- Ajudo a pagar alguma despesa da casa, gasto comigo e guardo o restante
- Gasto tudo comigo
- Guardo tudo que recebo

10) Qual é o percentual de sua renda que está destinada às despesas familiares?

- 0 (zero)
- Acima de 0% até 20%
- Acima de 20% até 50%
- Acima de 50% até 70%
- Acima de 70% até 100%

11) Há quanto tempo você ajuda ativamente nas despesas de sua família?

- Menos de 6 meses
- De 6 meses a 1 ano
- De 1 ano a 2 anos
- Mais de 2 anos
- Não ajudo

12) Você é o principal mantenedor do seu grupo familiar? (pessoa que contribui com a maior parte da renda)

- Sim
- Não

13) Qual a escolaridade do(a) principal mantenedor(a) do seu grupo familiar? (da pessoa que contribui com a maior parte da renda)

- Sem instrução, não alfabetizada
- Sem instrução, mas sabe ler e escrever;
- Ensino fundamental 1 (antigas 1ª a 4ª séries) – INCOMPLETO
- Ensino fundamental 1 (antigas 1ª a 4ª séries) – COMPLETO
- Ensino fundamental 2 (antigas 5ª a 8ª séries) – INCOMPLETO
- Ensino fundamental 2 (antigas 5ª a 8ª séries) – COMPLETO
- Ensino Médio (antigo 2º grau) – INCOMPLETO
- Ensino Médio (antigo 2º grau) – COMPLETO

- Ensino Superior – INCOMPLETO
- Ensino Superior – COMPLETO
- Especialização, Mestrado ou Doutorado
- Não sei responder

14) Qual a renda mensal de sua família?

- Até 1 (um) salário-mínimo (R\$1.100,00)
- Acima de 1 até 2 salários-mínimos (R\$1.100,01 a R\$2.200,00)
- Acima de 2 até 3 salários-mínimos (R\$2.200,01 a R\$3.300,00)
- Acima de 3 até 5 salários-mínimos (R\$3.300,01 a R\$5.500,00)
- Acima de 5 até 10 salários-mínimos (R\$5.500,01 a R\$11.000,00)
- Mais de 10 salários-mínimos (R\$11.000,01)
- Não sei qual a renda familiar
- Prefiro não declarar

15) Qual a principal fonte de renda da sua família?

- Trabalho com carteira assinada
- Trabalho informal (sem carteira assinada)
- Funcionário público
- Micro ou pequena empresa
- Pensão/aposentadoria
- Auxílio do governo
- Doações de terceiros
- Outra fonte
- Não sei responder

16) Quando sua família compra algum item “caro”, na maioria das vezes, o pagamento é feito como?

- Pagamento à vista
- Pagamento de uma quantia à vista e divisão do restante no cartão/carnê
- Carnê diretamente na loja
- No cartão de crédito
- Outra forma
- Não sei responder

17) Como são realizadas as decisões de compras/gastos para uso familiar em sua casa:

- Eu decido sozinho(a)
- Eu ajudo na decisão
- Outras pessoas de minha família decidem

18) Sua família realiza planejamento financeiro no mês (anota as receitas e os gastos)?

- Sim
- Não
- Não sei responder

Se respondeu SIM na questão 18, responda à pergunta 19. Se não, vá para a questão 20.

19) Você participa desse planejamento?

- Sim
- Não
- Às vezes

20) Em geral, o dinheiro que a sua família recebe por mês:

- Dura até o final do mês e não sobra
- Dura até o final do mês e sobra
- Não dura até o final do mês
- Não sei responder

Se você respondeu que SOBRA DINHEIRO NO FINAL DO MÊS responda à pergunta 21.
Se não, vá para a questão 22.

21) Em geral, o que a sua família faz com o dinheiro que sobra:

- Gasta com coisas diversas
- Investe
- Guarda para uma emergência
- Não sei responder

22) Você se preocupa se sua família tem recursos financeiros suficientes para as necessidades básicas do mês?

- Sim
- Não
- Essa questão fica a critério da(s) outra(s) pessoa(s) que mora(m) na casa

23) Você já comprou algo sabendo que teria que sacrificar algum gasto da família para pagá-lo?

- Sim
- Não
- Não sei responder

24) Na sua opinião, quais as principais despesas/gastos da casa (é permitida a escolha de mais de uma opção):

- Aluguel
- Alimentos
- Energia elétrica
- Água
- Cartão de crédito
- Internet
- Crédito consignado e(ou) empréstimo
- Financiamento imobiliário
- Transporte
- Roupas
- Educação (escolas, cursos diversos)

- Saúde (médico, dentista, medicamentos)
- Outros
- Não sei responder

25) Você e as pessoas que moram na sua casa conversam sobre finanças/dinheiro?

- Sim, conversamos todos juntos
- Meus familiares conversam entre eles, mas eu não participo
- Não, ninguém conversa sobre dinheiro
- Não sei responder

Se respondeu SIM na questão 25, responda à pergunta 26. Se não, vá para a questão 27.

26) Sobre qual assunto financeiro vocês mais conversam?

- Sobre gastos
- Sobre como poupar/investir dinheiro
- Sobre planejamento financeiro
- Outros

27) Você considera que ao menos 1 (uma) das pessoas que mora com você tem noções de algum dos conteúdos abaixo? (é permitida a escolha de mais de uma opção)

- Noções de porcentagem
- Juros simples
- Juros compostos
- Consumo consciente
- Direitos e deveres do consumidor
- Como elaborar um planejamento financeiro
- Conhecimento básico sobre investimento
- Acredito que eles não possuem conhecimento sobre esses assuntos
- Não sei responder

28) Você já aprendeu algum conteúdo sobre educação financeira?

- Sim
- Não

Se respondeu SIM na questão 28, responda as perguntas de 29 a 31. Se respondeu NÃO, vá para a questão 32.

29) Qual(is) conteúdos sobre educação financeira você aprendeu? (é permitida a escolha de mais de uma opção)

- Noções de porcentagem
- Juros simples
- Juros compostos
- Consumo consciente
- Direitos e deveres do consumidor
- Como elaborar um planejamento financeiro
- Conhecimento básico sobre aplicações financeiras e investimentos

- Compras parceladas e endividamento
- Formas de financiamento
- Outros

30) Como você aprendeu? (é permitida a escolha de mais de uma opção)

- Aprendi sozinho (internet, jornal, revista, livro, etc.)
- Aprendi na escola/ colégio
- Aprendi em casa
- Aprendi com amigos
- Não sei responder

Se respondeu que já aprendeu algum conteúdo sobre educação financeira na **ESCOLA** responda à pergunta 31. Se não, vá para a pergunta 32.

31) Em qual(is) disciplinas o(s) conteúdo(s) foi(ram) visto(s)?

- Matemática
- Língua Portuguesa
- Arte
- Educação Física
- História
- Geografia
- Sociologia
- Filosofia
- Biologia
- Química
- Física
- Palestras/minicursos oferecidos na escola

32) O que você esperaria aprender com educação financeira? Cite até três opções mais importantes.

- Aumentar o bem-estar financeiro pessoal/familiar
- Aprender sobre o consumo consciente
- Cortar gastos desnecessários
- Saber como escolher os melhores produtos e serviços financeiros (ex: crédito, seguro, plano previdenciário, investimento)
- Conseguir escolher a(s) melhor(es) instituição(ões) financeira(s) para ser cliente
- Enriquecer via operações junto ao mercado financeiro/ bolsa de valores
- Não se endividar
- Saber administrar suas dívidas
- Identificar opções de obtenção de trabalho e renda
- Aprender a empreender
- Proteger o patrimônio pessoal/familiar
- Aprender a poupar/ investir
- Planejar melhor os gastos pessoais/familiares
- Conseguir pagar as contas do mês
- Tomar decisões financeiras mais acertadas

- Conhecer os direitos e deveres do consumidor
- Não sei responder

APÊNDICE B – Lista de escolas públicas estaduais com ensino médio do sul de Minas Gerais

Quadro 3 - Escolas públicas estaduais com ensino médio do Sul de Minas Gerais

(continua)

SRE	Municípios	Escolas
Barbacena	Andrelândia	EE Visconde de Arantes
	São Vicente de Minas	EE José Bonifácio
Campo Belo	Lavras	EE Azarias Ribeiro; EE Cristiano de Souza; EE Dona Matarazzo; EE Doutor João Batista Hermeto; EE Firmino Costa; EE Tiradentes; Colégio Tiradentes PMMG; EE Cinira Carvalho
	Ribeirão Vermelho	EE Antônio Novais
Caxambu	Aiuruoca	EE Conselheiro Fidélis
	Alagoa	EE Maria do Carmo Lima Pinto
	Baependi	EE Anísio Esaú dos Santos; EE Joaquim Alvarenga Maciel; EE Nossa Senhora de Montserrat; EE Vargem da Lage
	Bocaina de Minas	EE Cônego João Severo
	Carvalhos	EE Ana Dantas Motta
	Caxambu	EE Domingos Gonçalves de Mello Mingote; EE Ruth Martins de Almeida
	Conceição do Rio Verde	EE Dom Othon Motta
	Cruzília	EE Monsenhor João Câncio; EE São Sebastião
	Itamonte	EE Nilo Peçanha
	Itanhandu	EE Professor Souza Nilo
	Jesuânia	EE João de Almeida Lisboa
	Liberdade	EE Frei José Wulff
	Minduri	EE Fernando Melo Viana
	Olímpio Noronha	EE Professora Maria Antonieta Romano Salgado
	Passa Quatro	EE Nossa Senhora Aparecida
	Passa Vinte	EE Coronel Rezende
	Pouso Alto	EE Felizarda Russano
	São Lourenço	EE Doutor Humberto Sanches; EE Professor Antônio Magalhães Alves; EE Professor Mário Junqueira Ferraz; EE Professor Túlio Bento
	São Sebastião do Rio Verde	EE José Ribeiro Mira
	São Tomé das Letras	EE Do Sobradinho; EE José Cristiano Alves
Seritinga	EE Ministro Clóvis Salgado	
Serranos	EE Nossa Senhora Do Bonsucesso	
Soledade de Minas	EE Dona Mariana Carvalhal Costa	
Itajubá	Brasópolis	CEP- Centro Educação Profissional Tancredo Neves; EE Alfredo Albano De Oliveira; EE Dino Ambrósio Pereira; EE Presidente Wenceslau
	Carmo de Minas	EE Professor Guedes Fernandes
	Conceição das Pedras	EE Antônio Carlos

Quadro 3 - Escolas públicas estaduais com ensino médio do Sul de Minas Gerais
(continuação)

SRE	Municípios	Escolas
Itajubá	Conceição dos Ouros	EE João Ribeiro de Carvalho
	Consolação	EE Professor Francisco Manoel Do Nascimento
	Cristina	EE Cônego Artêmio Schiavon
	Delfim Moreira	EE Luiz Francisco Ribeiro; EE Marquês de Sapucaí
	Dom Viçoso	EE Cônego José Divino
	Gonçalves	EE João Ribeiro da Silva
	Itajubá	EE Barão do Rio Branco; EE Coronel Carneiro Júnior; EE Florival Xavier; EE João XXIII; EE Major João Pereira; EE Professor Antônio Rodrigues D' Oliveira; EE Silvério Sanches; EE Wenceslau Braz
	Maria da Fé	EE Nossa Senhora de Lourdes; EE São José
	Marmelópolis	EE Albano de Oliveira
	Natércia	EE João Goulart Santiago Brum
	Paraisópolis	EE Antônio Eufrázio de Toledo; EE Eulália Gomes de Oliveira
	Pedralva	EE Comendador Mário Goulart Santiago
	Piranguçu	EE Mário Casassanta
	Piranguinho	EE Sebastião Pereira Machado
	São José do Alegre	EE Maria Lina de Jesus
	Sapucaí-Mirim	EE Professor Figueiredo Brandão
	Virgínia	EE Delfim Moreira; EE Professor Manoel Machado
Wenceslau Brás	EE Major Lisboa da Cunha	
Juiz de Fora	Arantina	EE Padre Francisco Rey
	Bom Jardim de Minas	EE Nossa Senhora Aparecida
Passos	Alpinópolis	EE Dom João VI; EE Dona Indá
	Bom Jesus da Penha	EE Coronel Antônio Domingos Ribeiro
	Capitólio	EE Modesto Antônio de Oliveira
	Carmo do Rio Claro	EE Monsenhor Mário Araújo Guimarães
	Delfinópolis	EE Professora Neiva Maria Leite
	Fortaleza de Minas	EE Doutor Noraldino de Lima
	Passos	Colégio Tiradentes PMMG; EE Caetano Machado da Silveira; EE Deus Universo e Virtude; EE Doutor Tancredo de Almeida Neves; EE Dulce Ferreira de Souza; EE Lourenço Andrade; EE Nazle Jabur; EE Neca Quirino; EE Nossa Senhora da Penha; EE Professora Júlia Kubitschek; EE São José
	São João Batista do Glória	EE José Severiano Filho
São José da Barra	EE De Furnas; EE Doutor Juscelino Kubitschek	
Poços de Caldas	Alterosa	EE Bolívar Boanerges da Silveira
	Andradas	EE Adolfo Firmino Souza Marques; EE Doutor Alcides Mosconi
	Areado	EE João Lourenço
	Bandeira do Sul	EE José Bandeira de Carvalho

Quadro 3 - Escolas públicas estaduais com ensino médio do Sul de Minas Gerais
(continuação)

SRE	Municípios	Escolas
Poços de Caldas	Botelhos	EE Afonso Romão de Siqueira; EE João De Souza Gonçalves
	Cabo Verde	EE Professor Pedro Saturnino de Magalhães
	Caldas	EE Indígena Xucuru Kariri - Warkanã De Aruanã; EE Vicente Landi Júnior
	Campestre	EE Rui Barbosa
	Conceição da Aparecida	EE Padre José Antônio Panucci
	Divisa Nova	EE Secretário Tristão da Cunha
	Ibitiúra de Minas	EE Caliméria Silveira
	Monte Belo	EE Frei Levino
	Muzambinho	EE Professor Salatiel de Almeida
	Nova Resende	EE Professor Caio Albuquerque
	Poços de Caldas	EE David Campista; EE De Ensino Fundamental e Médio; EE Doutor Edmundo Gouvea Cardillo; EE Doutor João Eugênio de Almeida; EE Francisco Escobar; EE Professor Arlindo Pereira - Centro de Educação Politécnica; EE Professora Cleusa Lovato Caliari
	Santa Rita de Caldas	EE Dona Rita Amélia de Carvalho
	Serrania	EE Diretor Nelson Rodrigues
Pouso Alegre	Albertina	EE José Gomes de Morais Filho
	Bom Repouso	EE Coronel Ananias de Andrade
	Borda da Mata	EE Lauro Afonso Megale; EE Pio XII
	Bueno Brandão	EE Secretário Olinto Orsini
	Cachoeira de Minas	EE Cônego José Eugênio de Faria; EE Professor Furtado de Mendonça
	Camanducaia	EE Verner Grinberg; EE Virgínia Marcondes Escobar
	Cambuí	EE Antônio Felipe de Salles; EE João Lopes
	Careaçu	EE Vereador Joaquim Borges da Costa
	Congonhal	EE Mendes De Oliveira
	Córrego do Bom Jesus	EE Professor Maximiano Lambert
	Espírito Santo do Dourado	EE Dom Francisco Silva
	Estiva	EE Cônego Francisco Stella
	Extrema	EE Alfredo Olivotti; EE Odete Valadares
	Heliódora	EE Prefeito Celso Vieira Vilela
	Inconfidentes	EE Felipe dos Santos
	Ipiuína	EE Cristiano Machado
	Itapeva	EE Doutor José Rodrigues Seabra
	Jacutinga	EE Júlio Brandão
	Monte Sião	EE Provedor Theófilo Tavares Paes
	Munhoz	EE Emílio Moura
Ouro Fino	EE Ernesto Barbosa; EE Francisco Ribeiro da Fonseca	

Quadro 3 - Escolas públicas estaduais com ensino médio do Sul de Minas Gerais
(continuação)

SRE	Municípios	Escolas
Pouso Alegre	Pouso Alegre	Colégio Tiradentes PMMG; EE De Ensino Médio – Bairro Algodão; EE De Ensino Médio – Bairro Shangrilá; EE Doutor José Marques de Oliveira; EE Monsenhor José Paulino; EE Presidente Arthur da Costa e Silva; EE Presidente Bernardes; EE Professora Geraldina Tosta; EE Professora Mariana Pereira Fernandes; EE Vinícius Meyer; EE Virgília Paschoal
	Santa Rita do Sapucaí	EE Doutor Delfim Moreira; EE Sanico Teles; EE Sinhá Moreira
	São João da Mata	EE Cônego Paulo Monteiro
	São Sebastião da Bela Vista	EE Coronel Gabriel Capistrano
	Senador Amaral	EE Professora Maria Vitorino de Souza
	Senador José Bento	EE Professor Mendonça
	Silvianópolis	EE Magalhães Carneiro
	Tocos do Moji	EE José Tomás Cantuária Júnior
	Toledo	EE Do Bairro dos Pereiras; EE Raimundo Corrêa
São João Del Rey	Carrancas	EE Sara Kubitschek
	Ijaci	EE Maurício Zakhia
	Ingaí	EE Ramiro de Souza Andrade
	Itumirim	EE Dom Delfim; EE de Macuco de Minas
	Itutinga	EE Jaime Ferreira Leite
São Sebastião do Paraíso	Arceburgo	EE Coronel Lucas Magalhães
	Capetinga	EE Doutor José Teodoro de Souza
	Cássia	EE São Gabriel
	Claraval	EE Iarbas Rodrigues
	Guaranésia	EE Alice Autran Dourado; EE Geraldo Ribeiro Dias
	Guaxupé	EE Doutor André Cortez Granero; EE Doutor Benedito Leite Ribeiro
	Ibiraci	EE De Ibiraci
	Itamogi	EE José Soares de Araújo
	Itaú de Minas	EE Ary Pimenta Bugelli
	Jacuí	EE Professora Maria Leonor Nasser
	Juruiaia	EE Eduardo Senedese
	Monte Santo de Minas	EE Américo de Paiva; EE De Milagre
	Pratápolis	EE Doutor Farid Silva
	São Pedro da União	EE Coronel João Ferreira Barbosa
São Sebastião do Paraíso	EE Benedito Ferreira Calafiori; EE Clóvis Salgado; EE Comendadora Ana Cândida de Figueiredo; EE Paula Frassinetti	
São Tomás de Aquino	EE Doutor Tancredo De Almeida Neves	
Varginha	Alfenas	EE Doutor Emílio Silveira; EE Doutor Napoleão Salles; EE Judith Vianna; EE Padre José Grimminck; EE Prefeito Ismael Brasil Corrêa; EE Samuel Engel
	Boa Esperança	EE Casimiro Silva; EE Doutor Joaquim Vilela; EE Padre João Vieira da Fonseca

Quadro 3 - Escolas públicas estaduais com ensino médio do Sul de Minas Gerais (conclusão)

SRE	Municípios	Escolas
Varginha	Cambuquira	EE Clóvis Salgado
	Campanha	EE Vital Brasil
	Campo do Meio	EE Padre Chico
	Campos Gerais	EE Padre Antônio Vieira; EE Professor Eduardo Daniel Ferreira Dias
	Carmo da Cachoeira	EE Professor Wanderley Ferreira de Rezende
	Carvalhópolis	EE João de Paula Caproni
	Coqueiral	EE Padre Anchieta
	Cordislândia	EE Professora Celina de Rezende Vilela
	Elói Mendes	EE Professora Norma de Brito Piedade Martins; EE Targino Nogueira
	Fama	EE Professora Maria Olímpia Oliveira
	Guapé	EE Dr. Lauro Correa do Amaral
	Ilicínea	EE Nossa Senhora Aparecida
	Lambari	EE Professora Maria Rita Lisboa Pereira Santoro
	Machado	EE De Douradinho; EE Gabriel Odorico; EE Iracema Rodrigues; EE Paulina Rigotti de Castro
	Monsenhor Paulo	EE Padre Rogério Abdala
	Paraguaçu	EE Padre Piccinini
	Poço Fundo	EE São Marcos
	Santana da Vargem	EE Dona Augusta
	São Bento Abade	EE Professora Alda de Moura Carvalho
	São Gonçalo do Sapucaí	EE Bárbara Heliadora; EE Doutor João Pinheiro
Três Corações	EE Américo Dias Pereira; EE Godofredo Rangel; EE Luiza Gomes Lemos; EE Olímpia de Brito	
Três Pontas	EE Deputado Teodósio Bandeira; EE Prefeito Jacy Junqueira Gazola; EE Presidente Tancredo Neves; EE Professora Marieta Castro	
Turvolândia	EE Nossa Senhora Da Piedade	
	Varginha	EE Afonso Pena; EE Brasil; EE Coração de Jesus; EE Deputado Domingos De Figueiredo; EE Doutor Wladimir De Rezende Pinto; EE Pedro de Alcântara; EE Professor Antônio Correa Carvalho; EE Professor Antônio Domingues Chaves; EE Professor Fábio Salles; EE Professora Aracy Miranda; EE Professora Selma Bastos; EE São Sebastião

Fonte: Elaborado pela autora (2021).