

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS ECONÔMICAS

Paula Prodócimo

**ANÁLISE DA DIFERENÇA DE ALFABETIZAÇÃO FINANCEIRA
ENTRE MENINOS E MENINAS NAS ESCOLAS BRASILEIRAS A
PARTIR DOS DADOS DO PISA**

Santa Maria, RS
2023

Paula Prodócimo

**ANÁLISE DA DIFERENÇA DE ALFABETIZAÇÃO FINANCEIRA ENTRE
MENINOS E MENINAS NAS ESCOLAS BRASILEIRAS A PARTIR DOS DADOS DO
PISA**

Monografia de Conclusão apresentada ao curso de Graduação em Ciências Econômicas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Ciências Econômicas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Kalinca Léia Becker

Santa Maria, RS
2023

Paula Prodócimo

**ANÁLISE DA DIFERENÇA DE ALFABETIZAÇÃO FINANCEIRA ENTRE
MENINOS E MENINAS NAS ESCOLAS BRASILEIRAS A PARTIR DOS DADOS DO
PISA**

Monografia de Conclusão apresentada ao curso de Graduação em Ciências Econômicas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Bacharel em Ciências Econômicas**.

Aprovada em 17 de novembro de 2023:

Kalinca Léia Becker, Dr^a (UFSM)

Kelmara Mendes Vieira, Dr.^a (UFSM)

Reisoli Bender Filho, Dr. (UFSM)

Santa Maria, RS
2023

À minha família e amigos, por todo o apoio.

RESUMO

ANÁLISE DA DIFERENÇA DE ALFABETIZAÇÃO FINANCEIRA ENTRE MENINOS E MENINAS NAS ESCOLAS BRASILEIRAS A PARTIR DOS DADOS DO PISA

AUTORA: Paula Prodócimo
ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a Kalinca Léia Becker

A alfabetização financeira é uma competência crucial em uma sociedade cada vez mais orientada pelo dinheiro. O presente estudo tem como objetivo analisar qual o *gap* na alfabetização financeira levando em conta o gênero feminino e masculino com base nos dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). A amostra utilizada é do PISA 2018, o programa disponibiliza dados sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos e mensura em que medida os alunos adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para a plena participação na vida social e econômica. Para tanto, foram estimadas equações de proficiência para meninos e meninas e o método de decomposição de Oaxaca-Blinder foi utilizado para decompor a diferença de médias de proficiência. Os resultados indicam que os adolescentes meninos apresentam uma proficiência superior, com uma diferença de 6,65 pontos na média em relação às adolescentes meninas. Essa discrepância é explicada pelo efeito estrutural, sugerindo que fatores subjacentes não diretamente observados, como as dinâmicas da divisão do trabalho doméstico e influências sociais, desempenham um papel significativo.

Palavras-chave: Alfabetização Financeira. PISA. Gênero.

ABSTRACT

ANALYSIS OF THE DIFFERENCE IN FINANCIAL LITERACY BETWEEN BOYS AND GIRLS IN BRAZILIAN SCHOOLS USING PISA DATA

AUTHOR: Paula Prodócimo
ADVISOR: Prof.^a Dr.^a Kalinca Léia Becker

Financial literacy is a crucial skill in an increasingly money-driven society. The present study aims to analyze the gap on financial literacy considering female and male gender based on data from the Program for International Student Assessment (PISA). The sample used is from PISA 2018, the program provides data on the performance of students aged 15 and measures the extent to which students have acquired essential knowledge and skills for full participation in social and economic life. To this end, proficiency equations were estimated for boys and girls and the Oaxaca-Blinder decomposition method was used to decompose the difference in proficiency averages. The results indicate that teenage boys have a higher proficiency, with a difference of 6.65 points on average compared to teenage girls. This discrepancy is explained by the structural effect, suggesting that underlying factors not directly observed, such as the dynamics of the division of household labor and social influences, play a significant role.

Keywords: Financial Literacy. PISA. Gender.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Variáveis do Modelo.....	16
TABELA 2 - Estatísticas Descritivas.....	19
TABELA 3 - Equação de Alfabetização Financeira.....	23
TABELA 4 - Decomposição de Oaxaca-Blinder.....	26

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	09
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	12
2.1 ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO.....	12
3 METODOLOGIA.....	15
3.1 BANCO DE DADOS E DESCRIÇÃO DAS VARIÁVEIS.....	15
3.2 MÉTODO.....	17
4 ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS.....	19
5 RESULTADOS.....	23
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	28
REFERÊNCIAS.....	29

1 INTRODUÇÃO

A compreensão e utilização do dinheiro são aspectos essenciais da socialização de um indivíduo, uma vez que o dinheiro desempenha um papel fundamental como meio de troca para serviços e transações financeiras. O dinheiro não apenas satisfaz necessidades básicas, mas também proporciona acesso a oportunidades educacionais, de saúde e de lazer. Sendo assim, é de suma importância que os cidadãos tenham conhecimento sobre o dinheiro e sejam capazes de administrá-lo de maneira eficaz.

Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE (2005), a educação financeira pode ser definida como o processo pelo qual consumidores/investidores financeiros aprimoram sua compreensão sobre produtos, conceitos e riscos financeiros e, por meio de informação e instrução, desenvolvem as habilidades e a confiança para se tornarem mais conscientes de riscos e oportunidades financeiras, a fazer escolhas informadas, a saber onde buscar ajuda, e a tomar outras medidas efetivas para melhorar seu bem estar financeiro.

Sendo assim, a educação financeira desempenha um papel crucial na capacitação dos indivíduos para tomar decisões financeiras informadas e responsáveis. Especialmente para as crianças e adolescentes, que representam o futuro da sociedade, é essencial que adquiram conhecimentos sólidos sobre finanças pessoais e desenvolvam habilidades de planejamento financeiro desde cedo. Ao aprenderem sobre conceitos como orçamento, poupança, consumo, investimento e gestão de dívidas, eles estarão preparados para enfrentar desafios financeiros futuros com confiança e discernimento, uma vez que decisões tomadas nessa idade possuem relevância e consequências importantes ao longo da vida.

Outrossim, cada vez mais as famílias estão endividadadas. Segundo dados da Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo (CNC), na Pesquisa de Endividamento e Inadimplência do Consumidor (Peic), no ano de 2022, 77,9% das famílias declararam ter dívidas do ano de 2021. Bem como o índice de inadimplência chegou a 28,9%, ou seja, três em cada dez famílias atrasaram algum pagamento em 2022. Esses números alarmantes evidenciam a necessidade urgente de promover a alfabetização financeira para que as famílias possam gerir suas finanças de forma mais eficiente e evitar consequências negativas decorrentes do endividamento excessivo.

O termo alfabetização financeira, de acordo com Robb, Babiarz e Woodyard (2012), envolve a capacidade de compreender a informação financeira e tomar decisões eficazes utilizando essa informação. Levando em conta a definição de acordo com OCDE, a

alfabetização financeira é conceituada como uma combinação de consciência, conhecimento, habilidade, atitude e comportamento necessários para tomar decisões financeiras sólidas e alcançar o bem-estar financeiro individual (OCDE, 2013).

Nessa perspectiva, a educação financeira é um processo de desenvolvimento de habilidades que auxiliam as pessoas para que tomem decisões certas, realizando uma boa gestão de suas finanças pessoais, e a alfabetização financeira é a capacidade de usar o conhecimento e as habilidades adquiridas.

Segundo Klapper e Lusardi (2019), há uma diferença expressiva entre as taxas de alfabetização financeira entre os principais países avançados e emergentes. Em média, 55% dos adultos dos países do G7 (Canadá, França, Alemanha, Itália, Japão, Reino Unido e Estados Unidos) possuem alfabetização financeira. No entanto, as taxas variam amplamente, com 37% na Itália e 68% no Canadá. Em contrapartida, nos países emergentes que fazem parte do BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul), apenas 28% dos adultos são financeiramente alfabetizados. Identifica-se que as disparidades existentes vão de 24% na Índia e 42% na África do Sul.

Complementarmente, conforme pesquisa de Klapper e Lusardi (2019), apenas um em cada três adultos possui alfabetização financeira, demonstrando compreensão dos conceitos financeiros básicos. A inclusão financeira, quando adequadamente aplicada, pode gerar resultados positivos, como maior estabilidade econômica e melhores oportunidades de crescimento. No entanto, se as habilidades financeiras não forem utilizadas corretamente, os resultados podem ser negativos, resultando em endividamento e dificuldades financeiras (Klapper e Lusardi, 2019).

É importante destacar que essa questão é especialmente relevante para as mulheres, uma vez que enfrentam desafios adicionais no domínio das finanças pessoais, não apenas em países desenvolvidos, mas também em países com mercados financeiros bem estabelecidos (Klapper e Lusardi, 2019). Essa disparidade entre os sexos pode ser atribuída a fatores como diferenças salariais, divisão desigual de responsabilidades financeiras no âmbito doméstico e estereótipos de gênero que impactam a confiança e a autoeficácia financeira das mulheres.

Com base no estudo de Mitchell e Lusardi (2014), é confirmado que a alfabetização financeira é, de fato, mais baixa entre os jovens e idosos. Essa constatação ressalta a importância de abordagens diferenciadas na promoção da alfabetização financeira, levando em consideração as particularidades desses grupos etários distintos. Outra constatação feita pelos autores é que, embora as mulheres sejam menos propensas a responder perguntas sobre alfabetização financeira do que os homens, elas também são muito mais propensas a dizer que

“não sabem” uma resposta para a pergunta. Consistentemente, Hsu (2015) propôs que uma possível explicação para essa diferença entre os sexos é que ela reflete a divisão doméstica do trabalho, a pesquisa prevê que as mulheres têm incentivos para adiar a aquisição de conhecimento financeiro até mais tarde, quando se aproximam da viuvez.

À vista disso, percebe-se que as disparidades na alfabetização financeira são evidentes desde a infância e juventude, como também no que diz respeito ao sexo feminino e masculino. Adicionalmente, o crescente endividamento da sociedade ressalta a importância de ações direcionadas à alfabetização financeira desde a infância, uma vez que se torna mais complexo suprir essa lacuna antes de o problema se efetivar.

Posto isso, o presente trabalho visa analisar qual o *gap* na alfabetização financeira levando em conta o sexo feminino e masculino com base nos dados do PISA. Bem como, busca investigar possíveis diferenças na alfabetização financeira entre meninos e meninas. A partir dos resultados obtidos, serão propostas alternativas para solucionar o problema e promover uma maior alfabetização financeira na sociedade.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO

Estereótipos são crenças e expectativas socialmente construídas sobre como os indivíduos devem se comportar. Segundo Belo et. Al. (2005), o processo de formação de impressão, conceituado como estereótipo, constitui um conjunto de avaliações afetivas, morais e instrumentais a respeito de uma pessoa, representando generalizações a respeito dos indivíduos sem levar em conta suas características individuais.

Considerando os estereótipos de gênero, segundo definição do Escritório do Alto Comissário das Nações Unidas para os Direitos Humanos (ACNUDH), um estereótipo de gênero é uma visão generalizada ou uma ideia preconcebida sobre os atributos e características que os homens e mulheres deveriam desempenhar. É prejudicial quando limita a capacidade das mulheres e homens a desenvolverem suas habilidades. Além disso, os estereótipos de gênero podem influenciar diversas áreas da vida, incluindo as finanças. Nesse contexto, podem moldar as atitudes, comportamentos e expectativas em relação às questões monetárias e à gestão do dinheiro.

Exemplificando, é comum que se atribua aos homens a responsabilidade principal pelas decisões financeiras e pelo investimento, enquanto as mulheres são associadas a papéis mais passivos ou menos confiantes em relação ao dinheiro. Essas expectativas de gênero podem levar a uma divisão desigual de responsabilidades financeiras no âmbito doméstico, onde os homens assumem mais o controle das finanças, enquanto as mulheres têm menos participação e autonomia nessa área.

Além disso, os estereótipos de gênero também podem influenciar as percepções sobre as habilidades financeiras de homens e mulheres. Por exemplo, pode haver uma crença generalizada de que os homens são naturalmente mais habilidosos em questões financeiras, enquanto as mulheres são vistas como menos competentes nessa área. Esses estereótipos podem levar à subestimação das habilidades financeiras das mulheres e à perpetuação de uma lacuna de conhecimento e confiança em relação às finanças.

Conforme Bucher-Koenen, Lusardi, Alessie, e van Rooij (2014), não existe uma única explicação que possa abordar as razões para as diferenças nos níveis de alfabetização financeira entre homens e mulheres. Bem como, segundo Mitchell e Lusardi (2014), ainda não há uma explicação definitiva para esse fenômeno.

Uma das possíveis razões para a menor alfabetização financeira das mulheres está relacionada ao seu baixo nível de conhecimento financeiro, que por sua vez, é proveniente das dificuldades na realização de cálculos financeiros, uma variável na qual os homens têm se

sobressaído (Lusardi e Mitchell, 2011). Além da dificuldade, Chen e Volpe (2002) observaram que as mulheres demonstram menor entusiasmo e têm menos propensão a aprender sobre suas próprias finanças em comparação aos homens.

Neste cenário, o contexto social é uma variável importante na explicação das diferenças entre os sexos. É comum observar que, dentro do ambiente familiar, há uma divisão de tarefas em que as mulheres são responsáveis pelas tarefas domésticas, enquanto os homens assumem a gestão financeira (Fonseca et al., 2012; Ward & Linch, 2019). Além disso, a idade também é um fator relevante na determinação da alfabetização financeira. Estudos realizados por Driva et al. (2016) e Lührman et al. (2015) mostraram diferenças de gênero entre jovens de 13 a 15 anos, revelando que ambos os sexos já acreditam que os meninos possuem maior interesse e habilidade financeira do que as meninas.

Estudos constataam que em um ambiente competitivo de realização de testes, com penalidades para respostas erradas, as mulheres estão menos dispostas a adivinhar, resultando em pontuações mais baixas quando comparadas aos homens, sendo assim, são mais propensas a pular perguntas de múltipla escolha (Baldiga, 2014). No mesmo sentido, Riener e Wagner (2017) evidenciam que as meninas pulam mais respostas do que os meninos apenas se essas questões forem difíceis. Entretanto, essa diferença de gênero desaparece quando recompensas são oferecidas, sugerindo uma compatibilidade com a explicação sobre ameaças de estereótipos.

Esses comportamentos podem estar relacionados ao fato de as mulheres evitarem competições, enquanto os homens as englobam e possuem confiança em excesso (Niederle e Vesterlund, 2007). Da mesma maneira, em ambientes predominantemente masculinos, mesmo os membros não demonstrando preconceito e havendo intervenções com feedbacks sobre a força da mulher, as mulheres quase não contribuem com suas ideias para o grupo (Coffman, 2014).

No estudo conduzido por Bottazzi e Lusardi (2021), foram investigadas as disparidades de gênero na alfabetização financeira entre estudantes do ensino médio na Itália, utilizando dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, 2012). Os resultados revelaram que os antecedentes familiares, em particular o papel das mães, desempenham um papel significativo no conhecimento financeiro das meninas. Além disso, foi constatado que o ambiente social e cultural em que meninos e meninas estão inseridos desempenha um papel crucial na explicação das diferenças de gênero. Os pesquisadores também destacam a importância da história, observando que os polos comerciais medievais e a estrutura familiar

nuclear contribuíram para criar condições favoráveis para a transformação do papel das mulheres na sociedade e moldaram as disparidades de gênero na educação financeira.

Silinskas et al. (2021) investigaram a importância relativa da educação financeira na escola e na família, juntamente com fatores disposicionais (competitividade, domínio do trabalho, metacognição), na previsão da alfabetização financeira entre adolescentes finlandeses, utilizando dados provenientes da avaliação PISA 2018. Os resultados revelaram que a educação financeira na escola estava positivamente associada às habilidades de alfabetização financeira dos adolescentes, enquanto o envolvimento dos pais em assuntos financeiros não apresentou relação ou foi negativamente relacionado aos escores de alfabetização financeira. Em relação aos fatores disposicionais, como competitividade, domínio do trabalho e metacognição (estratégias eficazes para entender/lembrar informações, resumir informações e avaliar a credibilidade da fonte), eles foram os preditores mais fortes e positivos das pontuações de alfabetização financeira. Especificamente, o uso eficaz da estratégia de metacognição mostrou-se fortemente associado às habilidades de alfabetização financeira, superando todas as outras variáveis consideradas. Esses resultados ressaltam a importância tanto de fatores sociais, como escola e família, quanto de características individuais na formação das habilidades financeiras dos adolescentes.

De acordo com as estimativas apresentadas no estudo realizado por Arellano et al. (2018), a diferença de gênero na alfabetização financeira é reduzida em 20% quando o modelo considera o impacto das habilidades não cognitivas, como autoconfiança, perseverança e motivação, em estudantes de 15 anos na Espanha, utilizando os dados do PISA 2012. No entanto, as diferenças entre meninos e meninas na alfabetização financeira permanecem estatisticamente significativas, indicando a existência de uma lacuna de gênero em favor dos meninos. Sendo assim, as meninas com características semelhantes aos meninos apresentam, em média, uma pontuação 12,8 pontos inferior no exame de alfabetização financeira.

De forma similar, Chambers et al. (2019) conduziram um estudo que investigou a diferença de gênero na alfabetização financeira utilizando dados do PISA. O foco da análise foi examinar a influência dos pais na compreensão de seus filhos em relação a conceitos financeiros, por meio do uso de procedimentos de modelagem multinível para analisar a variação entre estudantes, escolas e países. Com base em dados de 18 países, os resultados indicaram a existência de uma disparidade de gênero no conhecimento financeiro, favorecendo os estudantes do ensino médio do sexo masculino, e destacaram que o papel dos pais pode influenciar o conhecimento financeiro de seus filhos. Essas descobertas sugerem a importância de considerar o envolvimento dos pais na promoção da alfabetização financeira entre os jovens.

3 METODOLOGIA

3.1 BANCO DE DADOS E DESCRIÇÃO DAS VARIÁVEIS

O presente estudo utiliza dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) do ano de 2018, um estudo comparativo internacional realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE a cada três anos. O PISA disponibiliza dados sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que estão próximos do final da educação obrigatória. Além disso, o programa mensura em que medida os alunos adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para a plena participação na vida social e econômica. O órgão responsável pelo planejamento e operacionalização da avaliação no Brasil é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A participação do Brasil no PISA 2018 contou com uma amostra de 597 escolas e 10.691 estudantes avaliados (PISA, 2020).

A variável dependente é o Valor Plausível de Alfabetização Financeira (VPAF) dos estudantes (tradução livre de *plausible value for financial literacy*). Esse valor é uma seleção de proficiências prováveis para os alunos que atingiram cada pontuação, ou seja, é uma maneira de representar a possível nota de alfabetização financeira de cada aluno, levando em conta as suas respostas.

O Pisa utiliza a Teoria de Resposta ao Item (TRI) na análise dos dados da avaliação (INEP, 2023). Então, estabelece-se um padrão de referência para as competências exigidas, sem nota mínima ou máxima e considerando a dificuldade das questões. A escala de proficiência é construída como tendo uma média de 500 pontos e um desvio padrão de 100 pontos entre os países da OCDE participantes (PISA, 2020). Para cada escala e subescala, 10 valores plausíveis por aluno estão incluídos no banco de dados internacional, e sobre este calculou-se a média a fim de se obter apenas uma variável dependente (PISA, 2018). O limite superior da variável é de 703,84 pontos, o inferior é de 159,57, a média é de 422,99 pontos e o desvio padrão 89,55. Duas equações foram estimadas, uma para indivíduos do sexo masculino e uma para indivíduos do sexo feminino. As variáveis explicativas estão descritas conforme a Tabela 1.

A variável Frequência de Conversas sobre Gastos com os Pais (FREQFALAGASTOS) é uma variável categórica que assume valores de 1 a 4, indicando a frequência com que o indivíduo fala sobre gastos com os pais. O valor 1 representa "nunca", o valor 2 representa "uma ou duas vezes por mês", o valor 3 representa "uma ou duas vezes por semana" e o valor 4 representa "quase todos os dias". A variável Quantidade de Livros em Casa (QTDLIVROS) é uma variável binária com valor 1 para indivíduos que possuem 11 ou mais livros em casa. A

variável Dinheiro da Família (DINHEIROFAMILIA) é binária, com valor 1 quando o indivíduo recebe dinheiro dos pais como mesada, como pagamento por fazer tarefas em casa ou de familiares e amigos por meio de presentes. Já a variável Dinheiro por Trabalho (DINHEIROTRABALHAR) também é binária, com valor 1 se o indivíduo recebe dinheiro por trabalhar fora da escola, em trabalho no feriado, trabalho em tempo parcial, em um negócio familiar, informalmente como babá ou jardineiro, ou por vender produtos em mercados locais ou online.

O status socioeconômico é um conceito amplo que resume muitos aspectos diferentes de um estudante, escola ou sistema escolar. No PISA, o status socioeconômico do aluno é estimado pelo índice PISA de status econômico, social e cultural (ESCS), obtido a partir de variáveis que consideram a educação e ocupação dos pais, posse de bens domésticos que podem ser considerados como substitutos da riqueza material, e a disponibilidade de recursos educacionais disponíveis no seu domicílio, como número de livros. As pontuações do índice são escalonadas de forma que a média da OCDE seja 0,0 e um desvio padrão é representado por 1 (OCDE, 2020).

A variável Reprovações (REPROVAÇÕES) é binária, com valor 1 indicando que o aluno foi reprovado pelo menos uma vez em um dos níveis de ensino, e valor 0 se o aluno nunca foi reprovado. A variável Mudança de Escola (MUDANÇAES) é categórica, com valor 0 para alunos que nunca mudaram de escola, valor 1 para aqueles que mudaram uma vez, e valor 2 para os que mudaram duas vezes ou mais. Já a variável Escola Privada (ESCPRIV) é binária, com valor 1 se o aluno estuda em escola particular e 0 se estuda em escola municipal, estadual ou federal. A variável Regiões Brasileiras (REGIAO) é categórica, com valores de 1 a 5 representando respectivamente as regiões Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste.

Tabela 1 - Variáveis do Modelo

(continua)

Variável Dependente	Descrição
VPAF	Valor Plausível de Alfabetização Financeira
Variáveis	
Frequência que fala com os pais sobre gastos (FREQFALAGASTOS)	Variável categórica igual a 1 se o indivíduo nunca fala, igual a 2 se fala uma ou duas vezes por mês, igual a 3 se fala uma ou duas vezes por semana e igual a 4 se fala quase todos os dias.

Tabela 1 - Variáveis do Modelo

(conclusão)

Variáveis	Descrição
Quantidade de livros em casa (QTDLIVROS)	Variável binária igual a 1 se o indivíduo possui 11 ou mais livros em casa.
Recebe dinheiro dos pais, familiares ou amigos (DINHEIROFAMILIA)	Variável binária igual a 1 se o indivíduo recebe dinheiro dos pais como mesada, como pagamento por fazer tarefas em casa ou de familiares e amigos por meio de presentes.
Recebe dinheiro por trabalhar (DINHEIROTRABALHAR)	Variável binária igual a 1 se o indivíduo recebe dinheiro por trabalhar fora da escola, em trabalho no feriado, trabalho em tempo parcial, em um negócio familiar, informalmente como babá ou jardineiro, ou por vender produtos em mercados locais ou online.
Índice PISA ESCS (ESCS)	Índice PISA de status econômico, social e cultural.
Aluno reprovou (REPROVAÇÕES)	Variável binária igual a 1 se o aluno reprovou pelo menos uma vez em um dos níveis de ensino.
Aluno mudou de escola (MUDANÇAES)	Variável categórica igual a 0 se o aluno nunca mudou de escola, igual a 1 se o aluno mudou de escola uma vez e igual a 2 se o aluno mudou de escola duas vezes ou mais.
Escola Privada (ESCPRIV)	Variável binária igual a 1 se o aluno estuda em escola particular.
Regiões Brasileiras (REGIAO)	Variável categórica igual a 1 para Norte, 2 para Nordeste, 3 para Sul, 4 para Sudeste e 5 para Centro-Oeste.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do PISA 2018.

3.2 MÉTODO

Para analisar os principais fatores que determinam a diferença de alfabetização financeira entre meninos e meninas estudantes brasileiros, utiliza-se o método de decomposição de Oaxaca-Blinder. O método tem como referência o trabalho de Oaxaca & Ramson (1994, 1999). Considere a seguinte equação:

$$\ln(W_i) = X_i\beta_i + \varepsilon_i \quad (1)$$

em que i representa os jovens estudantes brasileiros, W é o Valor Plausível de Alfabetização Financeira (VPAF), X são as variáveis exógenas que determinam W e ε é o termo do erro com distribuição normal e variância constante. O total do diferencial do Valor Plausível de Alfabetização Financeira entre meninas e meninos é dado por G_{AB} :

$$G_{AB} = (W_A - W_B) - I \quad (2)$$

em que W_A representa o VPAF das jovens estudantes meninas e W_B representa o VPAF dos jovens estudantes meninos. A parte do diferencial do Valor Plausível (VP) de Alfabetização Financeira que é atribuída às diferenças nas características observáveis dos jovens estudantes é dada por Q_{AB} :

$$Q_{AB} = (W_A^0 - W_B^0) - I \quad (3)$$

A parte do diferencial do VP de Alfabetização Financeira entre os jovens estudantes meninos e meninas é definida como uma diferença proporcional entre $G_{AB} + I$ e $Q_{AB} + I$:

$$D_{AB} = [(W_A - W_B) - (W_A^0 - W_B^0)] / [(W_A^0 - W_B^0)] \quad (4)$$

As equações 1, 2 e 4 implicam a seguinte decomposição logarítmica do diferencial F_{total} do VP de Alfabetização Financeira entre os jovens estudantes meninos e meninas:

$$\begin{aligned} \ln(G_{AB} + I) &= \ln(Q_{AB} + I) + \ln(D_{AB} + I) \quad (5) \\ &= (X_A - X_B)\beta_B + X_A(\beta_A - \beta_B) \end{aligned}$$

A equação 5 decompõe o diferencial total do VP de Alfabetização Financeira entre os jovens estudantes meninos e meninas em dois componentes. O primeiro termo do lado direito da equação é chamado efeito de médias, uma vez que representa a parte do diferencial do VP de Alfabetização Financeira entre os jovens estudantes, que é explicado por diferenças nas médias das variáveis incluídas no modelo. Já o segundo termo do lado direito da equação representa a parte do diferencial do VP de Alfabetização Financeira entre os jovens estudantes

decorrente da valorização desigual entre os dois grupos para o mesmo atributo, chamado de efeito de parâmetros.

4 ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS

Este capítulo apresenta o resultado das estatísticas descritivas das variáveis do modelo de alfabetização financeira dos alunos.

Tabela 2 - Estatísticas Descritivas

(continua)

Variável Dependente	Descrição	Média	
		Masculino	Feminino
VPAF	Valor Plausível de Alfabetização Financeira	423,412 (93,544)	422,597 (85,611)
Covariadas			
Frequência que fala com os pais sobre gastos (FREQFALAGASTOS2)	Indivíduo fala uma ou duas vezes por mês sobre gastos com os pais	0,294 (0,455)	0,285 (0,451)
Frequência que fala com os pais sobre gastos (FREQFALAGASTOS3)	Indivíduo fala uma ou duas vezes por semana sobre gastos com os pais	0,248 (0,432)	0,236 (0,425)
Frequência que fala com os pais sobre gastos (FREQFALAGASTOS4)	Indivíduo fala quase todos os dias sobre gastos com os pais	0,208 (0,406)	0,278 (0,448)
Quantidade de livros em casa (QTDLIVROS)	Variável binária igual a 1 se o indivíduo possui 11 ou mais livros em casa	0,524 (1,076)	0,562 (0,496)
Recebe dinheiro dos pais, familiares ou amigos (DINHEIROFAMILIA)	Variável binária igual a 1 se o indivíduo recebe dinheiro dos pais, familiares ou amigos	0,645 (2,482)	0,647 (0,477)
Recebe dinheiro por trabalhar (DINHEIROTRABALHAR)	Variável binária igual a 1 se o indivíduo recebe dinheiro por trabalhar	0,526 (0,499)	0,353 (0,478)
Índice PISA ESCS (ESCS)	Índice PISA de status econômico, social e cultural	-1,054 (1,169)	-1,203 (1,226)
Aluno reprovou (REPROVAÇÕES)	Variável binária igual a 1 se o aluno reprovou	0,369 (0,482)	0,251 (0,433)
Aluno mudou de escola (MUDANÇAES1)	Aluno mudou de escola 1 vez	0,280 (0,449)	0,296 (0,456)

Tabela 2 - Estatísticas Descritivas

(conclusão)

Covariadas	Descrição	Média	
		Masculino	Feminino
Aluno mudou de escola (MUDANÇAES2)	Aluno mudou de escola 2 vezes ou mais	0,387 (0,487)	0,371 (0,483)
Escola Privada (ESCPRIV)	Variável binária igual a 1 se o aluno estuda em escola particular	0,129 (0,335)	0,128 (0,335)
Regiões Brasileiras (REGIAO2)	Nordeste	0,313 (0,463)	0,310 (0,462)
Regiões Brasileiras (REGIAO3)	Sul	0,138 (0,345)	0,146 (0,353)
Regiões Brasileiras (REGIAO4)	Sudeste	0,383 (0,486)	0,373 (0,483)
Regiões Brasileiras (REGIAO5)	Centro-Oeste	0,077 (0,267)	0,076 (0,266)

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do PISA 2018.

Nota: Erro-padrão entre parênteses.

Conforme a Tabela 2, constata-se que 27% dos meninos e 22% das meninas nunca conversam com os pais sobre gastos, 29% dos meninos e 28% das meninas conversam 1 ou 2 vezes no mês, 24% dos meninos e 23% das meninas 1 ou 2 vezes na semana e 20% dos meninos e 27% das meninas conversam quase todos os dias. Sendo assim, parte substancial dos adolescentes não discute regularmente questões financeiras com seus pais, indicando uma lacuna na comunicação dentro das famílias em relação a assuntos financeiros, afetando a capacidade dos jovens de adquirir conhecimento por meio da orientação parental. Por outro lado, uma parcela considerável dos jovens mantém algum grau de diálogo com os pais, sendo regularmente expostos à educação financeira em casa. Essa comunicação desempenha um papel fundamental na formação de atitudes e hábitos financeiros dos jovens, beneficiando seu desenvolvimento.

Além disso, o acesso à literatura em casa é um aspecto notável. Mais da metade dos meninos (52%) e meninas (56%) possuem 11 ou mais livros em casa. Esse indicador é positivo, uma vez que a presença de livros em casa facilita o aprendizado e a exploração, complementando a educação formal.

Ainda segundo a Tabela 2, 64% dos jovens recebem dinheiro da família como mesada, como pagamento por fazer tarefas em casa e de familiares e amigos por meio de presentes. Esse dado aponta que a mesada ou remuneração por tarefas dentro de casa são comuns na vida desses adolescentes. À vista disso, essa prática pode ser vista como uma oportunidade para promover a educação financeira, uma vez que os jovens estão diretamente envolvidos em atividades que envolvem o gerenciamento de recursos financeiros, mesmo que em uma escala limitada.

É significativo notar que 52% dos meninos e 35% das meninas estão envolvidos em atividades de trabalho e recebem dinheiro por trabalhar fora da escola, incluindo empregos em meio período, trabalho durante feriados, participação em negócios familiares, trabalhos informais, como babás ou jardineiros, e até mesmo a venda de produtos em mercados locais ou online. Essa realidade levanta preocupações quanto ao impacto que essas atividades podem ter em seu desenvolvimento educacional. Conforme relatório da Organização Internacional do Trabalho (OIT) em 2021, a incidência do trabalho infantil é mais alta entre meninos de todas as idades em comparação com as meninas. No total, 11,2% dos meninos estão envolvidos em situações de trabalho infantil, enquanto o percentual correspondente para meninas é de 7,8%. No entanto, vale destacar que, ao expandir a definição de trabalho infantil para incluir o envolvimento em tarefas domésticas por 21 horas ou mais por semana, a disparidade de gênero é reduzida quase pela metade. Além do mais, de acordo com a OIT (2021), crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil têm mais dificuldades para equilibrar as demandas da escola com as responsabilidades laborais, comprometendo assim seu direito à educação e ao lazer.

Levando em consideração o Índice ESCS, nota-se que a média do índice para os alunos brasileiros está 1 ponto abaixo da média geral dos participantes do PISA, isso sugere uma disparidade socioeconômica entre esses alunos e a média populacional. Ademais, identifica-se que 36% dos meninos e 25% das meninas já reprovaram ao menos uma vez em algum nível escolar. Essas reprovações têm implicações negativas na progressão acadêmica dos alunos, aumentando o tempo que levam para concluir seus estudos e, potencialmente, afetando suas perspectivas de carreira e financeiras futuras.

Nesse mesmo sentido, 34% dos jovens nunca mudaram de escola, enquanto 28% dos meninos e 29% das meninas mudaram 1 vez e 38% dos meninos e 37% das meninas mudaram 2 vezes ou mais. Essas mudanças podem ser motivadas por vários fatores, incluindo mudanças familiares, financeiras ou geográficas, afetando a estabilidade educacional dos alunos e sua capacidade de adaptação em diferentes ambientes de aprendizado, o que, por sua vez, influencia no acesso à educação financeira e nas oportunidades de desenvolvimento.

Vale ressaltar que 12% dos alunos estudam em escolas privadas, esse dado é significativo, uma vez que escolas privadas muitas vezes têm recursos financeiros, estruturais e educacionais diferentes das escolas públicas, o que pode influenciar o acesso dos alunos a diferentes formas de educação financeira, dependendo da instituição em que estudam. Por fim, constata-se que as amostras estão concentradas 11% no Norte, 31% no Nordeste, 13% no Sul, 38% no Sudeste e 7% no Centro-Oeste. Essa variação regional pode influenciar as experiências e as oportunidades de educação financeira dos alunos. Por exemplo, políticas educacionais e programas de educação financeira podem ser implementados de forma diferente em diferentes regiões do país, o que pode resultar em disparidades no acesso à educação financeira.

A partir desses resultados, é possível observar diferenças notáveis nas interações financeiras e no desempenho escolar entre meninos e meninas, bem como em relação ao status socioeconômico dos jovens.

5 RESULTADOS

Este capítulo apresenta os resultados das estimativas de proficiência dos alunos brasileiros em relação à alfabetização financeira, considerando a distinção de gênero. Dadas as disparidades observadas entre meninos e meninas, a Tabela 3 destaca os resultados da equação de alfabetização financeira, fornecendo informações significativas sobre o impacto das diversas variáveis no Valor Plausível de Alfabetização Financeira (VPAF) dos alunos.

Tabela 3 - Equação de Alfabetização Financeira

(continua)

	Média	
	Masculino	Feminino
Frequência que fala com os pais sobre gastos (_IFREQFALAG_2)	9,690** (4,108)	5,317* (3,846)
Frequência que fala com os pais sobre gastos (_IFREQFALAG_3)	19,331*** (4,287)	13,293*** (3,888)
Frequência que fala com os pais sobre gastos (_IFREQFALAG_4)	14,618*** (4,298)	8,056** (3,865)
Quantidade de livros em casa (QTDLIVROS)	11,977*** (3,078)	19,421*** (2,729)
Recebe dinheiro dos pais, familiares ou amigos (DINHEIROFAMILIA)	-2,285 (3,159)	11,520*** (2,766)
Recebe dinheiro por trabalhar (DINHEIROTRABALHAR)	-14,126*** (3,023)	-10,707*** (2,776)
Índice PISA ESCS (ESCS)	12,437*** (1,486)	13,143*** (1,295)
Aluno reprovou (REPROVAÇÕES)	-78,553*** (3,268)	-65,143*** (3,231)
Aluno mudou de escola (_MUDANÇAES_1)	-5,294* (3,667)	-1,143 (3,139)
Aluno mudou de escola (_MUDANÇAES_2)	-15,253*** (3,422)	-14,873*** (3,035)
Escola Privada (ESCPRIV)	54,790*** (4,114)	52,811*** (3,970)

Tabela 3 - Equação de Alfabetização Financeira

(conclusão)

	Média	
	Masculino	Feminino
Regiões Brasileiras (REGIAO2)	11,162** (5,805)	7,547* (4,698)
Regiões Brasileiras (REGIAO3)	33,403*** (6,286)	28,277*** (5,031)
Regiões Brasileiras (REGIAO4)	18,967*** (5,610)	20,718*** (4,516)
Regiões Brasileiras (REGIAO5)	30,126*** (6,865)	31,958*** (5,747)
Constante	455,076*** (7,129)	427,155*** (6,050)

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do PISA 2018.

Nota: ***, **, * denotam significância ao nível de 1%, 5% e 10%. Erro-padrão entre parênteses.

Analisando os resultados apresentados na Tabela 3, constata-se que os meninos que dialogam com seus pais sobre gastos de 1 a 2 vezes por mês têm, em média, 9 pontos a mais no Valor Plausível de Alfabetização Financeira (VPAF), enquanto as meninas têm um acréscimo de 5 pontos. Por outro lado, quando essas conversas ocorrem 1 ou 2 vezes por semana, ou até mesmo diariamente, os meninos experimentam aumentos substanciais de 19 e 14 pontos em seus VPAFs, respectivamente, enquanto as meninas aumentam suas pontuações em 13 e 8 pontos.

Estes achados destacam que os jovens que interagem com os pais sobre questões financeiras 1 ou 2 vezes por semana tendem a alcançar um maior acúmulo de pontos na média em relação às outras frequências. Segundo o estudo de Bottazzi e Lusardi (2021), que utilizaram dados do PISA 2012 para suas análises, os alunos que discutem sobre gastos com os pais 1 ou 2 vezes na semana ou todos os dias, aumentam suas médias em 16 pontos. Sendo assim, essa constatação vai ao encontro do trabalho de Chambers et al. (2019), que sugere a importância de levar em conta o envolvimento parental no avanço da alfabetização financeira entre os jovens.

Verifica-se que as meninas que possuem 11 ou mais livros em casa aumentam seu VPAF em 19 pontos, já os meninos aumentam em 11 pontos. Essa descoberta encontra respaldo no estudo de Cordero, Gil-Izquierdo e Pedraja-Chaparro (2019), que também indica que a presença de livros em casa exerce uma influência positiva nos resultados.

Observa-se que as adolescentes que recebem dinheiro da família apresentam um aumento de 11 pontos em suas notas. Esse fato pode estar associado com a condição socioeconômica da família, uma vez que aquelas com recursos financeiros mais abundantes têm maior probabilidade de proporcionar uma mesada aos adolescentes. Isso está em consonância com a pesquisa de Chambers e Asarta (2018), conforme eles indicam, ser um estudante de nível socioeconômico mais elevado está associado a possuir conhecimentos financeiros médios mais elevados. No caso dos meninos, o coeficiente estimado não apresentou significância estatística.

Sob outro enfoque, os jovens que recebem remuneração pelo trabalho experimentam uma redução em suas notas, com uma queda de 14 pontos para os meninos e 10 pontos para as meninas. Esses achados corroboram com o estudo de Frisancho (2019), que sugere que o envolvimento em atividades de trabalho pode influenciar negativamente o desempenho dos alunos, os levando a tirarem piores notas, provavelmente devido ao tempo dedicado ao trabalho em detrimento ao estudo.

Quando o Índice PISA ESCS aumenta em 1 unidade, observa-se um acréscimo de 12 pontos nas notas dos meninos e 13 pontos nas notas das meninas. Esse índice, que é derivado de três variáveis relacionadas com o contexto familiar, são elas o nível de escolaridade e o status ocupacional mais elevado dos pais e o conjunto de bens domésticos que podem ser considerados substitutos da riqueza material, incluindo livros em casa, reflete o contexto socioeconômico dos alunos. De acordo com Viana et al. (2019), a renda familiar afeta diretamente no futuro de seus descendentes, já que famílias com menor renda, muitas vezes, não conseguem investir economicamente na vida escolar dos filhos, além de sujeitá-los ao mercado de trabalho precocemente. Além disso, a pesquisa de Gomes et al. (2020) aponta que os estudantes em que as famílias possuem renda de até dois salários-mínimos apresentam proficiência abaixo da perspectiva. Isso, por sua vez, explica o porquê de alunos com melhores condições socioeconômicas possuírem notas maiores.

Os dados relacionados à variável reprovações são alarmantes, uma vez que os alunos que reprovaram ao menos uma vez experimentam uma queda significativa em suas notas, os meninos perdendo 78 pontos e as meninas 65 pontos. Segundo a pesquisa de Carvalho et al. (2020), as altas taxas de reprovação e abandono escolar estão relacionados com a baixa proficiência. Em conformidade, o estudo de Palermo et al. (2014) indica que alunos que reprovam tendem a possuir proficiência menor.

Ao analisar a variável mudança de escola, observa-se que os alunos do sexo masculino que enfrentaram uma única mudança escolar experimentaram uma redução de 5 pontos em suas notas, enquanto esse efeito não foi estatisticamente significativo para as alunas. Por outro lado,

aqueles que passaram por duas ou mais mudanças escolares sofreram uma queda mais acentuada, perdendo 15 pontos (alunos) e 14 pontos (alunas). Essas descobertas estão associadas à necessidade de adaptação dos estudantes a diferentes ambientes e interações sociais devido às mudanças de escola. De acordo com Crockett et al. (1989), foram encontrados efeitos negativos nas transições escolares precoces, nas repetidas, e na dupla transição, a qual é especialmente debilitante. A adaptação foi avaliada em termos de notas do curso e autoimagem, sendo os efeitos negativos observados principalmente nas notas dos cursos.

Os meninos que frequentam escolas particulares apresentam um acréscimo notável de 54 pontos em suas notas, enquanto as meninas registram um aumento de 52 pontos. Essa observação está alinhada com as conclusões de Machado et al. (2023), que apontam consistentemente para um desempenho escolar inferior entre os alunos de instituições de ensino público em comparação aos alunos de escolas privadas. Essa tendência encontra respaldo em pesquisas anteriores, incluindo estudos de Cavalcanti et al. (2007), França e Gonçalves (2010), e Moraes e Beluzzo (2014). A explicação subjacente a essas discrepâncias reside, em grande parte, das diferenças nas condições socioeconômicas dos alunos, uma vez que os estudantes de escolas particulares, em geral, possuem acesso a recursos adicionais, como aulas particulares, computadores e conexão à internet.

Quando consideramos as diversas regiões brasileiras, com a região Norte como base de referência, notamos variações significativas nas médias do Valor Plausível de Alfabetização Financeira (VPAF). Os meninos que estudam na região Nordeste apresentam uma média 11 pontos superior à da região Norte, enquanto as meninas possuem uma média 7 pontos maior. Seguindo a mesma lógica, os alunos da região Sul elevam suas médias em 33 pontos para os meninos e 28 pontos para as meninas em relação à região Norte. Já os estudantes do Sudeste aumentam 18 pontos para os meninos e 20 pontos para as meninas. Por fim, os jovens que estudam no Centro-Oeste aumentam 30 e 31 pontos. Portanto, fica evidente que os alunos das regiões Norte e Nordeste apresentam médias de alfabetização financeira mais baixas em comparação com suas contrapartes nas outras regiões do país.

Os resultados da decomposição de Oaxaca-Blinder estão representados na Tabela 4.

Tabela 4 - Decomposição de Oaxaca-Blinder

(continua)

VPAF	Coefficiente
Masculino	450,526*** (1,844)

Tabela 4 - Decomposição de Oaxaca-Blinder

(conclusão)

VPAF	Coefficiente
Feminino	443,869*** (1,615)
Masculino x Feminino Diferença	6,656*** (2,452)
Ef. Características	-9,355*** (1,716)
Ef. Estrutural	16,012*** (2,014)

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do PISA 2018.

Nota: ***, **, * denotam significância ao nível de 1%, 5% e 10%. Erro-padrão entre parênteses.

Observa-se que os meninos possuem uma média no VPAF de 450,52 pontos, enquanto as meninas registram uma média de 443,86 pontos. Isso resulta em uma diferença de 6,65 pontos entre os sexos. É relevante pontuar que esses achados corroboram com a pesquisa de Arellano et al. (2018), realizada com estudantes da Espanha, utilizando os dados do PISA 2012. Como resultado do estudo, foi constatado que os meninos possuem 12,8 pontos a mais na média do exame de alfabetização financeira do que as meninas.

Constata-se que o efeito de características possui um resultado negativo, demonstrando que a diferença de notas não é explicada pelas variáveis incluídas no modelo. Já o efeito estrutural é positivo, o que indica que a diferença de 6,65 pontos do VPAF entre meninos e meninas é explicada por questões não observadas ou latentes. Os fatores não observados podem incluir influências culturais e dinâmicas sociais, por exemplo.

Conforme a literatura, não há uma única justificativa ou uma explicação conclusiva capaz de abordar as causas das disparidades nos níveis de alfabetização financeira entre os sexos (Bucher-Koenen et. al, 2014; Mitchell e Lusardi, 2014). No entanto, algumas possíveis razões são estudadas por pesquisadores, como a divisão doméstica do trabalho, onde as mulheres encarregam-se das obrigações domésticas ao passo que os homens tomam a frente na gestão financeira (Hsu, 2015; Fonseca et al., 2012; Ward & Linch, 2019).

Do mesmo modo, pesquisas apontam para a dificuldade das mulheres em realizar cálculos financeiros e para a ausência de confiança das mesmas em relação ao tema, impactando sua autoeficácia (Lusardi e Mitchell, 2011; Driva et al. (2016); Lührman et al. (2015); Klapper e Lusardi, 2019). Além disso, o ambiente social e cultural em que meninos e meninas estão

inseridos desempenha um papel crucial na explicação das diferenças de gênero (Bottazzi e Lusardi, 2021).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisou o *gap* na alfabetização financeira ao levar em consideração o gênero, examinando especificamente as diferenças entre meninos e meninas. Os dados são do PISA 2018 referentes ao Brasil e a amostra foi dividida em dois grupos, meninos e meninas. Em seguida, foi aplicada a metodologia de decomposição de Oaxaca-Blinder, que permite analisar o efeito de médias e o efeito de parâmetros nas notas dos alunos.

Constata-se que as variáveis de maior influência no aumento da média dos alunos são a escola privada e o índice socioeconômico. Em contrapartida, aquelas que mais impactam na redução da média estão relacionadas às reprovações e à participação dos adolescentes no mercado de trabalho.

Observa-se que os adolescentes do sexo masculino apresentam uma proficiência em alfabetização financeira superior àquela das adolescentes do sexo feminino. A diferença de 6,65 pontos na média das pontuações dos meninos em relação às meninas é atribuída ao efeito estrutural, indicando que essa disparidade é influenciada por fatores subjacentes não diretamente observados, como a dinâmica da divisão doméstica do trabalho, ambiente social e cultural e a falta de confiança das mulheres em relação ao tema. Sendo assim, essa diferença não pode ser atribuída ao efeito de características, ou seja, não é explicada pelas variáveis incluídas no modelo.

Isso posto, torna-se evidente a necessidade de políticas públicas direcionadas à promoção da alfabetização financeira, visando reduzir o *gap* entre meninos e meninas. Além disso, é essencial promover ações que busquem aprimorar as condições socioeconômicas e a qualidade da educação oferecida aos jovens, uma vez que esses fatores têm impacto direto na redução das disparidades de conhecimento, bem como, a redução do trabalho infantil e das taxas de reprovação escolar deve ser considerada como parte integrante dessas políticas, visto que tais medidas são fundamentais para garantir um ambiente propício ao desenvolvimento e à equidade de oportunidades no que diz respeito à alfabetização financeira.

REFERÊNCIAS

- ARELLANO, Alfonso; CÁMARA, Noelia; TUESTA, David. **Explaining the gender gap in financial literacy: the role of non-cognitive skills.** *Economic notes - Monte Paschi Siena*, v. 47 (2-3), p. 495-518, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/ecno.12113>. Acesso em: 03 jul. 2023.
- BALDIGA, Katherine. **Gender Differences in Willingness to Guess.** *Management Science* 60(2), 434-448, 2014.
- BELO, Raquel; GOUVEIA, Valdiney; Raymundo, Jorge; Marques, Célia. **Correlatos Valorativos do Sexismo Ambivalente.** *Psicologia: Reflexão e Crítica* 18(1), pp.7-15, 2005.
- BOTTAZZI, Laura; LUSARDI, Annamaria. **Stereotypes in financial literacy: evidence from PISA.** *Journal of Corporate Finance*, v. 71, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jcorpfin.2020.101831>. Acesso em: 03 jul. 2023.
- BUCHER-KOENEN, Tabea; LUSARDI, Annamaria; ALESSIE, Rob; ROOIJ, Maarten. **How financially literate are women? An overview and new insights.** *Journal of Consumer Affairs*, 48(2), 115-135, 2014. Disponível em: <https://marketing.wharton.upenn.edu/wp-content/uploads/2016/10/Coffman-paper.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2023.
- CARVALHO, Igor; SANTOS, José; CHRISPINO, Álvaro. **Sucesso e fracasso no Ensino Fundamental: uma relação entre reprovação, abandono e proficiência.** *Meta: Avaliação*, v. 12, n. 34, p. 136-161, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v12i34.2248>. Acesso em: 10 out. 2023.
- CAVALCANTI, Tiago; GUIMARÃES, Juliana; SAMPAIO, Breno. **Quantitative Evidences on Inequality of Opportunities in Brazil.** In: XXIX Encontro Brasileiro de Econometria – SBE – Sociedade Brasileira de Econometria, Recife/PE, 2007.
- CHAMBERS, Rebecca; ASARTA, Carlos. **Gender, country-level variables, and financial knowledge.** *Empirische Pädagogik*, 32(3/4), 310–328, 2018. Disponível em: <https://encurtador.com.br/cjwX0>. Acesso em: 10 out. 2023.
- CHAMBERS, Rebecca; ASARTA, Carlos; FARLEY-RIPPLEC, Elizabeth. **Gender, parental characteristics, and financial knowledge of high school students: evidence from multicountry data.** *Journal of Financial Counseling and Planning*, v. 30, n. 1, p. 97-109, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1891/1053-3073.30.1.97>. Acesso em: 03 jul. 2023.
- CHEN, Haiyang; VOLPE, Ronald. **Gender differences in personal financial literacy among college students.** *Financial services review*, 11(3), 289-307, 2002.
- COFFMAN, Katherine. **Evidence on Self-Stereotyping and the Contribution of Ideas.** *The Quarterly Journal of Economics*, 129(4), 1625-1660, 2014. Disponível em: <https://marketing.wharton.upenn.edu/wp-content/uploads/2016/10/Coffman-paper.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2023.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DO COMÉRCIO DE BENS, SERVIÇOS E TURISMO. **Pesquisa de Endividamento e Inadimplência do Consumidor**. Brasil, 2022. Disponível em: <https://pesquisascnc.com.br/pesquisa-peic/>. Acesso em: 8 mai. 2023.

CORDERO, José Manuel; GIL-IZQUIERDO, Maria; PEDRAJA-CHAPARRO, Francisco. **Financial education and student financial literacy: A cross country analysis using PISA 2012 data**. The Social Science Journal. 2019. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1016/j.soscij.2019.07.011>. Acesso em: 6 out. 2023.

CROCKETT, Lisa; PETERSEN, Anne; GRABER, Julia; SCHULENBERG, John; EBATA, Aaron. **School transition and adjustment during early adolescence**. Journal of Early Adolescence, 9 (3), p. 181-210, 1989. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0272431689093002>. Acesso em: 10 out. 2023.

GOMES, Cristiano; FLEITH, Denise; MARINHO-ARAÚJO, Claisy; RABELO, Mauro. **Preditores do Desempenho em Matemática de Estudantes do Ensino Médio**. Psicologia: Teoria e Pesquisa. v. 36, e3638, 2020. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e3638>. Acesso em: 10 out. 2023.

DRIVA, Anastasia; LÜHRMANN, Melanie; WINTER, Joachim. **Gender differences and stereotypes in financial literacy: Off to an early start**. Economics Letters, 146, 143-146, 2016.

ESCRITÓRIO DO ALTO COMISSÁRIO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS DIREITOS HUMANOS. **Estereótipos de gênero**. 2023.

FRANÇA, Marco; GONÇALVES, Flávio. **Provisão pública e privada de educação fundamental: diferenças de qualidade medidas por meio de propensity score**. Economia Aplicada, v. 14, n. 4, p. 373-390, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-80502010000400006>. Acesso em: 10 out. 2023.

FONSECA, Raquel; MULLEN, Kathleen; ZAMARRO, Gema; ZISSIMOPOULOS, Julie. **What explains the gender gap in financial literacy? The role of household decision making**. Journal of Consumer Affairs, 46(1), 90-106, 2012.

FRISANCHO, Veronica. **The impact of financial education for youth**. Economics of Education Review. 2019. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0272775718306514>. Acesso em: 6 out. 2023.

HSU, Joanne. **Aging and Strategic Learning: The Impact of Spousal Incentives on Financial Literacy**. Washington: Federal Reserve Board, 2015. Disponível em: <https://www.federalreserve.gov/pubs/feds/2011/201153/201153pap.pdf>. Acesso em: 8 mai. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Testes e Questionários**. 2023.

INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION (OIT). **Child Labour: Global estimates 2020, trends and the road forward**. Unicef, New York, 2021. License: CC BY 4.0. Disponível

em: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---ipecc/documents/publication/wcms_797515.pdf. Acesso em: 16 out. 2023.

KARAKURUM-OZDEMIR, Kamer; KOKKIZIL, Melike; UYSAL, Gokce. **Financial literacy in developing countries**. Social Indicators Research, 143(1), 325-353, 2019.

KLAPPER, Leora; LUSARDI, Annamaria. **Financial literacy and financial resilience: Evidence from around the world**. Financial Management, Vol. 49, 589-614, 2019.

LÜHRMANN, Melanie; SERRA-GARCIA, Marta; WINTER, Joachim. **Teaching teenagers in finance: does it work?**. Journal of Banking & Finance, 54, 160-174, 2015.

LUSARDI, Annamaria; MITCHELL, Olivia. **Financial literacy and retirement planning in the United States**. J. Pension Econ. Finance, 10 (04), 509–525, 2011.

LUSARDI, Annamaria; MITCHELL, Olivia. **The Economic Importance of Financial Literacy: Theory and Evidence**. Journal of Economic Literature, 52(1), 5-44, 2014. Disponível em: <https://gflec.org/wp-content/uploads/2014/12/economic-importance-financial-literacy-theory-evidence.pdf>. Acesso em: 8 mai. 2023.

MACHADO, Flávia; CUNHA, Marina; BORCHERS, Juliane. **Fatores explicativos do desempenho escolar entre estudantes brasileiros**. Revista Observatorio de La Economia Latinoamericana, v.21, n.8, p. 9172-9204, Curitiba, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv21n8-073>. Acesso em: 10 out. 2023

MORAES, André; BELLUZZO, Walter. **O diferencial de desempenho escolar entre escolas públicas e privadas no Brasil**. Nova Economia, v. 24, n. 2, p. 409-430, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-6351/1564>. Acesso em: 10 out. 2023.

NIEDERLE, Muriel; VESTERLUND, Lise. **Do women shy away from competition? Do men compete too much?** The Quarterly Journal of Economics, 2007. Disponível em: <https://web.stanford.edu/~niederle/Niederle.Vesterlund.QJE.2007.pdf>. Acesso em: 8 mai. 2023.

OAXACA, Ronald; RAMSON, Michael. **On discrimination and the decomposition of wage differentials**. Journal of Econometrics 61(1), 5–21, 1994.

OAXACA, Ronald; RAMSON, Michael. **Identification in detailed wage decompositions**. Review of Economics and Statistics 81(1), 154–157, 1999.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **Guia do Leitor do Relatório da Escola: Como a sua Escola se Compara Internacionalmente**. Paris, 2020. Disponível em: [https://www.oecd.org/pisa/pisa-for-schools/5GuiaDoLeitor-Portugues-FigurasEmPortugues%20\(1\).pdf](https://www.oecd.org/pisa/pisa-for-schools/5GuiaDoLeitor-Portugues-FigurasEmPortugues%20(1).pdf). Acesso em: 25 set. 2023.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **Financial literacy and inclusion: Results of OECD/INFE survey across countries and by gender**. Financial Literacy & Education, 2013. Disponível em: <https://www.oecd.org/daf/fin/financial->

education/TrustFund2013_OECD_INFE_Fin_Lit_and_Incl_SurveyResults_by_Country_and_Gender.pdf. Acesso em: 16 mai. 2023.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION DEVELOPMENT. **Recommendation on Principles and Good Practices for Financial Education and Awareness.** Paris, 2005. Disponível em: <https://www.oecd.org/finance/financial-education/35108560.pdf>. Acesso em: 8 mai. 2023.

PALERMO, Gabrielle; SILVA, Denise; NOVELLINO, Maria. **Fatores associados ao desempenho escolar:** uma análise da proficiência em matemática dos alunos do 5º ano do ensino fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro. R. bras. Est. Pop., v. 31, n.2, p. 367-394, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepop/a/NLjZXbZcRrRHBknTf9C9VSz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES. **Financial literacy questionnaire for Pisa 2018.** 2017. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf. Acesso em: 22 mai. 2023.

PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES. **Matriz de Referência de Análise e de Avaliação de Letramento Financeiro.** 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_superior/matriz_de_referencia_de_analise_e_de_avaliacao_de_letramento_financeiro_pisa_2021.pdf. Acesso em: 22 mai. 2023.

PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES. **Relatório Brasil no Pisa 2018.** 2020. Disponível em: https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/CY7_201710_QST_MS_STQ_NoNotes_final.pdf. Acesso em: 22 mai. 2023.

PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES. **Student questionnaire for Pisa 2018.** 2017. Disponível em: https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/CY7_201710_QST_MS_STQ_NoNotes_final.pdf. Acesso em: 22 mai. 2023.

PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES. **PISA 2018 Technical Report - Chapter 9: Scaling PISA Data.** 2018. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/data/pisa2018technicalreport/Ch.09-Scaling-PISA-Data.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

RIENER, Gerhard; WAGNER, Valentin. **Shying away from Demanding Tasks? Experimental Evidence on Gender Differences in Answering Multiple-Choice Questions.** Economics of Education Review 59(C), 43-62, 2017. Disponível em: <https://isiarticles.com/bundles/Article/pre/pdf/118995.pdf>. Acesso em: 8 mai. 2023.

ROBB, Cliff; BABIARZ, Patryk; WOODYARD, Ann. **The demand for financial professionals' advice:** the role of financial knowledge, satisfaction, and confidence. Financial Services Review, 21(4), 291-305, 2012. Disponível em:

<https://users.ssc.wisc.edu/~carobb/wp-content/uploads/2016/08/FSR-2012.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2023.

SILINSKAS, Gintautas; AHONEN, Arto; WILSKA, Terhi-Anna. **Financial literacy among finnish adolescents in PISA 2018: the role of financial learning and dispositional factors.** *Largescale Assessments in Education*, v. 9, n. 24, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s40536-021-00118-0>. Acesso em: 03 jul. 2023.

VIANA, Katiele; NASCIMENTO, Taluany; MEIRELES, Kleiton; HOMRICH, Gladis; SEIBERT, Carla. **O impacto das condições sociais na formação dos alunos do Colégio Estadual Doutor Pedro Ludovico Teixeira em Porto Nacional, Tocantins, Brasil.** *Revista Interface*, ed. n° 18, p. 47-56, 2019. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/interface/article/view/8311/17380>. Acesso em: 10 out. 2023.