

Introdução à Economia; Uma Experiência Pedagógica

José Belbute, Gabriela Pereira, Miguel Sousa, Elsa Vaz,
Gertrudes Guerreiro e Jorge Bravo
Universidade de Évora- Departamento de Economia
Largo do Colegiais, 2-7000 Évora
Tel.: 266740894; e-mail: jbelbute@uevora.pt

Junho de 2003

Resumo

O ano lectivo de 2000-2001 marca uma profunda alteração na organização e, consequentemente, no regime de avaliação da disciplina de *Introdução à Economia I&II* oferecida no 1º Ano das Licenciaturas em Economia e em Gestão de Empresas na Universidade de Évora. Este trabalho é inspirado na reflexão, nas opções e na experiência adquirida com a implementação daquelas alterações.

Começaremos por uma breve apresentação do "diagnóstico" que então efectuámos. O número de alunos que se foi acumulando na disciplina, o crescente e persistente aumento de classificações "anormais" e a crescente consciencialização de que os alunos dificilmente correspondiam ao que desejávamos foram alguns alertas que, aos poucos, tornaram clara a necessidade de proceder a alterações. Detectámos, então, 3 níveis de causas: os alunos (o seu património de conhecimentos, a sua relação com o estudo e com a universidade,) o enquadramento institucional (o Regulamento Escolar Interno e o regime de avaliação que veicula) e a organização da própria disciplina, incluindo o elevado índice de rotatividade na equipa docente (à excepção do Regente que se mantinha na disciplina há alguns anos).

Apresentaremos, depois, a solução que entendemos realizar em face do diagnóstico efectuado e dos objectivos que nos propusemos alcançar. Estes foram mais além do que era a prática anterior. Para além do ensino dos fundamentos económicos, a preocupação centrou-se também na tentativa de, por um lado, tentar suprir as dificuldades que, sistematicamente, sentimos serem um traço comum aos novos alunos (tentámos "ensinar a aprender/estudar") e, por outro lado, procurámos que os alunos adquirissem (novas) "competências" e incentivámos o "gosto pela investigação" (fazer e apresentar ensaios tendo estabelecido regras de edição, organização e apresentação dos seus "papers", etc).

Finalizaremos com a apresentação de alguns resultados obtidos e de algumas reflexões sobre os resultados e sobre o que eles nos aconselham a realizar no futuro.

Keywords: Ensino da Economia, Introdução à Economia.

JEL Classification: A2

1. Introdução

O ano lectivo de 2000-2001 marca uma profunda alteração na organização e, conseqüentemente, no regime de avaliação da disciplina de *Introdução à Economia I&II* oferecida no 1º Ano das Licenciaturas em Economia e em Gestão de Empresas na Universidade de Évora.

Como teremos ocasião de deixar claro nas linhas seguintes, vários factores contribuíram para a concretização daquelas alterações. Este pequeno artigo é inspirado nas reflexões, nas opções e na experiência adquirida pela equipa de docentes que desencadeou aquele processo. Mas gostaríamos de começar por sublinhar um factor que neste caso se revelou determinante: o conjunto de docentes que, afortunadamente mas por mero acaso, se reuniu nesse ano para leccionar a disciplina e que de forma generosa se predispôs em se envolver num projecto pedagógico diferente e aliciante mas que, como veremos, se revelou (e já se antevia) bastante trabalhoso.

Frequentada por um elevado conjunto de alunos (para cima de 400) de características, necessidades e motivações heterogéneas (recém chegados à universidade e, na sua maioria, alunos repetentes) e, finalmente, com um enorme índice de rotatividade na equipa docente¹ (à excepção do Regente que se mantinha na disciplina há alguns anos), era fácil concluir que jamais se poderia aspirar a ter sucesso se não fosse possível envolver toda a equipa docente no projecto. Das inúmeras sessões de trabalho (por vezes verdadeiras *brain-storming*) que fomos mantendo, quase a um ritmo semanal, durante aquele ano, viria a nascer a ideia de realização de um *Encontro sobre o Ensino da Economia*. Como viemos a descobrir, as nossas preocupações, dúvidas e angústias sobre os factos que estávamos a observar há já alguns anos não eram exclusivas aos alunos das licenciaturas em Economia e de Gestão da Universidade de Évora.

Este trabalho apresenta de forma sistemática o caminho que foi percorrido, as soluções escolhidas, enquadrando-as nas reflexões efectuadas e procura ainda perspectivar soluções de futuro para tentar solucionar o problema do insucesso escolar nos primeiros anos do ensino universitário e, em especial, do ensino da Economia.

Faremos, em primeiro lugar, uma breve apresentação do "diagnóstico" que efectuámos. O número de alunos que, de ano para ano, se foi acumulando na disciplina, o crescente e sustentado aumento das "classificações anormais" e a crescente consciencialização de que os alunos dificilmente correspondiam ao que desejávamos foram alguns alertas que, aos poucos, tornaram clara a necessidade de "fazer algo". Detectámos, então, 3 níveis de

¹ Factor que objectivamente condiciona e influencia o "investimento" dos docentes na disciplina

causas para a situação: os alunos (o seu património de conhecimentos, a sua relação com o estudo e com a universidade), o enquadramento institucional (o Regulamento Escolar Interno e, nomeadamente, o regime de avaliação que veicula) e a organização da própria disciplina.

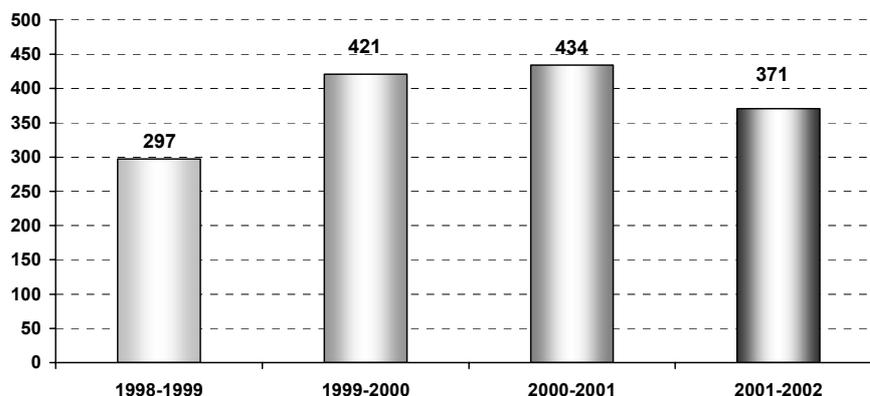
Apresentaremos, depois, a solução que entendemos realizar em face do diagnóstico efectuado e dos objectivos que nos propusemos alcançar. Estes iam um pouco mais além do que era a prática anterior. Para além do ensino dos fundamentos económicos, a preocupação centrou-se também na tentativa de, por um lado, tentar suprir as dificuldades que, sistematicamente, sentimos ser o traço comum aos novos alunos (tentámos "ensinar a aprender/estudar") e, por outro lado, procurámos que os alunos adquirissem (novas) "competências" e o "gosto pela investigação" (fazer e apresentar ensaios tendo estabelecido regras de edição, organização e apresentação dos seus *papers*, etc).

Finalizaremos com a apresentação de alguns resultados obtidos e de algumas reflexões sobre os resultados e sobre o que eles nos aconselham a realizar no futuro

2. Os Indícios da existência de um Problema

O primeiro sintoma que tornou evidente a existência de um problema surgiu quando se tomou consciência de que o **stock de alunos da disciplina** estava a aumentar. Tratando-se de uma disciplina do primeiro ano das Licenciaturas em Economia e em Gestão de Empresas, a Introdução à Economia recebe anualmente cerca de 140 novos alunos. Todavia, em 1999 o número de alunos inscritos na disciplina ascendia a 421 o que indicava, claramente, que cada aluno levava, em média, cerca de 3 anos a concluir com êxito a disciplina!

Gráfico 1 - Evolução do número de alunos inscritos



Nota: O valor referente ao ano lectivo de 2001-2002 representa uma média simples do número de alunos inscritos às disciplinas de Introdução à Economia I e de Introdução à Economia II uma vez que a partir daquele ano a disciplina passou a ser oferecida em regime semestral.

Dados fornecidos pelos Serviços Académicos da Universidade de Évora

Com efeito, e de forma não surpreendente, a **taxa de sucesso da disciplina**, medida pelo quociente entre o número de alunos *aprovados* e o número total de *inscritos*, atingiu naquele ano o mais baixo valor de que temos registo; 15,9%! Tornou-se, assim, cada vez mais evidente, quer pela leitura das respostas dadas nas provas de avaliação quer pelas inúmeras sessões de "esclarecimento de dúvidas" realizadas pelos docentes, que os alunos dificilmente alcançavam os objectivos da disciplina e revelavam mesmo dificuldades em aprender e apreender os conteúdos previstos.

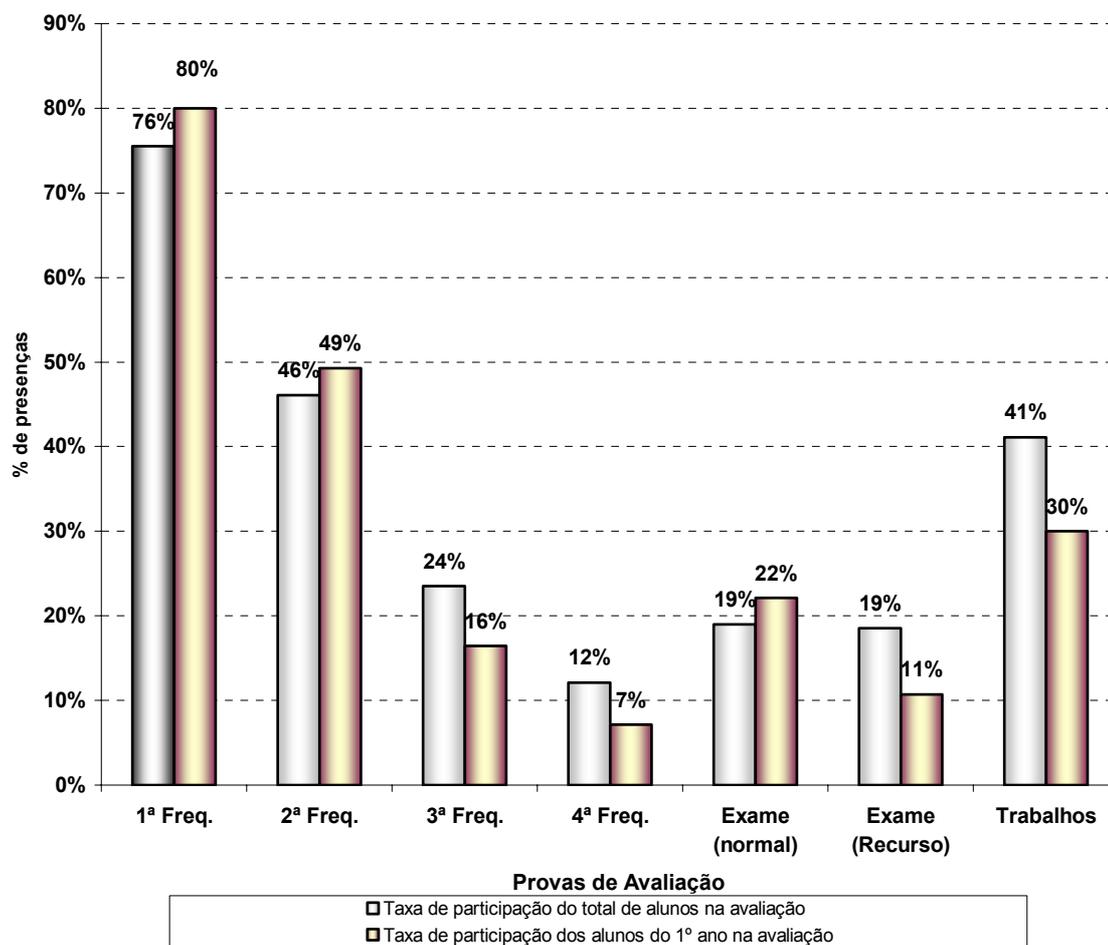
A segunda evidência de que algo de anormal ocorria com a disciplina² surgiu com a constatação de um enorme e crescente **absentismo dos alunos**, sobretudo nas aulas práticas. A experiência³ diz-nos que o absentismo é mais acentuado nos alunos que se encontram na sua 2ª ou 3ª matrícula do que entre os alunos que estão a tentar fazer a disciplina pela primeira vez. Do mesmo modo, o absentismo tende a aumentar próximo do período de maior concentração de provas de avaliação e à medida que o os semestres lectivos se aproximam do seu termo.

Por outro lado, não só os alunos deixavam de ir às **aulas** como deixavam de comparecer nos diversos **momentos de avaliação** da disciplina. Aparentemente, os alunos transferiam para o exame o momento em que tentariam fazer com êxito a disciplina. Como ilustra o gráfico 2 para o ano lectivo de 1999-2000, a verdade é que o número de alunos que se apresentavam a exame na *época de recurso* (em Setembro) era anormalmente baixo tendo em conta não só a quantidade de alunos que reprovam na época normal como ainda o número total de alunos inscritos na disciplina no início do ano lectivo. Neste mesmo ano, entre os 354 alunos que não concluíram a época normal com sucesso, apenas 78 se apresentaram a exame de recurso.

²Em verdade, esta era (e continua a ser para a generalidade das disciplinas) uma evidência em todas as disciplinas na Universidade.

³Não é possível apresentar dados que evidenciem este facto uma vez que a as aulas são de presença facultativa e não se encontra estabelecido qualquer sistema de controlo de presenças.

Gráfico 2 - Alunos nos momentos de avaliação
Ano lectivo de 1999-2000



3. As Causas

Várias causas foram inventariadas para justificar a situação descrita anteriormente. Por uma questão de sistematização, procurámos agrupá-las em torno de 3 vectores: razões intrínsecas aos alunos, enquadramento institucional da Universidade de Évora e, finalmente, a organização e funcionamento da disciplina. Vejamos cada uma delas de forma breve. Todas contribuem para o que poderemos chamar do predomínio da lógica do “*panic learning*” em detrimento do “*sustainable learning*”.

Os alunos

É um lugar comum ouvir-se dizer que os alunos de hoje não são como dantes! É verdade! Mas o curioso é que a percepção desse facto não é algo de novo. A diferença está em que a percepção deste “conflito intergeracional” é muito mais rápida do que “antigamente”. Já não é necessário passar uma geração (ou mais) para que as diferenças entre elas se façam sentir de forma clara. Hoje, este “lag” temporal é muito mais curto. Isto significa que

estão a chegar à universidade alunos muito diferentes daqueles que há apenas 5 anos constituíam o contingente anual dos "caloiros". Essa diferença (e a consciência deste fenómeno) é importante na medida que nos obriga a estar permanentemente atentos a para acomodarmos o nosso comportamento a estes novos "clientes". Os actuais alunos são diferentes naquilo que sabem (ou não sabem e deviam saber), na sua postura e atitude perante a aprendizagem, perante o esforço de estudo, perante a universidade, a família, etc. Não são nem melhores nem piores do que as gerações que os precederam. São apenas diferentes. Para o que nos interessa neste trabalho, vamos deter-nos apenas naqueles aspectos que foram sobressaindo como passíveis de poderem vir a ser "controlados" pelos docentes de modo a que os objectivos da disciplina fossem alcançados.

Os próprios alunos estão fortemente motivados pelo êxito de terem conseguido entrar na universidade, como frequentemente observamos nas sessões de acolhimento e boas-vindas que são organizadas anualmente.

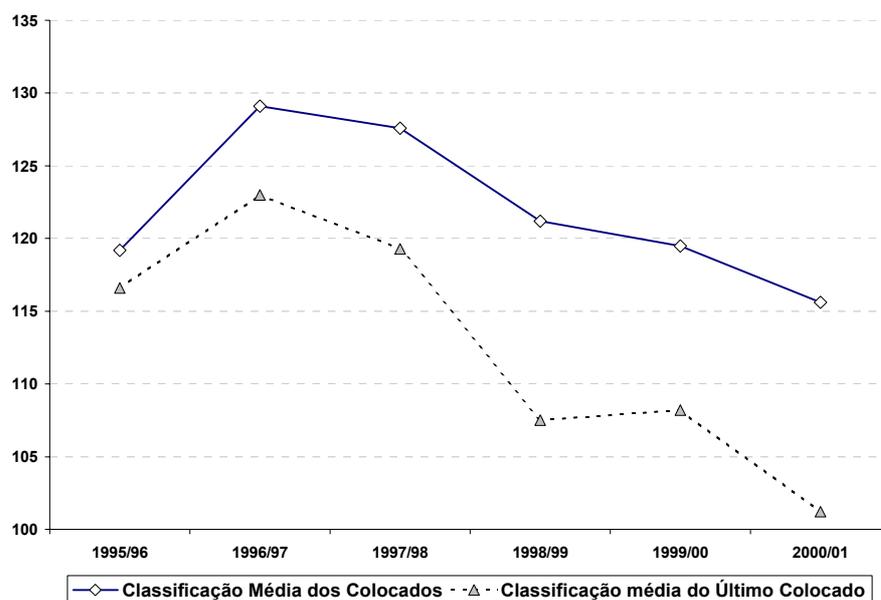
O drama é que depressa esse estado de espírito muda! Rapidamente se encontram completamente perdidos e se descobrem num mundo completamente novo e diferente daquele que conheceram durante a maior parte da sua vida até então. Um mundo com regras que não dominam e alguns deles ficam facilmente desorientados e entram em "pânico". Superar esses momentos faz parte do natural e desejável processo de crescimento humano. Não nos deteremos nele aqui nem é sobre este aspecto que temos a nossa atenção concentrada neste trabalho. Apenas queremos sublinhar que é necessário ter consciência deste facto uma vez que ele influencia de forma determinante a aprendizagem dos alunos.

Evidentemente que não dispomos de dados que nos permitam generalizar estas afirmações nem tampouco sustentar a ideia da relevância deste aspecto no desempenho dos alunos. Em todo o caso é significativo o facto de alguns alunos terem aproveitado os "*one minute test*", que frequentemente costumamos realizar no final das aulas, para expressar frases como "*não sei porque erro*", "*não sei como devo estudar*", "*não sei o que estudar*", "*não sei quando devo começar a estudar*", "*não estudei porque não sabia o número de páginas para estudar*" ou "*não sei o que fazer com a bibliografia*".

Vejamos então alguns aspectos que têm caracterizado os alunos que entram na Universidade Évora para aprender Economia e Gestão de Empresas de há alguns anos a esta parte e que justificaram as medidas que tomámos nesta disciplina introdutória à Economia.

Em primeiro lugar, não só a classificação média dos alunos como a classificação média do último aluno colocado em Economia na Universidade de Évora tem vindo sistematicamente a diminuir (gráfico 3).

Gráfico 3 – Classificação média dos alunos que ingressam Economia na Universidade de Évora

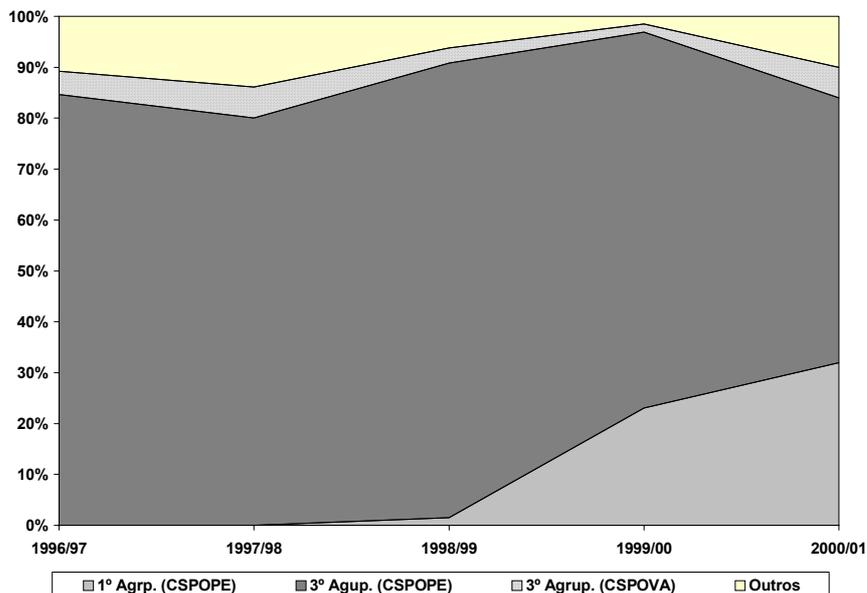


Tomando como referência o ano lectivo de 1996/97, a classificação média de um aluno que escolhia a Universidade de Évora para aprender Economia era de cerca de 13 valores enquanto que no ano lectivo de 2000/01 era de 11,6 valores. Mais significativo, o último aluno a entrar na Universidade de Évora com o mesmo objectivo passou de uma classificação média de 12,3 naquele ano lectivo para apenas 10,1 em 2000/2001.

Por outro lado, e de forma bem consistente, assistiu-se a uma alteração no tipo de aluno que ingressou na Universidade de Évora para aprender Economia. Até ao ano lectivo de 1998/99 cerca de 90% dos alunos que escolhia Évora, tinha frequentado o 3º Agrupamento (Económico-social) do Ensino Secundário no que é designado de Curso Secundário Predominantemente Orientado para o Prosseguimento de Estudos (CSPOPE)⁴. A partir daquele ano, o número de alunos oriundos do 1º Agrupamento (denominado de Científico-Natural) CSPOPE, aumenta de forma significativa. No ano lectivo de 2000/01 estes representam já 1/3 dos alunos que ingressaram na Universidade de Évora para aprender Economia.

⁴ A este curso é oferecido, em alternativa, um curso CSPOVA, Curso Secundário Predominantemente Orientado para a Vida Activa.

Gráfico 4 – Formação de base (ensino secundário) dos alunos que ingressam na Licenciatura em Economia da Universidade de Évora



Uma vez que o padrão de alunos se tinha alterado, procurámos conhecer o que sabiam eles sobre economia, mesmo que em resultado da sua experiência de vida. Nesse sentido, e no âmbito do I Encontro sobre o Ensino da Economia que se realizou em Maio de 2001, efectuámos um teste de Literacia Económica em 3 escolas do Ensino Secundário a alunos do 10º, 11º e 12º ano integrados no Agrupamento 1 (Científico-Natural), no Agrupamento 3 (Económico-Social) e no Agrupamento 4 (Humanidades) nos respectivos Cursos Gerais (prosseguimento de Estudos). O teste consistiu em 20 questões de Microeconomia e de Macroeconomia que procuram avaliar o grau de conhecimento dos alunos em temas elementares de economia. Muito embora os resultados não possam ser representativos do universo dos alunos do ensino secundário, dão uma indicação muito clara da percepção que os alunos destes escalões de ensino sabem sobre Economia elementar. Os resultados encontram-se no quadro seguinte.

Quadro 1 - Resultados do teste de literacia económica a alunos de 3 escolas do Ensino Secundário

Agrupamento		Total %	Sexo		Class.	DesvPad
			M	F		
1	CSPOPE	21,8	47,6	52,4	10,1	2,3
	CSPOVA	20,2	33,3	66,7	9,2	2,7
3	CSPOPE	45,6	47,7	52,3	11,5	2,7
	CSPOVA	20,2	33,3	66,7	9,2	2,7
4	CSPOPE	7,8	13,3	86,7	9,9	3,0

Nota: dados relativos a 184 inquéritos

O aspecto mais relevante que os resultados evidenciam consiste na diferença insignificante entre a classificação alcançada por alunos que estão a ter uma aprendizagem específica na área das Ciências Económicas e Empresariais e os alunos com orientações de formação diferente desta.

A questão ganha contornos relevantes quando se analisam os conteúdos de Ciências Económicas e Empresariais que supostamente deveriam pertencer ao stock de conhecimentos que os alunos do 3º Agrupamento transportam consigo. Na verdade, uma rápida consulta aos programas a disciplinas de Introdução à Economia do 10º e 11º anos permite constatar que os alunos deveriam chegar com conhecimentos elementares de microeconomia (decisão do consumidor, decisão do produtor e funcionamento do mercados) e de macroeconomia (estado e suas funções, moeda, instituições financeiras, inflação, desenvolvimento e União Europeia). Os restantes alunos apenas têm contacto com temas económicos no 9º ano do ensino básico e numa disciplina terminal designada de Geografia (onde entram em contacto com temas como o desenvolvimento e a União Europeia⁵).

As respostas ao teste de literacia mostram, por exemplo, que 81% os alunos inquiridos reconhecem que, numa economia competitiva, os preços são determinados pela interacção entre a Procura e a Oferta. Todavia, uma coisa é saber qual o mecanismo de funcionamento do mercado e outra é aceitar as consequências desse funcionamento. Na verdade, dos alunos inquiridos que reconhecem nas forças da procura e da oferta os determinantes dos preços, menos de metade (45%) considera natural que um produtor aumente o preço de venda do seu produto em resultado do aumento da procura apesar de conseguir reduzir os custos unitários de produção. Uma percentagem semelhante (40%) considera esse comportamento “especulativo” e uma proporção não negligenciável (12 %) considera que as autoridades deveriam intervir, impedindo que o produtor aumentasse o preço do seu produto.

De forma similar, 55% dos alunos inquiridos (e 50% dos alunos do 3º agrupamento) considera a “*alteração do nível das despesas públicas*” como um exemplo de uma política monetária (apenas 33% considera as alterações na taxa de desconto como exemplos daquela política económica). Mais significativo é, porém, o facto de 85% dos alunos inquiridos (e 66% dos alunos do 3º agrupamento) considerar que a política monetária em Portugal é conduzida pela Assembleia da República. Apenas 9% (10% para os alunos do 3º agrupamento) responde que o Governador do Banco de Portugal era o responsável pela condução da política monetária portuguesa em 2000.

⁵ Curiosamente, 85% dos alunos do 1º agrupamento consideravam que a escola “pouco” ou “nada” havia contribuído para os seus conhecimentos de economia, enquanto 80% dos alunos do 3º agrupamento tinha uma opinião contrária. Paradoxalmente, 60% dos alunos do 1º agrupamento considerava que os seus conhecimentos de economia eram “fracos” enquanto 96% dos alunos do 3º agrupamento considerava os seus conhecimentos de economia “razoáveis” (76%) ou “bons” (20%)

No que diz respeito à matemática, o quadro seguinte mostra os conteúdos temáticos para os 3 anos do ensino secundário para os alunos do 1º e 3º agrupamentos e ainda para o 9º ano, o último ano da escolaridade obrigatória.

Quadro 2 – Conteúdos temáticos em matemática

	<i>Básico</i>	<i>Secundário</i>		
	9º	10º	11º	12º
Equações	X			
Inequações	X			
Sistemas de Equações	X			
Trigonometria	X		X	
Probabilidades e Estatística	X	X		
Geometria analítica		X	X	X
Vectores		X	X	X
Funções e Gráficos		X	X	X
Calculo Diferencial			X	X
Programação Linear			X	
Séries e Sucessões			X	X
Números Complexos				X

O quadro parece sugerir que os alunos que chegam à universidade para aprender Economia (e Gestão), vindos quer do 1º quer do 3º agrupamento, possuem os conhecimentos adequados às necessidades e exigências do curso que escolheram. Por outras palavras, a matemática parece não ser um problema. A prática diz-nos que, de facto, não é assim. Existe, na verdade, uma séria e não desprezível inconsistência entre os conteúdos temáticos que o quadro 2 sugere que os alunos sabem e o que estes conseguem compreender e fazer com o que é suposto saberem de matemática.

A organização da disciplina

Desde 1997 que a Introdução à Economia I&II era uma disciplina agrupada. Isto é, segundo o Regulamento Escolar Interno (R.E.I.), tratavam-se de duas disciplinas semestrais agrupadas, com regime de avaliação anual. Esta figura regulamentar procurava reduzir a quantidade de momentos de avaliação, uma vez que os alunos deixariam de ter de realizar exames no final do semestre ímpar. Como deixámos claro no quadro 3, este regime não estimulou a presença dos alunos nos momentos de avaliação. Nem mesmo nos exames de recurso que ocorrem em Setembro.

Há várias razões para que isso tenha ocorrido. A primeira das quais deriva do facto desta disciplina ter um regime de avaliação anual. Em certo sentido, e por esse motivo, a

disciplina transformou-se no que os alunos designam de “cadeirão”, em que a probabilidade de sucesso era bem reduzida.

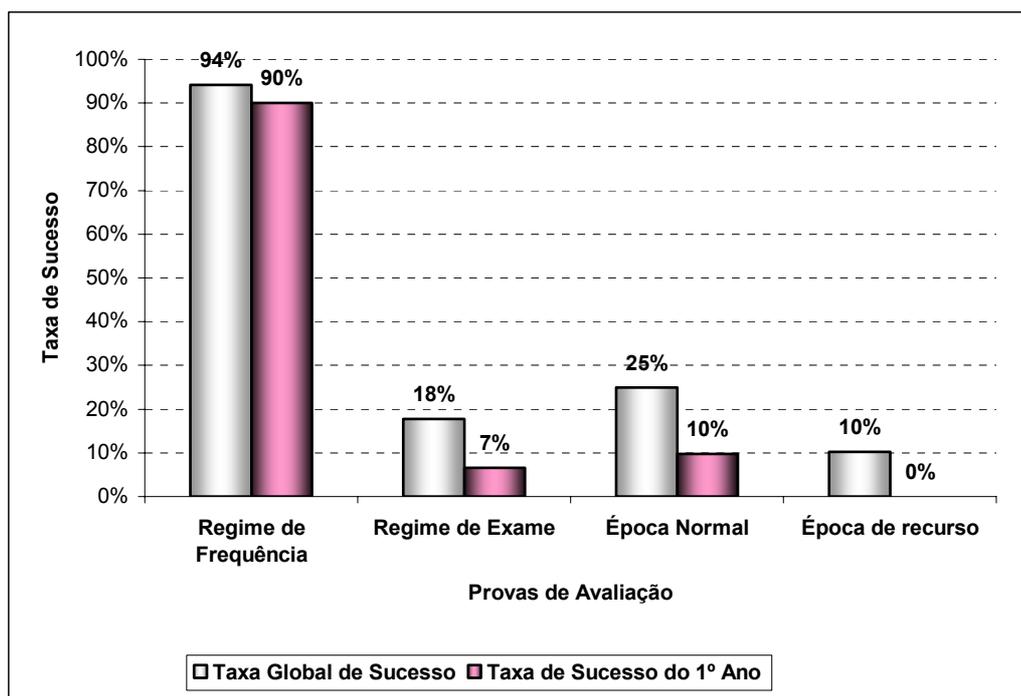
Em segundo lugar e em conjugação com o aspecto anterior, o regime de avaliação da disciplina era composto por quatro momentos de avaliação como sugeria o R.E.I. para as disciplinas com estas características. A partir de 1998/1999 foi introduzido o teste surpresa. Finalmente, o enorme índice de rotatividade na equipa docente, à excepção do Regente que se mantinha na disciplina há alguns anos, sempre se apresentou como um factor que objectivamente condicionou e influenciou o "investimento" dos docentes na disciplina.

O enquadramento institucional: O R.E.I.

É nossa convicção, confirmada consistentemente pela experiência, que o R.E.I. fornece um "sinal" claro aos alunos para "optarem" pelo regime de exame em detrimento do regime de avaliação contínua. Os dados do ano lectivo 1999/2000, que o gráfico 2 mostra, confirmam a tendência dos anos anteriores de redução do número de alunos presentes em cada uma das quatro provas de avaliação do regime de avaliação contínua. Existem duas razões que sustentam esta tese. Em primeiro lugar, o R.E.I. permite que os alunos migrem entre regimes de avaliação (contínua e de exame) em qualquer momento. Por outro lado, admite que uma vez em regime de exame os alunos possam dispor de três hipóteses para conseguir aproveitamento nas disciplinas. Duas chamadas de exame em época normal e uma em recurso. Este facto dá ao aluno a ideia de que pode ter sempre mais uma oportunidade de realizar com sucesso a disciplinas e, no limite, pode criar o incentivo para que não se empenhe convenientemente na aprendizagem, “de exame em exame até à reprovação final”.

Todavia, o carácter anual da disciplina, a deficiente organização do trabalho de estudo dos alunos (que apenas orientam os seus esforços em função dos momentos de avaliação escrita tradicionais) e a ausência de métodos de trabalho adequados ao nível de ensino em que se encontram acabam por fazer “desistir” os alunos de se apresentar nos exames onde, de facto, a taxa de insucesso é bem mais elevada do que no regime de avaliação contínua

Gráfico 5 – Taxa de Sucesso na disciplina, por regime de avaliação no ano lectivo 1999-2000



Perante um diagnóstico tão preocupante quanto o que acabamos de apresentar, e reunindo-se as condições humanas indispensáveis, foi tomada a decisão de avançar com um novo método de avaliação e com alterações substanciais ao funcionamento das aulas e da cadeira em geral.

Relatamos, em seguida, não só as opções que fizemos, como também parte do processo que a elas nos conduziu.

4. Fundamentos teóricos das alterações introduzidas – um breve *survey* da literatura

Conscientes de que, muito provavelmente, outros teriam percorrido um caminho próximo daquele que nos propúnhamos iniciar, procurámos perceber como funcionavam noutras universidades cadeiras semelhantes, bem como recolher resultados de trabalhos de investigação realizados nesta área. De seguida, expomos brevemente algumas das conclusões que mais inspiraram as opções que tomámos.

Becker (1997), referindo-se a problemas relacionados com a diminuição do número de alunos na área da Economia, defende que, embora existam soluções “fáceis”⁶, apenas

⁶ Como exemplo destas soluções, propõe a subida das classificações, a diminuição dos requisitos mínimos (ex.: matemática) ou a alteração da dimensão da turma. Embora estas “soluções” tenham sido apontadas para

aquelas que passam por **modificar as práticas de ensino** poderão assegurar resultados consistentes. Becker & Watts (1995) haviam já proposto várias estratégias nesse sentido e, para cada uma delas, procurado na literatura indícios da sua eficácia e da sua presença no ensino. Os instrumentos propostos nesse artigo eram: jogos na sala de aula, simulações e laboratórios; economia experimental; escrita de ensaios; a economia na literatura e no drama; as lições Nobel; imprensa; estudo de caso; aprendizagem cooperativa.

Ao analisar as várias estratégias, Becker (1997) tipifica-as enquanto: **aprendizagem com actividades de grupo e aprendizagem com actividades individuais**.

Em relação à **aprendizagem em grupo**, realça a importância da dimensão da turma na eficácia deste conjunto de estratégias e enuncia como exemplo a aprendizagem cooperativa⁷. Também em defesa do trabalho em grupo, Light (1990)⁸ afirma: “...estudantes que trabalham em grupos pequenos aprendem mais do que quando sozinhos.” (p.9).

Quanto à aprendizagem através de **actividades individuais**⁹, Becker conclui que poderão consumir menos tempo e agradar a alunos menos motivados pelo trabalho em grupo. Para transmitir informação factual e para demonstrar construções matemáticas e gráficas, a lição e o quadro podem ser o método desejável.

A escolha das melhores alternativas para cada situação concreta torna-se difícil, uma vez que também aqui os benefícios de cada estratégia deverão ser comparados com o custo da sua concretização. No entanto, das leituras que fizemos, apercebemo-nos da existência de consenso em relação ao que foi dito, já em 1979, por Siegfried & Fels: “*Different*

situações em que o número de alunos está diminuir e, como tal, seriam formas de atrair mais alunos, também poderiam ser eleitas como respostas para o insucesso.

⁷ Esta metodologia assenta na constituição de pequenos grupos que podem trabalhar tanto interna como externamente ao espaço físico da aula. A estes grupos, dentro da sala, poderão ser exigidas actividades como *Think, pair, share*: Aos estudantes é pedido que pensem sobre uma questão, comparem, discutam e melhorem as suas respostas com os colegas que estão próximos e que as partilhem depois com a turma se tal for pedido. Esta actividade requer apenas alguns minutos, mas permite um intervalo nas lições tradicionais, envolvendo os estudantes e conseguindo que o instrutor possa avaliar rapidamente e numa base regular aquilo que os estudantes estão a aprender.

⁸ Referido em Becker (1997): Light, Richard J. (1990), *The Harvard assessment seminars*. Cambridge, MA: Harvard U. Graduate School of Education and Kennedy School of Government, First Report.

⁹ Um método, que embora individual, envolve os estudantes na aprendizagem e permite um *feedback* permanente é o “*Minute Paper*”. É especialmente adaptado aos últimos minutos de cada aula, quando prender a atenção dos alunos é já difícil. Este método proporciona um incentivo à assiduidade e participação, em contraste com a assiduidade passiva, enquanto permite ao docente avaliar a forma como os conteúdos são assimilados.

Também a utilização de projectos de economia experimental envolvendo computadores e simulações em computadores é outro instrumento que tem revelado sucesso no envolvimento de um maior número de alunos numa base individual, com um reduzido investimento de tempo de instrução exigido depois do investimento inicial [Williams, Arlington W.; Walker, James M. (1993), “Computerized Laboratory Exercises for Microeconomics Educator: Three Applications Motivated by Experimental Economics”, *Journal of Economic Education*, Fall, vol. 24, nº 4, pp. 291-315. Referido em Becker (1997)].

students learn economics in different ways. The best teaching strategy provides alternative learning methods”.

Contrariando a ideia de que os alunos preferem cadeiras em que possam trabalhar sozinhos e ao seu ritmo, com relativamente poucos momentos de avaliação, “a grande maioria dos alunos está segura de que aprende significativamente mais quando as cadeiras são mais estruturadas, com mais momentos de avaliação e actividades/trabalhos/exercícios para entregar” (Light, 1990, p.5). Mesmo que os alunos não gostem de avaliação tão frequente na altura, mostram que avaliação regular durante um curso bem organizado permite que planifiquem o seu trabalho mais do que com uns dias de antecedência.

Apesar das vantagens que a literatura parece atribuir a metodologias de ensino mais activas, alguns dos trabalhos analisados por William Becker não são muito animadores quanto à eficácia destas estratégias de ensino/aprendizagem. Comparando os custos com os benefícios poderá acontecer que as estratégias tradicionais se revelem mais eficientes. Também um modelo desenvolvido pelo mesmo autor não proporciona resultados encorajadores. Segundo este modelo, uma melhoria na tecnologia educativa que permita aos estudantes converterem com maior facilidade horas de estudo e aulas de economia em conhecimento económico não se traduz necessariamente em maior procura de conhecimento económico pelo aluno. O tempo que poupou num curso melhor em termos pedagógicos pode ser investido na aquisição de conhecimento noutras matérias, em trabalho ou lazer.

No entanto, mesmo que não seja possível provar a vantagem da utilização de estratégias de ensino/aprendizagem activas, durante quanto tempo os alunos permitirão que neste processo lhes seja destinado um papel passivo? Não será de admitir que os alunos revelem as suas escolhas “votando com os pés”?

Linda Manning, ao comentar “Promoting active-student learning using the World Wide Web in Economics courses/comments” [Simkins et. al (1999)], coloca a questão de uma forma quase radical.

Começa dizendo que o estilo de ensino que o instrutor usa tende a aproximar-se do seu próprio estilo de aprendizagem (Kolb 1981)¹⁰, concluindo assim que grande parte dos

¹⁰ Referido em Simkins (1999): Kolb, D. (1981), “learning styles and disciplinary differences”. *The Modern American College*, ed. Chickering and Associates, pp. 232-55. San Francisco: Jossey—Bass.

docentes de economia serão *assimilators* (Bartlett 1996)¹¹. Como resultado, *chalk and talk* (a conversa e o giz) é o método dominante na educação económica. A autora acrescenta, com alguma ironia, que este seria mesmo o método de ensino mais eficaz se, por exemplo, os estudantes fossem homogéneos e operassem nas suas curvas de possibilidade de produção intelectual e de motivação; se a procura de trabalho para licenciados em economia fosse forte e os salários altos; se os licenciados viessem a trabalhar em edifícios velhos, mal iluminados e desconfortáveis; e se as tarefas que viessem a desempenhar se baseassem no uso de livros escritos por pessoas mortas que estão disponíveis nas prateleiras do escritório e os trabalhadores produzissem isoladamente documentos manuscritos.

Em condições como estas, existiria pouca justificação para promover a aprendizagem activa e nenhuma razão para o fazer usando tecnologia. Mas estas condições não existem, os licenciados trabalharão em ambientes tecnologicamente avançados num mundo em constante mudança.

Como surge a **frequência às aulas** neste quadro de aprendizagem activa? Ao contrário de outros estudos mais antigos, trabalhos recentes mostram que a frequência das aulas é importante para várias formas de sucesso académico. A frequência não será relevante se o sucesso for medido por testes de escolha múltipla, mas passará a sê-lo quando são necessárias capacidades de comunicação escrita. Se as aulas forem, apenas, lições “tipo livro de texto”, então os testes de escolha múltipla no fim do curso poderão ser realizados com sucesso por alunos que não foram às aulas. Se os alunos se envolverem activamente nas discussões, em projectos e forem avaliados periodicamente, então a frequência e a participação são críticas.

Procurando entre os empregadores aquilo que esperarão encontrar num licenciado em Economia, não teremos dúvidas que grande parte das competências exigidas ultrapassam os conteúdos estritamente técnicos. Rapidamente, então, nos confrontamos com uma questão perturbadora: será que os métodos de avaliação mais usados contribuem para o desenvolvimento destas competências? Pegando no exemplo mais redutor: um aluno que seja permanentemente avaliado por testes de escolha múltipla e que obtenha bons resultados poderá ter adquirido os conhecimentos *standard* de Teoria Económica, mas terá desenvolvido as capacidades mais valorizadas pelos empregadores?

¹¹ Referido em Simkins et. al (1999): Bartlett, R. L. (1996), “Discovering diversity in introductory economics”, *Journal of Economic Perspectives*, vol. 10, Spring. Pp. 141-53.

Concluindo, esta foi a questão que esteve na origem do nosso trabalho: ***“How do our tests and other activities relate to what students should be able to do as a result of studying economics?”*** Becker (1997) (pp. 1368).

5. A nova cadeira de Introdução à Economia I e II

Objectivos

No ano de 2000/2001 introduziu-se um novo regime de avaliação e de funcionamento das aulas. Estas alterações, em primeiro lugar, procuraram estimular e **privilegiar a presença nas aulas teóricas e práticas**, numa clara e assumida opção por um ensino presencial, de formação e avaliação verdadeiramente contínuas. Era, e continua a ser, nossa convicção que “trazer” os alunos às aulas possibilita a sua participação de forma mais activa no processo de ensino/aprendizagem.

Foi também nosso objectivo propor um método de funcionamento das aulas e um estilo de avaliação que fomentasse um conjunto de **exigências e de princípios** que os docentes consideravam essenciais a um aluno universitário na área das Ciências Económicas e Empresariais. Incluímos neste grupo de competências: conhecimentos de língua inglesa (compreensão da linguagem escrita), de informática na óptica do utilizador e de utilização da internet; capacidade de trabalho em grupo, de pesquisa individual e de procura de fontes de informação alternativas; capacidade de elaborar pequenos ensaios, de apresentação oral e de argumentação; capacidade de abstracção, incluindo tratamento analítico/matemático e gráfico das questões económicas e de aplicação dos conceitos na análise de situações concretas da realidade económica/social.

Ao estruturar as aulas e a própria disciplina em três pilares: a “lição”, o trabalho de grupo e o trabalho individual, pretendeu criar-se um ambiente de trabalho que orientasse, através de incentivos claros e com retornos efectivos, os alunos a investirem nestas capacidades¹².

As alterações introduzidas

A principal alteração introduzida foi a opção clara pelo sistema de **Avaliação Contínua**. De um regime que previa apenas quatro provas escritas, passou-se a um outro com **duas**

¹² Alguns exemplos: a avaliação passar por ler e comentar textos em Inglês, necessidade de apresentação de trabalhos orais, avaliação de trabalhos de grupo, orientação para uma comunicação entre docentes e alunos através da página da cadeira - são formas de “sinalizar” as características que os docentes desejavam promover.

provas escritas individuais (uma por semestre, enquanto a cadeira foi anual), diversos **trabalhos de grupo** e **pequenos testes de escolha múltipla**.

Até 1999/2000, os alunos apenas eram chamados a intervir directamente na cadeira em Dezembro, por altura da primeira frequência. No novo sistema, duas a três semanas depois das aulas começarem, os alunos passaram a realizar um **mini-teste de matemática** e a preparar breves **apresentações nas aulas**, em pequenos grupos, sobre os economistas que mais influenciaram a Economia.

Procurando estimular algumas das características dos alunos já enunciadas, propôs-se a elaboração de **Ensaio**s sobre temas propostos pelos docentes, com a aplicação de conceitos adquiridos à realidade portuguesa e a discussão de algumas questões teóricas com um tratamento mais aprofundado do que o das aulas.

Para além de novas provas de avaliação, foram igualmente introduzidas alterações ao funcionamento da cadeira, proporcionando elementos de trabalho adicionais. Foi desenvolvido um **guião de apoio ao aluno**, auxiliar às aulas práticas, com resumos dos conceitos mais importantes, conjuntos de exercícios a realizar nas aulas, de exercícios propostos e de questões para discussão. Foi elaborado um **guião de apoio à realização dos ensaios e das biografias**, contendo regras de edição, definição de conteúdos, bibliografia e conselhos vários (ver anexos 2 e 3).

As actividades lectivas passaram a ter início com apoio directo ao aluno, propondo conteúdos que são transversais a outras cadeiras do curso: aulas de **revisão de conceitos matemáticos** e de análise gráfica, com a entrega de documentos de apoio, seguidas de uma pequena avaliação. Também nas primeiras aulas são apresentadas as principais fontes de **informação na Internet** na área da Economia.

A escolha de um ensino que privilegia as novas tecnologias revela-se pela criação de uma **mailing list**, incluindo todos os alunos e docentes, utilizada como meio de comunicação entre todos. A eleição da **página da cadeira** como forma de contacto entre alunos e docentes, promovendo a divulgação das informações por esta via, colocando os trabalhos práticos e outros elementos disponíveis, é igualmente reveladora dessa opção.

Uma das formas encontradas para tentar contrariar a tendência de alheamento dos alunos em relação aos momentos de avaliação foi a instituição de uma regra fundamental: *não permitir que os alunos transitassem do regime de avaliação contínua para o regime de exame*. Uma vez escolhida e declarada a opção pelo regime de frequência, o aluno teria de manter a sua opção até final do ano. No ano seguinte, 2001/2002, a avaliação contínua tornou-se mesmo obrigatória, permanecendo a figura do exame de recurso.

6. Os Resultados

Confirmando as nossas expectativas, os alunos aderiram massivamente ao regime de avaliação proposto. Tendo sido confrontados com a necessidade de optar entre o regime de avaliação contínua e o regime de exame, e sabendo que isso significava um trabalho continuado, escolheram o primeiro dos dois regimes. Até ao dia estabelecido, no primeiro ano da reestruturação, recebemos 400 respostas de alunos declarando a opção pelo regime de avaliação contínua, num universo de 434 alunos inscritos na disciplina.

Presença nas Aulas

Em primeiro lugar, foi possível constatar que os alunos foram, clara e inequivocamente, mais às aulas, sobretudo às aulas práticas, do que tinham ido em anos anteriores. Dada a inexistência de qualquer controle de presença nas aulas não é possível apresentar dados que comprovem aquilo que evidenciámos ao longo de todo o ano lectivo¹³.

Presença nos Momentos de Avaliação

O número de alunos em cada um dos momentos de avaliação foi bastante mais elevado do que nos anos anteriores. O Quadro 3 compara as taxas de participação nos vários momentos de avaliação em três anos lectivos com regimes de avaliação diferentes¹⁴.

Quadro 3- Evolução da taxa de presença nos momentos de avaliação

Anos	M1		M2		M3	
	Tx Presença	Índice de variação	Tx Presença	Índice de variação	Tx Presença	Índice de variação
1999/2000	76%	100	46%	100	12%	100
2000/2001	78%	104	65%	141	35%	285
2001/2002	79%	104	70%	152	35%	291

Podemos apercebermo-nos que a proporção daqueles que iniciam o processo de avaliação contínua (aqueles que se propõem a fazê-lo) não é muito diferente entre os anos que estamos a comparar. Mesmo antes do regime se alterar, os alunos revelavam a sua escolha por este regime. Os incentivos a continuarem no regime de avaliação contínua é que parecem ser diferentes. Quanto mais próximo do momento final, maior a variação no número de alunos que se mantém no regime. Em relação ao segundo momento considerado (M2), a proporção de alunos “em prova” aumenta 1,5 vezes e aqueles que completam todo o processo representam quase três vezes mais do que no ano anterior à

¹³ No ano de 2001/2002 foi introduzido um regime de controlo indicativo de presenças nas aulas práticas.

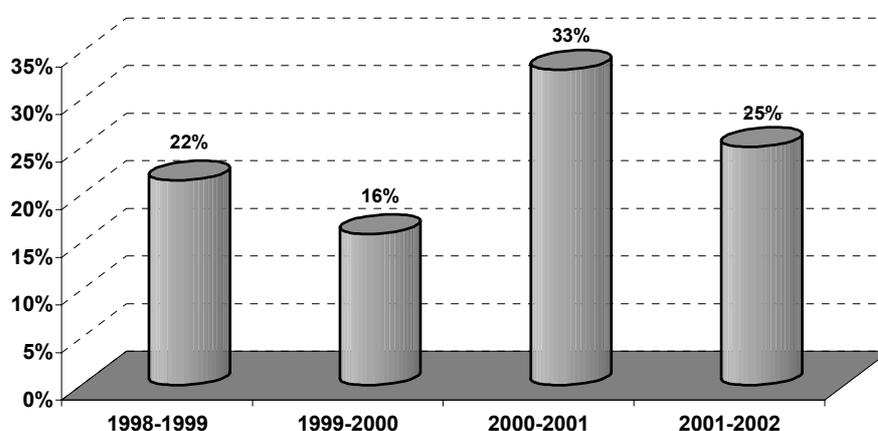
¹⁴ Os dados referem-se a momentos de avaliação comparáveis entre si: 1ª, 2ª e 4ª avaliações do ano lectivo em causa.

reforma. De salientar, igualmente, que a alteração não se verificou apenas no primeiro ano da reestruturação, no segundo ano as taxas de participação aumentaram mesmo ligeiramente.

Sucesso Escolar

O terceiro dado relevante e bastante encorajador para prosseguirmos neste caminho refere-se ao número de alunos que conseguiram concluir com sucesso esta disciplina.

Gráfico 7 - Evolução da taxa de sucesso



Nota: A taxa de sucesso foi calculada como o quociente entre o número de alunos "aprovados" na época normal e o número de alunos inscritos na disciplina

No ano a seguir à reforma, os resultados em termos de sucesso melhoraram significativamente, foi o melhor ano quer em termos de sucesso entre os inscritos, quer entre os avaliados (ver quadro 4). Os resultados do último ano foram menos bem sucedidos, embora em relação à medida mais comumente utilizada "Taxa de Aprovados em relação aos Inscritos" o valor seja mais elevado do que nos anos anteriores à reforma. No entanto, os dados deste ano devem ser analisados com muita cautela. Em 2001/2002 a cadeira foi dividida em duas semestrais e utilizámos a média das duas para permitir alguma comparação com os outros anos. Caso considerássemos, por exemplo, apenas o primeiro semestre, a taxa de sucesso entre os inscritos seria de 39%.

Quadro 4- Evolução da Taxa de Sucesso entre Inscritos e entre avaliados

Anos	Avaliados	Tx avaliados	Tx Suc/Insc	Tx Suc/Av
1998/1999	193	65%	22%	33%
1999/2000	131	31%	16%	51%
2000/2001	239	55%	33%	60%
2001/2002	196	53%	25%	47%

Os resultados para os alunos em primeira matrícula foram piores a todos os níveis. Comparando com os outros, os alunos que se inscreveram pela primeira vez mais dificilmente conseguem concluir o processo de avaliação contínua e a probabilidade de o virem a fazer com sucesso é ainda menor do que para outro aluno. Ainda assim, comparando com o ano anterior, parece ter-se agravado o “fosso” entre estes dois tipos de alunos, pelo menos em termos de sucesso¹⁵, uma vez que tal não acontece à taxa de participação em avaliação contínua.

Quadro 5- Alunos em primeira matrícula vs outros alunos

Ano	Tx Part Cont		Tx Aprov Cont		Tx Ap (M1)	
	1ª Insc	Outros	1ª Insc	Outros	1ª Insc	Outros
1999/2000	9%	25%	90%	94%	8%	23%
2000/2001	22%	44%	44%	84%	10%	48%

Nota: estes valores foram calculados com base nos alunos que se apresentaram à primeira prova de avaliação (M1) e não no número de alunos inscritos. A primeira coluna refere-se aos alunos que concluíram a avaliação contínua, a segunda aos aprovados entre os que concluíram todo o processo e a terceira coluna diz respeito aos aprovados entre todos os que iniciaram o processo.

Existem, no entanto, aspectos de aprendizagem que não puderam ser quantificados (pelo menos nesta primeira experiência) mas que estiveram presentes no conjunto de tarefas exigidas aos alunos. Concretamente, o trabalho de grupo, a realização de relatórios/trabalhos escritos de acordo com as normas típicas dos "ensaios" de natureza científica, o contacto e a prática das normas de pesquisa e investigação científica e a apresentação pública do trabalho realizado foram aspectos da formação os alunos que, em

¹⁵ Em 1999/2000, entre os alunos que concluíram a avaliação contínua, a proporção de outros alunos aprovados em relação aos novos alunos foi de 1,05. No ano seguinte esta razão passou para um valor de 1,91. No que diz respeito à taxa de aprovados entre todos os que iniciaram o processo, os valores equivalentes são de 2,9 (1999/2000) e 4,8 (2000/2001).

certa medida, não estão reflectidos nos números agora apresentados. É nossa convicção que os alunos aprovados adquiriram competências que os ajudarão nas fases subsequentes da sua formação universitária assim como sua vida profissional.

Um olhar sobre o outro prato da balança: A opinião dos alunos

A eficácia de qualquer reforma do processo de ensino e aprendizagem depende, entre muitos factores, da receptividade dos alunos às modificações operadas nos métodos e nas técnicas pedagógicas, e da disponibilidade que estes manifestam para se envolverem num novo paradigma de aprendizagem. Com o intuito de obter uma informação mais detalhada sobre a percepção dos alunos quanto às modificações operadas na disciplina, realizámos um inquérito de opinião anónimo sobre uma amostra aleatória de 153 alunos, representativa da população estudantil em causa.

Com este inquérito procurámos não apenas que os alunos nos transmitissem a sua visão sobre o desempenho dos docentes (e sobre o seu próprio desempenho) ou sobre a adequação dos conteúdos mas, sobretudo, que estes nos fornecessem uma opinião sincera sobre as alterações operadas na organização do processo de ensino-aprendizagem e nos métodos de avaliação. Os resultados obtidos permitiram-nos extrair algumas conclusões interessantes nesta matéria. Em primeiro lugar, os alunos valorizam fortemente o esforço de estruturação da disciplina, quer em termos da melhoria na coordenação entre docentes, quer em termos de organização e acompanhamento dos alunos ao longo do processo de aprendizagem. Em segundo lugar, salientam a importância que o desenvolvimento de materiais de apoio adequados e o aproveitamento dos novos canais de comunicação (e-mail, página *web*) assumem na *facilitação* do mecanismo de aprendizagem.

No que diz respeito aos métodos de avaliação, a opinião quanto às mudanças operadas é bastante favorável, destacando-se em especial a importância que alunos atribuem à escolha de um regime que contemple formas diversificadas de avaliação, que explore não apenas os aspectos cognitivos do conhecimento (o saber), mas que fomente o desenvolvimento de competências chave nos domínios relacionais e comunicacionais (objectivos conseguidos, por exemplo, através de trabalhos de grupo, ensaios escritos e provas orais). Ainda neste domínio, convém referir que a repartição dos momentos de avaliação pelo semestre lectivo é preferida à existência de momentos únicos, sendo este um sinal claro de que a disciplina *imposta* por este tipo de avaliação é entendida de forma positiva com um modo de disciplinar o próprio trabalho do aluno ao longo do semestre.

7. Conclusão

Com base num diagnóstico realizado pela equipa e identificadas as causas essenciais da situação em que se encontrava a cadeira de Introdução à Economia I e II, foi decidida a reestruturação da mesma.

Os resultados revelaram que parte dos objectivos foi atingida. O alheamento dos alunos diminuiu consideravelmente, quer quando avaliado pela participação nas aulas quer pela presença nas provas. De realçar que a proporção de alunos, em relação aos inscritos, que termina o regime de avaliação contínua cresceu quase três vezes. Mais do que alterar a predisposição inicial para um regime de avaliação contínua, as alterações conseguiram motivar mais alunos a completarem o processo.

Quanto ao sucesso, embora os dados apontem para uma melhoria, os resultados são menos encorajadores. Lembremos, no entanto, que partimos de um grupo de cerca 420 alunos inscritos em 1999, existindo por conseguinte uma maioria dos alunos repetentes, que adquiriram “hábitos de reprovação”. Este aspecto tornava a reestruturação mais premente e mais difícil. Assim, é natural esperar-se que os resultados demorem mais tempo a surtir efeito, ou seja, existe claramente um fenómeno de *learning by doing* quer para os docentes quer para os alunos.

Permanecem, no entanto, algumas questões. O aproveitamento mantém-se a níveis muito baixos. No ano com melhores resultados da amostra, apenas um terço dos alunos inscritos concluiu a cadeira com sucesso. Por outro lado, e não obstante a taxa de aprovação ser alta entre aqueles que completam a avaliação contínua, é ainda elevado o número de alunos que, optando por este regime de avaliação, não consegue completar o processo.

O fosso nos resultados existente entre alunos que estão na primeira matrícula e outros alunos parece ter-se agravado. Não tendo, inclusivamente, os novos alunos revelado praticamente qualquer melhoria no aproveitamento. Fica claro que os alunos que se inscrevem pela primeira vez não conseguem aproveitar boa parte dos benefícios trazidos pela nova cadeira de Introdução à Economia I e II.

Quando questionados sobre as reformas introduzidas, os alunos revelaram preferir o novo sistema. Parecem reconhecer a importância do desenvolvimento de materiais de apoio adequados e do aproveitamento dos novos canais de comunicação, assim como da escolha de um regime que contemple formas diversificadas de avaliação e a sua repartição ao longo do período lectivo.

É nossa opinião que o novo regime de avaliação, mais intensivo em termos do acompanhamento das aulas, bastava por si só, ainda que sem melhoria dos resultados, para garantir que os alunos adquiririam novos métodos de trabalho, nomeadamente, capacidade analítica, apresentação oral e de relatórios escritos.

O objectivo de “voltar a encher as salas de aulas” foi atingido. Estamos, também, cientes de que um aluno aprovado depois da reforma, e mesmo aquele que não tendo sucesso se manteve até ao fim no processo de avaliação contínua, reuniu competências que o ajudarão nas fases subsequentes da sua formação universitária assim como da sua vida profissional.

BIBLIOGRAFIA

BECKER, William E. (1997), "Teaching economics to undergraduates", *Journal of Economic Literature*, vol 35, Sept, pp. 1347-1373.

BECKER, William E.; WATTS, Michael (1995), "Teaching tools: teaching methods in undergraduate economics", *Economic Inquiry*, vol 33, Oct, pp. 692-700.

SIEGFRIED, John J.; FELLS, Rendig (1979), "Research on Teaching College Economics: A Survey", *Journal of Economic Literature*, vol. 17, n° 3 (September), pp. 923-969.

SIMKINS, Scott P.; SOSIN, Kim; MANNING, Linda (1999), "Promoting active-student learning using the World Wide Web in economics courses/Comments", *Journal of Economic Education*, vol 30, n° 3, pp. 278.

ANEXO 1 - AS REGRAS DE AVALIAÇÃO

1ª regra

1a) não permitir transitar de um sistema de avaliação contínua a meio do ano para exame

1b) dado o sucesso obtido no ano anterior em 2001-2002 a avaliação contínua tornou-se obrigatória (excepção prevista no rei) - apenas existe avaliação contínua e exame de recurso

2ª regra- os alunos têm de realizar todas as provas de avaliação (individuais e de grupo)

2000-2001 – excluía-se a classificação mais baixa de uma das provas com excepção das frequências

2001-2002 – como a cadeira passou a semestral deixou-se de excluir

3ª regra – a classificação final é a média ponderada de frequências (60%), mini-testes (20%), biografia (8%), ensaio (12%)

4ª regra – as biografias de economistas são escolhidas a partir da lista fornecida pelos docentes

2001-2002- introduziu-se a novidade de dois grupos fazerem sobre o mesmo economista- um dos grupos faz a apresentação e o outro contesta e critica (são sorteados o que contesta e o que apresenta)

5ª regra –ensaio é escolhido da lista fornecida pelos docentes em anexo

→ pequeno trabalho de grupo (o mesmo grupo do que para biografias)

6ª regra- todos os trabalhos repetidos serão anulados

7ª regra – os grupos são constituídos no máximo por 4 alunos, e não podem ser alterados durante o ano lectivo.

8ª regra – os alunos cuja nota ficasse entre 8 e 9,5 tinham hipótese de fazer uma oral nota: este sistema apenas funcionou em 2000-2001

em 2001-2002, dada a partição da cadeira em duas isso poderia duplicar o esforço de realizar orais e por isso foi abandonada.

9ª regra – se o aluno não realizar qualquer um dos momentos de avaliação terá zero valores nessa componente

- **regras de exceção para trabalhadores estudantes**

1. os trabalhos de grupo passam a individuais
2. podem realizar apenas 2 dos 3 mini-testes do 1º sem (ou 1 dos 2 do 2º sem)
3. permanecem válidas todas as outras regras gerais

- **regime de exame**

2000-2001 – vigorou apenas neste ano – o exame era de 4h – 2h micro, 2h macro

2001-2002- apenas se admite exame de recurso.

ANEXO 2 - BIOGRAFIAS

LISTA DE ECONOMISTAS FAMOSOS PARA AS BIOGRAFIAS

- **A) Modo de avaliação**

Os grupos terão, no máximo, 4 pessoas e deverão apresentar **oralmente** (máximo 5 a 10 minutos) numa aula prática e numa data a indicar pelo docente, uma das seguintes biografias de economistas famosos.

Para além disso terão de apresentar para avaliação um **relatório de 2/3 páginas escrito** com parágrafos a 2 espaços e letra tamanho 12 do tipo Times New Roman.

B) Temas de biografias do 1º semestre :

1) Adam Smith (1723 – 1790)

Bibliografia: CN0; CN1; B1; B2; B3; EH; S

2) John Stuart Mill (1806 – 1873)

Bibliografia: CN0; CN1; B1; B2; B3; EH; S

3) Alfred Marshall (1842 – 1924)

Bibliografia: CN0; CN1; B1; B2; B3; EH; S

4) Os marginalistas:

Carl Menger (1840-1921); Léon Walras (1834-1910); William Stanley Jevons (1835-82)

Bibliografia: CN0; CN1; B1; B2; B3; EH; S

5) Vilfredo Pareto (1848-1923)

Bibliografia: CN0; CN1; B1; B2; B3; EH; S

6) Francis Edgeworth (1845-1926) e Gerard Debreu (n. 1921)

Bibliografia: CN0; CN1; B1; B2; B3; E; S - Edgeworth; CN0; CN2 - Debreu

7) Gary Becker (n. 1930) e Ronald Coase (n. 1910)

Bibliografia : BK EH – Becker; CN0; CN2, EH - Coase

C) Bibliografia:

[CN0] - J. César das Neves (1992), Introdução à Economia, Verbo, Lisboa.

- [CN1] - J. César das Neves (1995), *Uma galeria de arte. Visita guiada aos grandes marcos da história da economia*, Verbo, Lisboa, Abril.
- [CN2] - J. César das Neves (1998), *Nobel da economia: as três primeiras décadas*, ed. Principia, Lisboa.
- [B1] - Marc Blaug (1994), *A metodologia da economia*, Gradiva, Lisboa.
- [B2] - Marc Blaug (1989), *História do pensamento económico*, 2 vols, D.Quixote., Lisboa.
- [B3] - Marc Blaug (1985), *100 Great economist before Keynes*, Wheatsheaf Books, UK.
- [BK] - Gary Becker (1996), *Accounting for tastes*, Harvard University Press, Cambridge: Mass.
- [EH] - R. Ekelund e Robert Hébert (1997), *A History of economic theory and method*, McGraw-Hill.
- [S] - Joseph A. Schumpeter (1986) *History of Economic Analysis*, Routledge, London
(existe versão brasileira, *História da Análise Económica*. Este livro é uma obra fundamental do pensamento económico, tem mais de 1260 pgs. Aconselha-se os alunos a usarem os índices remissivos na sua pesquisa)

OBJECTIVOS, REGRAS E CONSELHOS DE APRESENTAÇÃO

OBJECTIVOS da biografia:

1) Datas e cronologia do autor

- A. **NÃO** se pretende que se conte a evolução cronológica “de fio a pavio” do autor.
- B. Pretende-se **SIM** que se apresentem três ou quatro referências temporais, mas sempre com o objectivo de o contextualizar na sua época. Exemplo: mais do que dizer que Adam Smith escreveu a Riqueza das Nações em 1776, bastará dizer que o autor escreveu esse livro no século XVIII inserindo-se na corrente iluminista liberal escocesa.

2) Contribuição do autor

- A. **NÃO** se pretende que se analisem todas as contribuições do autor
- B. Pretende-se **SIM** que se analisem as contribuições mais relevantes. Exemplo: Jeremiah Bentham marcou a história do pensamento económico pois foi um dos fundadores da doutrina utilitarista (cardinal) – basta explicar o que é a doutrina e como ele a influenciou.

3) Relevância do autor

- A. **NÃO** se pretende que cada autor escolhido tenha a mesma relevância na história do pensamento económico
- B. Pretende-se **SIM**, que se avalie a contribuição tendo em conta como ela promoveu o avanço da ciência para a época
- C. Pretende-se **SIM** que sem cair no erro do ANACRONISMO (i.e. avaliar o passado com olhos do presente) tentar avaliar como a sua contribuição permanece actual. Exemplo: Adam Smith defendeu o célebre aforismo da mão invisível, segundo o qual cada agente agindo no seu próprio interesse egoísta permitiria alcançar maior bem-estar para toda a sociedade. Esta análise permanece actual Arrow e Debreu escreveram um teorema nos anos 50 sobre esta suposição que permanece válido e defendem que o mercado permite alocações que são Pareto óptimas.

• REGRAS de apresentação oral

- A) As apresentações são feitas em GRUPOS de 3 a 4 elementos.
- B) As apresentações devem durar no máximo 10 minutos.
- C) TODOS os membros do grupo têm de estar presentes e intervir (falar)
- D) **UMA SEMANA ANTES** da respectiva apresentação, deverá ser entregue ao docente das aulas práticas um esboço escrito daquilo que o grupo pretende apresentar.

- **CONSELHOS PARA A APRESENTAÇÃO ORAL**

- A) Tente falar para a **TURMA** e não exclusivamente para o docente
- B) Olhe o público nos olhos e em redor.
- C) Tente não ler, mas falar o mais livremente possível.
- D) Tenha umas notas esboçadas por tópicos para não se perder.
- E) Se quiser apresentar por tópicos e alguns n^os ou gráficos ou excerto de textos use ACETATOS.
- F) Não tenha medo das perguntas.
- G) Veja as críticas do docente (e dos colegas) como construtivas.
- H) Tente usar uma linguagem o mais **RIGOROSA** possível. Evite o excesso de adjectivos para caracterizar o autor.
- I) Antes do dia marcado para a sua apresentação, procure ensaiar em sua casa, com os restantes membros do grupo, a exposição que deseja realizar.

- **AVALIAÇÃO das biografias**

A avaliação da biografia depende de todos os critérios acima supracitados.

ANEXO 3: ENSAIOS

TEMAS PROPOSTOS PARA OS ENSAIOS

Todos os ensaios obedecem a uma lógica em que se pretende que os alunos sejam capazes de

- i)* analisar e reproduzir (recorrendo, também, à análise gráfica e/ou analítica) alguns conteúdos teóricos sobre um tema e
- ii)* encontrar exemplos na realidade, preferencialmente na economia portuguesa, que ilustrem as matérias que abordaram.

Estará disponível documentação de apoio à elaboração dos ensaios que inclui uma explicação com maior pormenor sobre o que se pretende estudar em cada tema e a indicação de alguma bibliografia.

Temas Micro 2000-2001

1. Comente a afirmação “A quantidade procurada de qualquer bem ou serviço varia inversamente com o seu preço, em qualquer circunstância”.
2. Discriminação de preços
3. A informação imperfeita e suas consequências no comportamento do consumidor.
4. O IPC (Índice de Preços no Consumidor) e as alterações no custo de vida.
5. Monopólios: monopólios naturais e regulação da concorrência
6. Concorrência monopolística e diferenciação de produto
7. Bens privados, bens públicos e bens mistos. Discussão de várias hipóteses para o fornecimento de bens públicos.

Temas Micro 2001-2002

Tema 1 - O sistema nacional de saúde – uma análise microeconómica

Tema 2 – A segurança social – uma análise microeconómica

Tema 3 – O mercado de automóveis usados em Portugal e na Europa.

Tema 4 - Reforma fundiária e agrária em países em vias de desenvolvimento - análise micro

Tema 5 – O microcrédito como combate à pobreza

Tema 6 – Falhas de mercado: externalidades – o caso português e europeu

Tema 7 – Bens privados, bens públicos e bens mistos

Tema 8 – O mercado da Televisão em Portugal

REGRAS DE EDIÇÃO DOS ENSAIOS

1. o trabalho deverá ser realizado num processador de texto, preferencialmente em Word for Windows
2. não deverá ter mais de 7 páginas (ou equivalentemente, 12.000 caracteres)
3. Escrito a 2 espaços entre linhas
4. Letra "**Times New Roman**" de tamanho 12
5. As **Notas de Pé-de-Página** devem figurar no final da página a que dizem respeito
6. Os **Quadros** e ou **Gráficos** devem ser numerados sequencialmente mas com uma numeração diferente consoante se tratem de Quadros ou de Gráficos.
7. deve estar estruturado do seguinte modo:
 - 7.1 **Folha-de-Rosto** com título e dados sobre os seus autores (nome, nº, ano e curso)
 - 7.2 Uma página onde conste o **Resumo** (Abstract) do trabalho realizado, com o máximo de 7 linhas
 - 7.3 **Palavras Chave** que caracterizam o tema abordado e o trabalho realizado
 - 7.4 Conter pelo menos as seguintes secções: Introdução, Desenvolvimento, Conclusão e Bibliografia
 - 7.5 As citações devem ser claramente identificadas pela utilização de "aspas" e com a referência ao(s) autor(es).
 - 7.6 A Bibliografia utilizada deve ser apresentada por ordem alfabética

Exemplo de tema micro de Ensaio de 2001-2002

Tema 1 - O sistema nacional de saúde – análise microeconómica

Os alunos terão de ser capazes de:

- i) analisar e reproduzir (recorrendo, também, à análise gráfica e/ou analítica) alguns conteúdos teóricos sobre um tema e,
- ii) encontrar exemplos na realidade, preferencialmente na economia portuguesa ou europeia, que ilustrem as matérias que abordaram.

Aspectos a desenvolver:

1. Argumentação teórica que permitirá fundamentar as afirmações dos alunos

- Eficiência versus equidade do sistema
- Prestação pública versus privada
- O problema das listas de espera
- O problema das urgências hospitalares
- O problema dos seguros de saúde

Recomendações:

- Deverão ser respeitadas as regras de edição definidas no programa da cadeira;
- A bibliografia recomendada tem como objectivo, apenas, proporcionar um primeiro elemento de trabalho que permita orientar os alunos em pesquisas mais avançadas; Será objecto relevante de avaliação a informação adicional recolhida pelos alunos em pesquisas noutros livros, na *net*, na consulta de revistas da especialidade ou, mesmo, em entrevistas a especialistas da área. Para além disso espera-se que os alunos consultem publicações do Ministério da Saúde.
- Os alunos deverão, sempre que possível, manter os docentes informados da evolução dos trabalhos de forma a que possam ser orientados nas pesquisas que realizam.

Bibliografia Elementar:

- FRANK, Robert H. (1994); *Microeconomia e Comportamento*, Lisboa, McGraw-Hill – Cap. 20 sobre Estado, pp. 654-681;
- STIGLITZ, J. e J. DRIFILL (2000), *Economics*, W.W.Norton & Company, cap.7., pp.115-135 sobre sector público e cap.21, pp.380-390 – sobre decisões públicas; cap. 17 sobre informação imperfeita, especialmente pp. 324-25 sobre médicos.

- STIGLITZ, J. (1988) *Economics of the Public Sector*, W.W. Norton & Company, 2nd edition, cap.5, pp.119-144, sobre bens públicos e cap.11,pp.280-308 sobre Sistema de saúde.
 - VARIAN, H. R. (1993); *Intermediate Microeconomics - A Modern Approach*, W. W. Norton & Company, New York - 3^a Ed., cap.30 sobre Bem-estar, cap.33 sobre Bens públicos.
- ⇒ Clanchy, J. e BALLARD, B. (2000), *Como Escrever Ensaios: Um Guia para Estudantes*, Lisboa: Temas e Debates. (Apoio nas questões metodológicas da elaboração do ensaio)

Bibliografia específica:

- Estudos da Associação Portuguesa de Economistas Portugueses de Saúde.

Fontes Bibliográficas adicionais:

- Existem jornais e revistas portuguesas especializadas em temas de economia: *Diário Económico*, *Semanário Económico*, *Valor*, *Exame*, e *Fortuna*. Para além destes, as revistas *Economia Pura* e *Cadernos de Economia* apresentam artigos e informação cuja consulta poderá ser de grande utilidade para a elaboração dos trabalhos.
- Existem, ainda, revistas portuguesas que publicam artigos que são em geral o resultado da investigação de economistas académicos:
 - Revista de Direito e Economia*, Centro Interdisciplinar de Estudos Jurídico-económicos da Universidade de Coimbra;
 - Economia*, Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa;
 - Estudos de Economia*, Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade Técnica de Lisboa;
 - Notas Económicas*, da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra;
 - Economia e Sociologia*, Instituto Superior Económico e Social de Évora.

Nota: para este tema, poderão consultar outros manuais de Microeconomia.