

**UNIVERSIDADE DO PORTO**  
**FACULDADE DE ECONOMIA DO PORTO**

**LICENCIATURA DE ECONOMIA**

**Introdução à Economia**

**Relatório da Disciplina**

(De acordo com as disposições legais relacionadas  
com a obtenção do grau de agregado em Economia  
constante do decreto-lei nº 301/72, de 14 de Agosto)

**Carlos Pimenta**

**Julho de 1995**

Referência bibliográfica:

**Reference Type:** Thesis  
**Author:** PIMENTA, Carlos  
**Year:** 1995  
**Title:** Relatório sobre a disciplina de *Introdução à Economia*  
**Academic Department:** Faculdade de Economia  
**City:** Porto  
**University:** Universidade do Porto  
**Degree:** Agregação  
**Number of Pages:** 286  
**Date:** Julho 1995  
**Thesis Type:** Relatório de Disciplina  
**Keywords:** PEDAGOGIA DA ECONOMIA; INTRODUÇÃO À ECONOMIA  
**Language:** Português

Nota:

Passado a formato electrónico em 2005, há pequenos desfasamentos em relação à formatação inicial.

Disponível em:

<http://www.fep.up.pt/docentes/cpimenta/>

opção publicações.

**ÍNDICE**

INTRODUÇÃO	6
Introdução	7
Retomar de um Tema	7
Importância de Introdução à Economia	9
Sequência da Apresentação	10
Agradecimentos	12
REFERÊNCIAS PRINCIPAIS	14
Referências Principais	15
Objectivos das Instituições	15
Secundário, Acesso e Disciplinas na Faculdade	17
Especificidades de <i>Introdução à Economia</i>	19
O Ensino que se Deseja	21
Síntese	31
DA UTOPIA AO REALISMO DO PROGRAMA	33
Da Utopia ao Realismo do Programa	34
Algumas Utopias	34
As Modas	35
O Equilíbrio Possível	37
Observações Preliminares	37
Programa	38
Bibliografia	49
Síntese	51
OBSERVAÇÕES PEDAGÓGICAS	52
Observações Pedagógicas	53
Relação Professor-Aluno	54
Sistema Tutorial e Investigação	56
Aulas e Outros Locais de Aprendizagem	57
Docentes	58
Materiais de Estudo e Investigação	59
Avaliação	61
Síntese	61
INTERROGAÇÕES PARA O FUTURO	62
ANEXOS	64
ANEXO A: ESPECIFICIDADES DE INTRODUÇÃO À ECONOMIA	65
TEXTOS PEDAGÓGICOS Nº 1	66
Introdução	68
Do Absurdo	70
Ao Absurdo	72
Redução do Absurdo	74
Com Utopias	86
E Linhas de Força Fundamentais	87
Boas Vontades e Cooperação	91
Bibliografia Citada	92
TEXTOS PEDAGÓGICOS Nº 3	93

Especificidades de uma Disciplina de <i>Introdução à Economia</i>	93
Os Actuais Manuais	96
«Problemas Fundamentais da Economia»	97
Estrangulamentos do Projecto e Potencialidades	100
O que é Possível Salvar do Projecto	101
Proposta de Trabalho	106
<b>PROBLEMAS FUNDAMENTAIS DA ECONOMIA</b>	108
Considerações Gerais sobre o Projecto	109
Prefácio (Provisório)	112
Capítulo I - Perspectivação Histórica da Economia	114
Capítulo II - Produção, Distribuição, Circulação e Consumo	117
Capítulo III - A Essência da Ciência Económica	122
Capítulo IV - Novas Problemáticas e Áreas de Especialização	125
Capítulo V - Da Teoria Económica à Política Económica	128
Anexo Instrumental	130
Anexo Pedagógico	136
<b>ANEXO B: Ciência Económica e Pedagogia da Economia</b>	140
Recordando o Passado	140
O Professor	140
O Cidadão Economista	141
Um Pretexto de Reflexão	142
Equívocos Actuais da Economia	143
Ressalvas Iniciais	143
Ciência Positiva	145
Hegemonias Imperialistas	147
Fundamentalismo Neoclássico	148
Ideologia da Desideologização	150
Economia Matemática	152
Os Equívocos Perante a Crítica e a Inovação	153
Algumas Sugestões para o Ensino da Economia	154
Das Desilusões	154
Para as Utopias	156
Rigor Científico e Coerência Conceptual	157
Uma Visão Humanista	157
Pluralismo Teórico	158
Problemáticas Multidimensionais e Interdisciplinaridade	160
Paixão pela Descoberta	163
Agentes Empenhados	163
Uma Pedagogia Adequada	163
Realidades, Dificuldades e Possibilidades	165
Dificuldades do Projecto	165
É Possível Melhorar	168
<b>ANEXO C: Desarticulações e Desencantos</b>	171
Introdução	172
Breve Leitura dos Dados Estatísticos	174

Algumas Vertentes da Desarticulação	182
Como Alunos e Professores Analisam o Problema	184
Conclusão	187
Síntese da Informação	188
Provas de Acesso Realizadas em 1991	188
Licenciatura de Economia	188
Licenciatura de Gestão	189
Provas de Acesso Realizadas em 1992	189
Licenciatura de Economia	189
Licenciatura de Gestão	190
Provas de Acesso Realizadas em 1993	190
Licenciatura de Economia	190
Licenciatura de Gestão	191
Provas de Acesso Realizadas em 1994	191
Licenciatura de Economia	191
Licenciatura de Gestão	192
Provas de Acesso Realizadas de 1991 a 1994	192
Frequência de Classificações	192
Matriz de Correlação	201
Relações entre as Variáveis	201
Globalidade das Provas	220
Em 1991	220
As Variáveis	221
Matriz de Correlação	221
Em 1992	222
Matriz de Correlação	222
Algumas Informações Complementares	223
Aproveitamento no Ensino Superior	223
Licenciatura de Economia. Ano de 1992/93	224
Variáveis	224
Matriz de Correlação entre Classificações de Entrada e Disciplinas	225
Algumas Representações Gráficas	225
Licenciatura de Gestão. Anos de 1991 a 1993	241
Variáveis	241
Matriz de Correlação	243
Licenciatura de Economia. Anos de 1991/92 e 1992/93	257
Inquérito Pedagógico	267
Situação	267
Inquérito	267
Resultados	270
Aulas Teóricas	270
Aulas Práticas	272
Representação Gráfica dos Resultados	273
Inquérito sobre as Capacidades dos Estudantes	277

**INTRODUÇÃO**

## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1. RETOMAR DE UM TEMA

Em 1987 elaborei um relatório sobre a disciplina de Introdução à Economia no quadro do concurso para Professor Associado. Quando da reestruturação do plano de curso da Faculdade de Economia realizada algum tempo antes tinha-me batido pela existência de uma tal disciplina com uma organização, temática e pedagogia que lhe dava um estatuto próprio. Por um processo de tentativa e erro, preocupado com a pedagogia mas ainda imbuído de uma pedagogia espontânea que roçava as franjas do conhecimento corrente, estava tentando montar uma disciplina no primeiro ano da licenciatura que correspondesse às preocupações que então me norteavam.

Passados estes anos retomo o tema e eu próprio comecei por interrogar-me sobre o interesse de retomar o assunto, com uma experiência acumulada de mais alguns anos de ensino, em que a convivência com centenas de alunos e o trabalho de perto com uma equipe de colegas de grande craveira intelectual e moral não deixou de me ensinar novas coisas, mas com um peso de ideias velhas que inconsciente habitam a nossa personalidade e nossa maneira de agir.

Talvez fosse mais interessante mergulhar em outras experiências, nomeadamente a fonte inesgotável de surpresas e ensinamentos que a disciplina de Estudos Económicos Aplicados me trouxe. Tanto num caso como noutro teriam reflexões pedagógicas e científicas a transmitir, muitas dúvidas a colocar, experiências passadas em Portugal, Angola e Moçambique a transmitir. Em ambas as situações certamente encontraria interlocutores que me diriam por onde deveria ir, certezas e paradigmas consolidados e eu teimosamente relembriaria o *Cântico Negro* de José Régio.

Resolvi retomar, apesar dos perigos de ser acusado de repetição sistemática das mesmas problemáticas, a disciplina de Introdução à Economia.

Voltei a desfolhar o que então tinha escrito e consolo-me com a ideia de que hoje já não partilho algumas das posições então assumidas. Desalento-me com os sonhos em que continuo a acreditar (repensar a Teoria Económica à luz das realidades concretas, necessidade de reconstruir um manual de introdução à Economia de estilo diferente, maior utilização do computador para a simulação de situações, acreditar que um professor o pode ser na plenitude do seu significado, ...) mas com o engenho e arte ou as pressões da sociedade em que vivemos não permitiram concretizar.

Tanto ontem como hoje continuo a ter os mesmos referenciais fundamentais e não serão as modas ou a evolução dos mercados de ocasião das ideias em saldo que me farão optar por outras. Mas simultaneamente penso de uma maneira muito diferente diversos aspectos do que deve ser uma disciplina de Introdução à Economia.



Do ponto de vista científico as principais diferenças estão na mais forte convicção de que a Ciência Económica está em crise e que a sua superação passa por uma convergência de diversos aspectos hoje dispersos por diferentes escolas do pensamento económico, convergência hierarquizada, epistemologicamente coerente, difícil de se concretizar mas que pode sofrer um novo impulso com a articulação da dialéctica com o a Teoria do Caos, com particular enfoque na noção de determinismo caótico.

Dos pontos de vista institucional e pedagógico a principal diferença encontra-se na descrença em os aprendizes de feiticeiros, ilustres e arrogantes ignorantes das ciências da educação, alquimistas de gestão universitária sejamos capazes de superar as nossas vaidades, interesses pessoais e ignorâncias para montarmos uma licenciatura coesa interna e externamente. Brincamos a planos de curso sem estudarmos desenvolvimento curricular, traçamos conteúdos de licenciaturas sem nos preocuparmos com os objectivos, que ignoramos e que em muitos casos não existem, do Ministério da Educação, da Universidade do Porto, da Faculdade de Economia, da sociedade civil de que fazemos parte. Julgamos que construímos «caldos de pedra» em que a articulação entre as disciplinas será um dos ingredientes, em que a formação pedagógica seja outro, em que a comunhão de objectivos entre professores e alunos esteja presente, mas nada sabemos pôr na sopa para além de uma pedra lascada com nomes de disciplinas de conteúdo moldado pelo comodismo dos docentes. Ontem como hoje continuo a considerar que as articulações horizontais e verticais são importantes, que a inserção da disciplina de Introdução à Economia no contexto global são vertentes de um melhor ensino, e por tal continuo a lutar, mas não tenho mais dúvidas sobre a possibilidade da sua implementação nos tempos mais próximos. Os dados estatísticos que analisamos em anexo deste trabalho, graças ao trabalho pacientemente realizado pela D. Odete de Noronha e que tem merecido o esquecimento institucional mostram que a coordenação entre ensino secundário e ensino superior, entre aquele e provas específicas, entre estas e o aproveitamento na Faculdade de Economia, entre as disciplinas de qualquer uma das licenciaturas é totalmente inexistente. A anarquia pedagógica emerge esplendorosamente nos interstícios da racionalidade económica que não se propaga pedagogicamente. Hoje acreditamos que a desarticulação é o mundo em que vivemos e que muitos a desejarão. Por isso continuamos disponíveis para combater essa situação mas estamos sobretudo interessados em criar um ambiente propício aos alunos que iniciam o estudo universitário, um ambiente que os liberte das grilhetas do saber constituído, do imobilismo intelectual, do argumento de autoridade, do economicismo.

A experiência também me ensinou que não existe um programa, uma organização da disciplina de Introdução à Economia que esteja correcta e outras que estejam erradas. O facto de ter ensinado Introdução à Economia a estudantes universitários que tinham uma formação predominantemente filosófica, os ensinamentos obtidos na Faculdade de Economia da Universidade Eduardo Mondlane e em diversas unidades orgânicas da Universidade Agostinho Neto,

o aprofundamento de algumas vertentes pedagógicas, a consulta dos inúmeros livros introdutórios que vão surgindo, o trabalho realizado com professores do Ensino Secundário, no âmbito do Mestrado em Ensino da Economia e dos livros realizados com a Dr<sup>a</sup>. Teresa Saturnino, as próprias interrogações que se foram formando no contacto com alunos e colegas mostraram-me que não existe modelos ideais. Todos nós sonhamos, como diz Fernando Pessoa, com teorias imortais construídas no alpendre das nossas janelas, mas elas esvaem-se como o fumo dos cigarros que não fumamos.

O relatório que se segue é, por todas estas razões, diferente do que apresentamos alguns anos antes. Mais desiludido, talvez mais realista, certamente mais utópico. Na esperança de um futuro científico mais promissor, mergulhado na irreversibilidade temporal, luta dos contrários, racionalidade realista, determinismo caótico. Na esperança de uma relação pedagógica mais construída, humanamente falível, mas mais recheada de boas vontades, pluralismo teórico, relacionamento não-conflitual com os estudantes. Na esperança de que a sociedade em que vivemos produza uma organização social humanamente melhor.

## **1.2. IMPORTÂNCIA DE INTRODUÇÃO À ECONOMIA**

A disciplina de Introdução à Economia surge no início do percurso dos estudantes desta ciência social. É através dela que se vai começar a cimentar nesses futuros economistas uma certa maneira de raciocinar, um certo encadeamento lógico, uma metodologia de abordagem científica da realidade, uma certa paixão, ou não, pela inovação e pelo saber. Tudo isso vai ocupar áreas do inconsciente ou do subconsciente, vindo a constituir o que pomposamente se designa por cultura económica, nuns casos, cultura empresarial, noutros.

Bastaria esta construção das camadas mais profundas da personalidade e do comportamento do futuro economista para ficarmos alertados para a grande importância humana, pedagógica e científica da disciplina introdutória a que nos dedicamos.

Um ditado popular diz que “cada um puxa à brasa à sua sardinha” e certamente que outros colegas, preocupados com outro tipo de temáticas não deixarão de ter argumentos para mostrar que as suas áreas de saber e ensino são as mais importantes no mundo contemporâneo. Não pretendo hierarquizar, quantificar, medir a importância relativa de cada um dos saberes, o que seria absurdo. Apenas digo que é importante e diferente.

Como saliento no ponto *Especificidades de uma disciplina de Introdução à Economia* no *Texto Pedagógico nº 3* do Anexo 1 existem duas alternativas extremas para o entendimento do que devem ser os objectivos e o conteúdo de uma disciplina de Introdução à Economia. Defendemos inequivocamente que o

objectivo de uma tal disciplina é iniciar os alunos universitários no conhecimento da Ciência Económica ou, no caso de já terem alguma formação anterior, integrá-los numa lógica de raciocínio científico de nível universitário e sensibilizá-los para as problemáticas. É portanto diferente de ser uma introdução à microeconomia e à macroeconomia. Diferente porque a diferentes objectivos se associam diferentes sequências temáticas e métodos pedagógicos, porque antes de compartimentar os estudantes nos saberes constituídos é necessário libertar-lhes a ousadia e a imaginação, porque a unidade da realidade económico-social, a indissolubilidade do determinismo social e do «livre-arbítrio» individual e o determinismo caótico que lhes está associado exige a sobreposição do comum da lógica económica sobre a especificidade macro ou micro.

Se há muito venho defendendo esta posição, a recente comparação entre o modelo moçambicano (atribuindo uma especificidade à introdução à Economia, e do modelo angolano (encarando-a como o início de uma abordagem separada da macro e da micro) mostrou-me a clara superioridade do primeiro modelo.

É dentro dessa especificidade fundamentada no referido anexo, que enquadrámos toda a nossa análise. É no confronto destas concepções genéricas e de raiz que provavelmente temos de centrar as nossas eventuais divergências.

### **1.3. SEQUÊNCIA DA APRESENTAÇÃO**

Ao longo dos últimos anos fui imaginando diversas organizações deste relatório, oscilando entre um texto «bem comportado» e uma «expressão do anarquismo metodológico», entre o fingir que se trata de um texto original concebido agora com propósitos de carreira ou apresentar-se como uma colectânea de contributos produzidos em diferentes ocasiões.

Este «produto final» talvez não seja nem uma coisa nem outra mas, como disse anteriormente, creio que tem uma grande dose de «rebeldia e desencanto» e pretende revelar que a concentração da atenção na disciplina de Introdução à Economia foi forjada ao longo dos anos, em encontros e desencontros de que faço um pouco o historial num dos anexos<sup>1</sup>.

Começando por apresentar as *Referências principais* a que me subordino quando penso numa disciplina de Introdução à Economia, referências científicas, pedagógicas e filosóficas, e embora esteja desencantado com as instituições que temos e construímos condutoras a uma desorganização pouco abonatória, não posso deixar de reconhecer que é preciso caminhar da *Utopia*

---

<sup>1</sup> Ver *Introdução do Texto Pedagógico nº 1, Anexo 1*, acrescentando-lhe a própria experiência de Moçambique e, mais recentemente, de Angola.

*ao realismo do programa.* Tal é a preocupação do «equilíbrio» entre a utopia e o realismo que vou desencantar como programa possível da disciplina, de entre os muitos possíveis e os muitos válidos em diferentes contextos, um que é mais o contributo de uma equipe do que o meu pensar isolado.

Como tenho insistido em diversos trabalhos que constam do meu curriculum vitae as problemáticas pedagógicas ocupam um lugar extremamente importante no ensino de uma qualquer disciplina. Por isso mesmo, traçados os contornos possíveis do âmbito científico fazemos a singela abordagem de algumas *Observações Pedagógicas.*

Em jeito de conclusão ficam algumas *Interrogações para o Futuro.*

Enganar-nos-íamos se considerássemos que as ideias principais estivessem nestes diferentes pontos. Segundo as opções antes referidas este relatório de disciplina é um ponto de chegada de estradas múltiplas, por vezes cruzadas, que fui palmilhando. As ideias principais contidas no corpo do trabalho são a síntese do que tem sido desenvolvido noutros. Talvez aqui se encontrem os enunciados centrais ou, pelo menos, a sua justificação pormenorizada. Os *Anexos* são importantes e volumosos.

A dificuldade esteve na selecção. Limitamo-nos a pôr alguns dos trabalhos mais recentes que têm relação directa e estreita com os assuntos abordados no esquema anterior.

Em 1994 estive a trabalhar na Faculdade de Economia da Universidade Eduardo Mondlane, no quadro da cooperação entre aquela Universidade e a Universidade do Porto. Então a reorganização da disciplina de Introdução à Economia no contexto de uma reforma curricular foi um dos trabalhos desenvolvidos. Deu lugar a documentos de trabalho e que quase todas as preocupações que hoje tenho estiveram presentes. É certo que o programa de uma disciplina de Introdução em Moçambique e em Portugal são, em alguns aspectos diferente, mas o que une as duas situações é mais forte, bastante mais forte, do que o que as separa. Uma parte dos textos então produzidos constituem o *Anexo A*, designado genericamente por *Especificidades de Introdução à Economia.*

Em 1995 fui solicitado para redigir um documento no jubileu do Prof. Pereira de Moura. Pegando em assuntos que tinha vindo a tratar em diversos trabalhos, sobre a racionalidade, sobre a crise da ciência económica, sobre a importância da teoria do caos para a economia, sobre pedagogia universitária, sobre o pluralismo teórico e a conflitualidade interna e outros temas redigi um texto em que chamo a atenção para o que considero ser o fundamental na compreensão da Ciência Económica hoje para quem entre num processo de ensino/aprendizagem nos primeiros anos da faculdade. Esse trabalho constitui o *Anexo B*, designado por *Ciência Económica e Pedagogia da Economia.*

Também este ano, aproveitando os materiais estatísticos acumulados sobre provas específicas, aproveitamento no ensino secundário e na Faculdade de Economia, elaborei um documento que serviu de suporte a uma comunicação

em iniciativa da Escola Secundária Clara de Resende. Este trabalho foi completado com informação obtida muito recentemente e deu lugar ao *Anexo C*. Porque mostra a profunda desarticulação entre as diversas classificações obtidas pelos estudantes ao longo da sua carreira escolar, revelando uma situação que poderia ser prevista mas que ultrapassa o que seria de esperar, designamo-lo por *Desarticulações e desencantos*.

Temos a consciência que esta sequência não se encontra totalmente dentro dos cânones de um relatório de disciplina. Talvez se desajuste de alguns, só alguns, dos ensinamentos que sobre o assunto apresento na primeira parte do meu livro *Pensar a Economia*, mas não fico particularmente preocupado com o assunto.

#### **1.4. AGRADECIMENTOS**

As palavras amargas anteriormente produzidas poderia levar a admitir a adopção de teses solipcistas ou um egocentrismo exacerbado. Talvez sofra de um e de outro mas tenho tomado suficiente vitaminas sociais para debelar essas paranóias. Na definição das terapias mais adequadas tenho-me defrontado com cidadãos, colegas e alunos da mais elevada estirpe e a quem muito agradeço as palavras, as críticas, as sugestões, a confiança, a frontalidade, a aceitação da diferença, o desejo de aprendizagem recíproca, a confiança na mudança, a honestidade, o empenhamento institucional, a vontade de lutar.

São inúmeras as pessoas a quem devo uma palavra de gratidão. São muitos dos meus alunos ao longo de diversos anos em muitas disciplinas, são os colegas que durante muitos anos tiveram a amabilidade de me aceitarem como coordenador, são os colegas de Faculdade que sempre respeitaram a frontalidade de posições, a honestidade de argumentação e que na divergência ou concordância de posições me deram pistas de trabalho. São cidadãos do mundo inteiro habitando em Portugal, Angola ou Moçambique.

Talvez devesse agradecer também aos muitos que me mostraram por onde não deveria ir, que chamaram a atenção pela força do exemplo do que eu considerei errado. Mas então seriam demasiados os que mereceriam o meu agradecimento malévolo.

Neste contexto de amargura e reconhecimento é difícil destacar personalidades que tiveram um papel particularmente destacado. No entanto, correndo o risco de não referir muitos que estão presentes na minha memória não posso deixar de referir especialmente três pessoas que me são muito queridas.

Citando-as pela ordem em que apareceram na minha vida começaria por referir o Professor Pereira de Moura. Ao encontrá-lo na ocasião em que dava os primeiros passos no estudo dessa nova ciência social marcou decisivamente a minha maneira de encarar do ponto de vista racional e afectivo. Na ocasião nem sequer me apercebi completamente das influencias que me transmitiu. Apercebi-me posteriormente quando reflecti sobre o seu percurso ao participar

na obra colectiva do seu jubileu. Quando assisti à sua última aula senti a semelhança entre a sua postura de então e a que tinha nas aulas e ao mesmo tempo tomei completa consciência de quanto o mestre tinha influenciado este modesto discípulo: o cuidado na explicitação da axiomática, a sequência lógica dos conceitos, a ironia da crítica ao neoclassismo. Estivemos frequentemente em desacordo seja pelas propostas de transformação da sociedade portuguesa seja por partilharmos concepções filosóficas e teóricas diferentes. Mas foi na diferença que aprendi a admirá-lo cada vez mais e a manifestar a gratidão de quanto lhe devo.

O segundo agradecimento é para o Prof. Armando Castro. São tantos e tão variados os contributos que este meu grande amigo e figura imortal da cultura portuguesa me deu que é difícil enunciar todas as vertentes. Foram os seus livros que eram verdadeiras bíblias dos democratas portugueses no tempo do fascismo, foi a sua disponibilidade para dirigir grupos de investigação económica que procuraram constituir-se nos anos setenta, foi o convite para vir ensinar para a Faculdade de Economia quando em França fazia as malas para regressar, foi a palavra amiga e oportuna que sempre me dirigiu, foram as suas preocupações epistemológicas e filosóficas, foi a fidelidade às concepções teóricas de base num mundo de modas e mutações, foi a militância para mudar as condições de vida do nosso povo, foi o arrojo intelectual de se meter sozinho em obras de grande folgo científico. Permitam-me que no meio da minha pequenez de tantos contributos saliente um pequeno episódio. Os professores ganharem mal não é de hoje, como todos sabemos, e de entre as diversas solicitações para abandonar o ensino que fui recebendo uma encantou-me particularmente. Corria o fim da década de setenta quando subia a rua 31 de Janeiro e sonhar no salário que iria ganhar e me cruzei com o amigo. Anunciei-lhe que provavelmente iria deixar o ensino para ir trabalhar numa empresa. Com o seu ar compreensivo e voz calma limitou-se a dizer “pois é, para fazer investigação é preciso ter coragem”. Ainda hoje estas palavras martelam regularmente os meus neurónios e a elas agradeço o estar aqui agora.

Em terceiro lugar o meu agradecimento dirige-se para o Dr. Joaquim de Carvalho, director da Faculdade de Economia da Universidade Eduardo Mondlane em 1993/94. Conhecidos desde o tempo do ISCEF, amigos unidos pela distância e pelo diálogo do quotidiano que vivíamos contribuiu decisivamente para que viesse a conhecer e a apaixonar-me pela realidade africana, levantou-me problemáticas em que eu nunca tinha pensado, criou as condições para que eu me apercebesse de quão importante é o ensino da Introdução da Economia na formação da intelectualidade e dos economistas de qualquer país. Excessivamente empenhados na especialização e na competitividade dos saberes esquecemo-nos frequentemente da importância dos conhecimentos básicos na formação dos cidadãos.

**REFERÊNCIAS PRINCIPAIS**

## **2. REFERÊNCIAS PRINCIPAIS**

Em qualquer texto introdutório sobre as problemáticas curriculares e pedagógicas encontraríamos a necessidade de enquadrar a actividade de uma instituição de ensino nos objectivos educacionais do país e do grau de estudo e investigação em que se insere; o currículo de uma licenciatura nos objectivos da instituição tendo em conta o perfil do «produto final» desse curso; o programa de uma disciplina no currículo referido, nos objectivos da disciplina definidos pela instituição e nas integrações horizontais e verticais, a montante e a jusante; a programação realizada cada ano atendendo a essas múltiplas vertentes e enquanto processo de adaptação aos estudantes e docentes que se encontram na disciplina, de correcção das deficiências anteriormente encontradas, das conjunturas da própria instituição.

Apesar de serem referenciais que ninguém desdém a verdade é que são extremamente difíceis de serem tomadas em consideração quando se procura pensar a disciplina de Introdução à Economia, o seu programa, a maneira de adaptar este à situação de cada ano.

Neste ponto procuramos reflectir um pouco no antagonismo entre o que deveria ser e o que é, entre o que gostaríamos que acontecesse e o que somos obrigados a realizar. No meio de tantas desilusões balizemos o nosso comportamento num conjunto de referenciais científicos, pedagógicos e, por que não, de cidadania.

### **2.1. OBJECTIVOS DAS INSTITUIÇÕES**

Como temos insistido em diversos trabalhos<sup>2</sup> não existe um conhecimento científico das problemáticas pedagógicas por parte dos docentes universitários, persistindo mesmo alguns mecanismos institucionais, combatidos individualmente em atitudes de boa-vontade, que fazem com que essas preocupações variem em sentido inverso a hierarquia académica e as responsabilidades legalmente assumidas na estruturação da licenciatura.

Não será pois de estranhar que raramente exista um reflexão profunda, cientificamente organizada, participada e conclusiva sobre o âmbito geográfico-social de uma determinada universidade; sobre os objectivos científicos, culturais, sociais, económicos e políticos de uma determinada licenciatura; sobre o perfil do licenciado que se deseja; sobre a estrutura de curso de economia que melhor se poderá adaptar à realidade actual e à sua mutação; sobre o grau de desenvolvimento cognitivo do estudantes em cada um dos anos e sobre o que se pretende especificamente com uma determinada disciplina. E se pouco destas coisas desponta nas preocupações das instituições

---

<sup>2</sup> Em alguns deles em colaboração com Prof. António Esteves, colega amigo com quem tenho aprendido muitas coisas sobre relação professor-alunos e sobre o funcionamento das instituições universitárias.



muito menos será de esperar que a ausência de políticas educativas estáveis em que o nosso País tem vivido seja capaz de definir qualquer quadro de referência indispensável ou, pelo menos, importante.

A autonomia pedagógica e científica de cada uma das unidades orgânicas da Universidade do Porto dá uma consciência tranquila à inexistência ou ignorância dos objectivos da Universidade, tão candidamente aceites por ambas as partes que nunca se pensou em conjunto as disciplinas de Economia que existem um pouco por diversos lados, que nunca houve o encontro de interdisciplinaridades efectivamente existentes, que pessoas com preocupações científicas similares não possuem espaços de debate e troca de ideias, que se rejeitou, no caso da Faculdade de Economia, a possibilidade dos estudantes de uma licenciatura terem alguma margem de manobra para frequentarem curricularmente disciplinas noutras faculdades.

A independência das licenciaturas em Economia e Gestão, como se não coabitassem na mesma casa e não tivessem troncos científicos comuns, é de tal maneira vincada que as disciplinas comuns às duas licenciaturas são esporádicas e nunca se verificou cautelosamente quais deveriam ser as semelhanças e diferenças de perfil, que continuamos a produzir jovens licenciados que se completam e que talvez não sejam um «produto acabado» sem se conseguir a junção do que há de bom nas duas licenciaturas. É certo que diversas destas ignorâncias e descuidos intelectuais são pacificados pela consciência de que estamos perante licenciaturas polivalentes, adaptadas a um mercado de força de trabalho muito diversificado e em mutação, mas talvez tal não seja suficiente.

E na relação entre as diversas disciplinas da licenciatura vamos encontrar a liberdade intelectual do docente, raramente condicionada pela liberdade intelectual que também deve caber aos estudantes. Como dizemos mais adiante<sup>3</sup> “esta liberdade de cátedra assume-se ainda hoje como um estímulo a muita produção intelectual, ao aparecimento de grande pedagogos que marcam gerações, viabiliza frequentemente a interligação entre o ensino e a investigação, pedra angular do ensino universitário. Adequada a um ensino de elite, eventualmente ajustada a uma lógica de recrutamento de docentes na base da sua experiência, erudição e investigação anteriores, a absolutização da referida liberdade é frequentemente incompatível com a massificação do ensino superior, com o regular funcionamento das instituições, com a satisfação do papel que cabe à Universidade enquanto formadora”. Esta liberdade de cátedra subestima a relação pedagógica, faz com que as matérias leccionadas tenham essencialmente em conta as preocupações dos docentes de cada momento e tem como resultado que os alunos se confrontem com diversos modelos teóricos de referência sem que tenham a possibilidade de raciocinar sobre a sua validade, sobre os seus pressupostos, sobre a possibilidade de articulação com modelos alternativos.

---

<sup>3</sup> Veja-se *Ao Absurdo no Texto Pedagógico nº 1*, inserto no Anexo A.

A moldura em que devemos encaixar o desenho do programa de Introdução à Economia tem uma forma bizarra ou então ocupará o espaço que, também aqui, a liberdade de cátedra seja capaz de impor. As ausências anteriormente referidas fazem com que o referencial que deveria existir na definição da disciplina em análise seja inexistente ou excessivamente difuso.

Pensamos que esta situação está a modificar-se com a introdução da autoavaliação das universidades. O novo tipo de preocupações que esta traz, a reflexão colectiva que provoca e a sua incidência sobre temáticas menos habituadas à nossa atenção, a tentativa de conjugação de opiniões diferentes, e em muitos casos díspares, as exigências de melhoria que comporta, a definição de estratégias e táticas, hoje talvez demasiado genéricas amanhã certamente bastante mais específicas, introduzirão a discussão sobre muitas das deficiências que anteriormente referimos.

Entretanto cabe-nos pensar que a liberdade que todos nós possuímos na área científica e o poder efectivo que exercemos na sala de aula são a outra face de uma crescente responsabilidade e respeito pelos alunos, destinatários últimos e razão de ser da existência da instituição. Saibamos transportar para a organização do ensino a racionalidade que pretendemos que os nossos alunos aprendam no estudo do económico. Talvez uma racionalidade com uma maior dose de emotividade, de entusiasmo, de solidariedade e de ética.

### **2.2. SECUNDÁRIO, ACESSO E DISCIPLINAS NA FACULDADE**

Apesar desta desarticulação não podemos deixar de ter em conta alguns dos enquadramentos mais directamente relacionados com a disciplina de Introdução à Economia. Essa já foi uma das nossas preocupações do relatório sobre a mesma realizado em 1987. Analisar as articulações com as disciplinas do 10º a 12º anos, as relações com as restantes disciplinas do primeiro ano da licenciatura de Economia e as continuidades nas disciplinas de Macroeconomia e Microeconomia.

Poderemos dizer que numa primeira fase de montagem da disciplina, a que correspondeu o relatório a que fizemos referência, tivemos uma grande preocupação em conhecer o que as outras disciplinas estavam a dar, quais as orientações pedagógicas e científicas que as norteavam, como é que os estudantes lhes reagem. Frequentemente existiram «negociações» entre os regentes das matérias em causa para se encontrar as melhores formas de divisão de transmissão de saberes. Com o decorrer dos anos houve um conhecimento recíproco quase espontâneo, um abrandamento da informação recíproca, talvez acompanhado de uma consolidação das temáticas abordadas na disciplina de Introdução à Economia e uma preocupação cada vez mais importante, e de alguma forma moldadora das restantes, entre a disciplina em apreço e as matérias anteriormente estudadas pelos alunos, sobretudo no 10º e 11º anos.

Este «amolecimento» das articulações tem razões explicativas lógicas e válidas, como dissemos (consolidação da disciplina de Introdução à Economia, sendo a que possuía maiores unidades de crédito; preocupação central na continuidade/ruptura com o ensino secundário; aumento do conhecimento recíproco entre docentes de disciplinas próximas) mas também reflecte o quadro de desorganização temática em que a Faculdade tem vivido, a grande dificuldade que tem havido em as disciplinas de Economia fazerem o adequado entrosamento pedagógico e científico com as restantes, entregues a outros Grupos disciplinares. O divórcio tem sido particularmente vincado entre a Economia e a Matemática.

O aparecimento das Provas Específicas de Economia, primeiro em cada uma das Faculdades depois nacionais com júris englobando docentes dos dois graus de ensino, trouxe algumas mudanças significativas. Por um lado o ensino secundário e complementar e o universitário tiveram que deixar de se ignorarem mutuamente. No processo de tentativa e erro, de superação de complexos científicos e pedagógicos vários, os professores universitários tiveram que conhecer os programas do secundário e descobrir que muitos aspectos já eram aí analisados e estudados. Entretanto os professores do secundário passaram a ter de considerar como é que as questões eram colocadas no ensino universitário, adequar os seus conhecimentos e os textos adoptados às exigências a que os seus alunos iriam estar sujeitos.

A realização das provas específicas e a importância que a Faculdade de Economia passou a atribuir a tal processo, o impacto que elas têm na vida dos estudantes que transitam de um grau de ensino para o outro, a montagem e lançamento do Mestrado em Ensino da Economia resultante do diálogo entre docentes dos dois graus de ensino e visando a melhoria da qualidade do ensino e os dois livros elaborados por mim em coautoria com uma docente do Ensino Secundário, são demonstrativos de uma nova situação em que a articulação entre as disciplinas de Introdução à Economia do 10º e 11º ano, e não só, com a Introdução à Economia se reforçaram.

O tratamento estatístico que apresentamos no *Anexo C* mostra que a disciplina de Introdução à Economia conseguiu obter uma adequada articulação com a preparação previamente obtida pelos estudantes que entraram e com as restantes disciplinas<sup>4</sup> dos primeiros anos desta mas, de uma forma geral, o panorama é pouco animador como referimos nas grandes conclusões apresentadas nesse trabalho<sup>5</sup>:

1. As classificações obtidas pelos estudantes nos anos terminais do ensino secundário têm reduzida capacidade explicativa, embora

---

<sup>4</sup> Veja-se, entre outros pontos, 7.1.b. *Matriz de correlação entre classificações de entrada e as disciplinas do primeiro e segundo anos da licenciatura*, do referido anexo.

<sup>5</sup> Veja-se o ponto *Breve Leitura dos Dados Estatísticos*

significativa, das classificações obtidas nas provas nacionais e nos primeiros anos do ensino superior.

2. Os estudantes têm na prova geral de acesso classificações que são fracamente explicadas pelas classificações obtidas anteriormente e não se apresentam como um indicador fidedigno do «sucesso escolar» que vão obter nos primeiros anos, em muitos aspectos decisivos, de frequência do universitário.
3. Teoricamente seria de esperar que as frequências das classificações se aproximassem da distribuição normal mas tal não acontece em muitas situações.
4. As provas específicas são essencialmente da responsabilidade dos docentes e instituições universitárias mas as classificações nelas obtidas não são um bom indicador do sucesso futuro dos estudantes admitidos na Faculdade. Talvez se aproximem mais das que eles obtiveram anteriormente do que das futuras.
5. As classificações entre disciplinas dos primeiros anos do ensino universitário reflectem também diferentes aproveitamentos ou critérios de classificação.

Este último ponto, transcrito do documento recentemente elaborado é uma forma eufemística de dizer que a descoordenação entre as disciplinas na Faculdade de Economia, tomando como indicador as classificações obtidas por cada um dos estudantes em cada uma delas, é muito grande. Pelos dados que possuímos essa desarticulação é menor na licenciatura de Economia, mas mesmo assim é suficientemente alarmante. Basta passar os olhos pelas diferentes matrizes de correlação aí apresentadas para nos apercebermos cabalmente do problema.

Em síntese, a articulação horizontal e vertical entre graus de ensino e disciplinas é imprescindível do ponto de vista pedagógico-científico. Sendo uma preocupação há muito manifestada por nós não tem encontrado as formas de concretização mais adequadas e exige ser repensada, provavelmente à luz dos pluralismo teórico que nos ocupará mais adiante. O lançamento das provas específicas criaram condições favoráveis para uma maior aproximação entre os diferentes graus de ensino, permitiram realizar alguns progressos de articulação mas não foram suficientemente aproveitadas.

### **2.3. ESPECIFICIDADE DE *INTRODUÇÃO À ECONOMIA***

Uma disciplina de Introdução à Economia será diferente conforme a instituição em que se integra, seja porque os objectivos desta são diversos seja porque as articulações também o são, seja ainda porque a preparação dos alunos apresenta determinadas especificidades. Por isso mesmo o que seguidamente se diz não

pode ser generalizado e aplica-se muito especificamente à Faculdade de Economia.

Como abordaremos no ponto seguinte a organização da licenciatura depende da opção entre diversas dicotomias possíveis. Conforme as opções que assumirmos assim a natureza concreta da disciplina em referência. No entanto ficam sempre duas hipóteses alternativas extremas em aberto:

- iniciação às problemáticas económicas e à metodologia de raciocínio científico sobre os problemas
- introdução à microeconomia e à macroeconomia.

Poder-se-ia desprevenidamente admitir que estas duas hipóteses de estruturação seriam convergentes. Pensamos que não porque as problemáticas são económicas, no pleno sentido da palavra, e o fraccionamento macro e micro impediria a prévia apreciação do conjunto e a compreensão do que é essencial na maneira de estudar essa faceta dos fenómenos sociais a que designamos por económico. Sensibilizar para as suas problemáticas é também penetrar na lógica profunda da racionalidade económica, da pluralidade de leituras, da diversidade de metodologias.

Como afirmamos no ponto *Especificidades de uma Disciplina de Introdução à Economia*, no *Texto Pedagógico nº 3*, do *Anexo A*, de entre as duas opções defendemos inequivocamente a primeira, a saber:

- O estudante de Economia compreenderá muito melhor o que está a fazer se tiver uma visão de conjunto sobre os problemas, as problemáticas, os modelos e os esquemas de raciocínio utilizados antes de entrar numa área específica desse saber.
- A separação de formas de analisar o macro e o micro é comum em diversas ciências mas na Economia assume contornos específicos: cada uma delas está associada a determinadas correntes do pensamento, cada uma delas apresenta excessivas especificidades metodológicas e a compreensão da pluralidade de leituras e conflitualidade interna é a garantia do não fraccionamento artificial na maneira do futuro economista abordar os problemas.
- A concepção de que a Introdução à Economia tem uma matéria em extensão, isto é, preocupa-se mais com o sobrevoo sobre as diversas temáticas não significa que as questões sejam abordadas de forma menos rigorosa. O que provavelmente exige é uma diferente maneira de defrontar a situação, dissecá-la e interpretá-la.
- Pedagogicamente as disciplinas introdutórias assumem grande relevância na catalização do interesse dos estudantes, tanto mais quanto os equívocos e enfiamentos entre as expectativas dos alunos e o conteúdo disciplinar podem ser importantes.

Obviamente que não será estranho para ninguém que a opção entre uma das hipóteses anteriormente referidas é uma escolha de importância relativa das diversas matérias, de hierarquização, de combinação pedagógico-científica. Por outras palavras, a escolha de uma não significa a exclusão das temáticas científicas abordada pela outra.

Simplesmente ao apostarmos na especificidade da disciplina, na sua não identificação com uma introdução à macro ou à micro, estamos a impor que a disciplina de Introdução tenha uma estrutura própria: um conjunto de matérias fundamentais, algumas das quais poderão nunca mais o ser, da mesma forma, ao longo da licenciatura; uma forma específica daquelas serem tratadas; uma sequência própria; uma metodologia geral de tratamento do económico. Concomitantemente as questões pedagógicas assumem uma grande importância na estruturação desta disciplina.<sup>6</sup>

#### **2.4. O ENSINO QUE SE DESEJA**

O currículo da licenciatura de Economia deve ser determinado pelo perfil do economista que se pretende formar (tendo eventualmente em conta as normas universais desta ciência e as especificidades nacionais e regionais) e pela concepção que se tem da Ciência Económica e da Didáctica da Economia, dois aspectos indissolúvelmente ligados.

Abordando este problema na vertente interna, da estruturação do curso, poderemos sinteticamente optar entre as dicotomias seguintes:<sup>7</sup>

- formação polivalente *versus* específica

É a opção entre uma formação que permita o economista ter capacidades para se integrar em diversos segmentos do mercado em alternativa a uma especialização, a um direccionamento para uma actividade profissional muito específica. Sendo de admitir esta opção em comunidades de forte segmentação do mercado de trabalho dos economistas ou em projectos universitários socialmente localizados, de elites, na maioria das situações opta-se por uma formação polivalente. No segundo caso o economista parecerá tudo saber quando se integra no segmento apropriado enquanto no primeiro haverá a aparente sensação de que pouco aprendeu, exigindo-se uma adaptação ao posto de trabalho. Creio que a Faculdade de Economia do Porto optou claramente pela formação polivalente.

---

<sup>6</sup> Mais uma vez estamos aqui a reproduzir o que dizemos no referido anexo.

<sup>7</sup> Mais uma vez seguimos de perto o que já escrevemos anteriormente e que consta do ponto *Redução do Absurdo*, do *Texto Pedagógico nº 1*, do *Anexo A*. Veja-se igualmente o texto *Ciência e Pedagogia. Racionalidade e Imaginação Hoje*, integrante do *Anexo B* que aborda estes mesmos problemas de uma outra maneira e desenvolve-os.

Assim sendo a disciplina de Introdução à Economia deve «rasgar largos horizontes» temáticos e metodológicos.

– formação teórica *versus* prática

Esta opção é frequentemente colocada, implícita ou explicitamente, por professores e, sobretudo, pelos estudantes. A expressão organizativa que a adopção por uma das hipóteses traria tem a ver com o peso relativo das aulas teóricas, eventualmente magistrais, dos modelos, da formalização matemática e outros aspectos concomitantes.

Pensamos, no entanto, que o problema está mal colocado. Sendo o conhecimento um sistemático movimento de passagem do concreto ao abstracto e deste àquele e a construção científica o resultado de um corte epistemológico que se manifesta simultaneamente na conceptualização e na acção, talvez devêssemos pensar esta opção curricular em termos diferentes.

O nosso esforço principal, o nosso empenhamento inovador deve ir no sentido de ultrapassar essa dicotomia através de uma simbiose entre o estudo das realidades sociais e a construção dos modelos de referência, com respeito pelas aptidões dos alunos. Esta síntese exige formas diferentes de organização das licenciaturas -- articulação do saber transmitido com o saber construído, a inclusão de visitas, debates e seminários no tempo lectivo, estreita relação professor-aluno, a adopção do desconhecimento e do erro como partes integrantes do processo de aprendizagem -- um esforço de conhecimento das realidades e dos modelos aceites na comunidades científica, associado a uma capacidade de descodificá-los e aplicá-los.

Optando-se por esta síntese das duas vertentes os primeiros anos da licenciatura deveriam permitir ensinar/aprender a ler a realidade e a raciocinar em termos económicos, chegando a estes através da ruptura com o conhecimento corrente e as concepções ideológicas dominantes.

– formação unidimensional *versus* pluridimensional

É a opção entre um estudo exclusivamente económico ou a sua combinação com outras ciências, haja ou não uma efectiva interdisciplinaridade. Talvez todos sejam obrigados a defender a pluridimensionalidade porque o economista defrontar-se-á, enquanto profissional e cidadão, com a necessidade de ter conhecimentos de algumas técnicas que se tendem a autonomizar cientificamente e de outras áreas do saber. A dúvida estará em saber que outras ciências e técnicas devem ser introduzidas na licenciatura de Economia. Matemáticas, Direito, Contabilidade,

Sociologia e História são algumas das opções mais habituais. A Faculdade de Economia estará próxima desta combinação. É uma escolha «racional» e bem comportada que reflectirá em maior ou menor grau a opção por determinadas correntes do pensamento económico.

Poderemos em cada momento interrogarmo-nos sobre as razões de tais opções. Será fácil justificá-las mas será difícil explicar a ausência de outras áreas do saber. Justificamos com base nas relações interdisciplinares dominantes na Economia até ao presente momento mas talvez sejamos incapazes de captar a mudança e preparar os estudantes para ela.

Se se optar pela pluridimensionalidade a Introdução à Economia não só terá a responsabilidade de alertar e fundamentais a inclusão de outras áreas científicas que o estudante irá encontrar ao longo da licenciatura e na sua actividade profissional como eventualmente, se para tal houver engenho e arte, alertar para outras hipóteses de interligações para as quais o economistas ainda não estão suficientemente preparados mas por onde provavelmente passará leituras inovadoras da realidade económica.

– formação tecnocrata *versus* humanista

Um economista necessita de dominar um conjunto de técnicas para o exercício da sua actividade. A opção que se coloca é entre domina-las exclusivamente e esquecer as vertentes humanas e sociais que lhe estão associadas ou ter permanentemente em atenção que o homem e a sociedade são o centro da análise da Economia e que é para o servir na superação das dificuldades e na construção de um mundo melhor que a Economia Política deve existir.

Poucos se dirão tecnocratas mas muitos o serão.

Optando claramente por uma leitura humanista da realidade económica, independentemente do conteúdo que possamos dar a esta escolha, e elas são muitas, teremos que estruturar a disciplina de Introdução à Economia tendo em conta esta vertente. Foi esta opção que fez, no essencial, que na organização dos temas da disciplina separássemos claramente as problemáticas do seu instrumental, como veremos oportunamente.

– formação pluralista *versus* uniparadigmática

Esta é uma das opções mais importantes que deve ser feita. Raramente é explicitada porque a opção espontânea, por formação académica ou hábitos de leitura nas fontes dominadas pelos «colégios invisíveis», de uma determinada corrente teórica



da Economia ignora ou faz esquecer a existência de outras; porque a liberdade de cátedra impede que se coloque o problema, entendido como atentado à liberdade individual de ensinar.

É a opção entre uma determinada licenciatura adoptar como paradigma(s) científico(s) uma única escola do pensamento económico ou diversas. É a opção entre estruturar-se para um determinado tipo de abordagem ou para a compreensão da necessidade e possibilidade de interligar os diversos saberes e caminhar para a construção de científicas mais coerentes. Enquanto que as opções anteriores tem a ver essencialmente com a estruturação das disciplinas, as matérias abordadas e a atitude do professor, sobretudo se as aulas são locais de interrogação dos saberes e de diálogo, a alternativa aqui em análise pode por em causa toda a estrutura do curso, o tipo de disciplinas que deve existir e a articulação entre elas.

Tal como as alternativas anteriores esta questão está analisada em diversos dos meus trabalhos, uns constantes dos anexos aqui presentes, outros, como a comunicação apresentada ao I Encontro de Economistas de Língua Portuguesa, ausentes para não sobrecarregarem o relatório agora apresentado. No entanto, dada a importância do assunto, gostaria de retomar alguns aspectos aí abordados, divididos nas seguintes pontos:

- importância do pluralismo
- conteúdo do pluralismo
- consequências sobre a estrutura do curso
- dificuldades da sua concretização
- impactos sobre a disciplina de Introdução à Economia.

Embora esta dicotomia seja pouco explicitada, embora conste de importantes documentos que em diversas partes do mundo se têm preocupado com a estruturação das licenciaturas de Economia, a opção pelo pluralismo parece ser uma quase evidência, nem sempre adoptadas, apesar dos perigos que esta terminologia comporte, por razões que já invocamos:

- a) A Economia Política é uma ciência social com uma forte conflitualidade interna cuja raízes radicam-se na estrutura social e nas consciências possíveis das diversas classes e grupos sociais, na diversidade das realidades estudadas, de um mundo marcado por profundas diferenças e luta de contrários, na multiplicidade de visões filosóficas e de vontades de intervenção de acordo com conjuntos de interesse em jogo. Poderemos encontrar, segundo alguns

teórico da história das ciências, no fraco desenvolvimento da Ciência Económica alguma justificação para esta diversidade de leituras, mas não é aí que se radicam os motivos fundamentais: não se pode transpor para as ciências sociais (ciência duma realidade conflitual em que os Homens são ontologicamente sujeitos e objectos) as lógicas das «ciências físicas».

- b) A história do poder entre os diversos paradigmas alternativos mostra que a alternância não é tanto o resultado de uma evolução na conceptualização da realidade social, embora também exista, mas o fruto da correlação de forças social. É a expressão das razões objectivas da conflitualidade anteriormente referida. Logo, e é essa a questão que nos interessa salientar, não é essencialmente o resultado de uma opção racional, científica ou filosoficamente fundamentada, do agente de ensino da Economia, e dos seus pares, mas o resultado de um conjunto de circunstâncias históricas que vai da correlação de forças social no país e no mundo<sup>8</sup> à estrutura das Universidades, que vai da organização dos cursos e formação previamente obtida pelos actuais docentes até ao «bom comportamento social» que a promoção académica e a eventualidade de chegar aos centro de poder político justificam e exigem.
- c) A consciência da diversidade de leituras científicas de uma determinada realidade fortalece as capacidades cognitivas de docentes e estudantes, enquanto que a sua subestimação ou ignorância é um elemento de forte perturbação na aprendizagem quando se tem de defrontar com vários modelos. Para raciocinarmos um pouco sobre esta questão tomemos como referência a caverna platónica de projecção de sombras admitindo que tal reflecte, total ou parcialmente, a construção do saber científico, de que nos ocupamos. A filosofia platónica traz-nos a «amargura» da consciência de que o observado não é a plenitude da realidade mas uma parte deformada dela: “a realidade profunda, se é que ela existe, esconde-se de nós, sendo o papel da ciência mostrar ecrãs onde ela se queira

---

<sup>8</sup> A seguir ao 25 de Abril de 1974 quase todos os docentes da Faculdade de Economia «eram marxistas». Eu parecia, segundo a afirmação dos alunos que tinham termos de comparação que eu, recentemente chegado, não tinha, ser dos poucos «não-marxistas». Também não por acaso que a seguir às modificações sociais na ex-URSS o marxismo tenha reduzido temporariamente a sua importância, seja nessas importantes regiões seja em todo o mundo. Poderíamos apresentar outros exemplos mas creio que estes são suficientemente fortes.

projectar.”<sup>9</sup> Mas traz-nos a incomensurável força de alertar-nos para o que observamos, para a distinção entre o objecto em si e a sua imagem, para a influência da luz (intensidade, localização, etc.) sobre esta. Permite-nos, conseqüentemente, escolher o melhor ângulo de observação, o melhor instrumental, as partes da obra sobre as quais devemos concentrar a nossa atenção. A consciência da diversidade de leitura tem uma função similar para o economista que pretenda conhecer a realidade.

- d) A crítica e o confronto de posições é uma forma de redução da subjectividade inerente a qualquer processo de construção científica na área da Ciência Económica. A fundamentação desta questão poderia exigir-nos afastar-nos bastante do que agora nos preocupa. Assumamos, então, como hipóteses de partida que os diversos cientistas estão condicionados pela sua consciência possível, parte da sua personalidade, síntese de vivências; que as fronteiras entre o subjectivo e o objecto, entre o «positivo» e o «normativo» têm uma zona difusa e que o ideológico tende a penetrar a construção científica. Então cada modelo teórico comporta uma determinada dose de consciência real do cientista, de subjectividade e de ideologia. Por definição esse três «inimigos» da cientificidade são diferentes conforme o cientista que faça um determinado estudo. Uma das formas de procurar depurá-los será pelo confronto de posições entre diversos autores. O objectivo está mais próximo da intercepção dos diversos conhecimentos em confronto. A dificuldade, contra a qual lutamos ao pugnar pelo pluralismo teórico, está na capacidade de uma «terceira entidade» ser capaz de fazer a leitura da referida intercepção.
- e) Apenas o conhecimento de diversos modelos alternativos liberta o economista da sua estreita dependência em relação a uma forma específica de organização da sociedade e prepara-o para as mudanças. São muitos os exemplos de gerações de economistas que se formaram tomando como referência determinados modelos e que ao longo da sua carreira profissional tiveram que lidar, que defender, modelos diferentes. A estas mudanças estão associadas desadaptações e incompreensões profundas, o

---

<sup>9</sup> Ivar EKERLAND, *A Matemática e o Imprevisto. Símbolos do Tempo de Kepler a Thom*, 1993, Lisboa, Gradiva, pág. 80.

permanente resvalar para posições apologéticas e ideológicas. É uma das forjas das ideologias que se autointitulam desideologizadas.

- f) O confronto de ideias, a prática do debate criterioso de posições alternativas fomenta os valores democráticos e de cidadania. O conhecimento científico é mais dinâmico que o conhecimento corrente. Pretende ser uma consciência mais organizada da realidade, permanentemente moldada pela dúvida metódica. A redução dessa dinâmica e os dogmatismos nesta área do saber, que vão contribuir, parcial e com desfasamento temporais, para a evolução do conhecimento corrente, tenderá a tornar este mais hermético ao novo e à diversidade. A consciência democrática de que somos todos iguais porque somos todos diferentes será reforçada pela diversidade da leitura científica, sobretudo no objecto social.
- g) Provavelmente alguns dos modelos do futuro exigem uma ultrapassagem dos paradigmas actualmente vigentes, da fragmentação entre macro e micro, necessitam a articulação hierarquizada de diversos dos actuais modelos gerais. Obviamente que esta é uma hipótese de trabalho que me tem orientado em muitas das pesquisas realizadas mas sobre a qual pouco mais haverá a dizer. O futuro só parcialmente está condicionado pelo passado e presente e será ele que nos ensinará como o passado vai ser lido. O que o passado nos tem ensinado é a existência de vantagens e desvantagens nas diversas teorias económicas de interpretação da realidade, sobressaindo mais umas ou outras conforme aquela e as intenções de modificá-la, e é o aviso de diversos filósofos de que é possível articular e tornar coerentes diferentes propostas de leitura da realidade se forem modificadas algumas hipóteses de partida. O que as investigações passadas nos revelam é a inadequação de muitas das hipóteses de partida dos diversos modelos, seja por desajustamento em relação à realidade que captamos seja por excessiva simplificação, sobretudo numa época em que os modelos complexos e a redescoberta da não linearidade recorda uma antiga lei da dialéctica: tudo relaciona-se com tudo. Quanto ao que entendemos por articulação hierarquizada reservamos para abordagem do ponto seguinte.

A estas razões científicas de opção pelo pluralismo juntaria as vantagens pedagógicas de uma tal leitura, lembrando o que PINTO afirmava para as Ciências Sociais:

Para que não confunda ensino com endoutrinação nem ensino especializado com transmissão de um conjunto de saberes estritamente profissionalizantes, o desenvolvimento do *espírito crítico* dos destinatários da acção pedagógica constitui naturalmente uma das suas finalidades essenciais.

Em termos gerais, trata-se, através de tal princípio, de procurar fazer incidir a atenção dos estudantes sobre os *processos* de investigação e de elaboração de conhecimentos próprios da(s) disciplina(s) que ensinam - buscando transformá-los em receptores activos da mensagem pedagógica e em utilizadores potencialmente criativos da ciência -, e não tanto (ou não apenas) de dirigir essa atenção para um conjunto de resultados já-dados, isto é, desligados da respectiva génese intelectual e das suas utilizações científicas efectivas ou virtuais.<sup>10</sup>

Pluralismo não é eclectismo. É a apresentação dos diversos paradigmas ou das diferentes teorias em confronto tendo-se a capacidade de simplificá-las ou complexizá-las conforme o problema em análise e o grau de preparação dos estudantes. É a explicitação das suas diferentes hipóteses, metodologias e epistemologias. É a procura da diferença e da semelhança.

A partir daqui será eventualmente interessante e pedagogicamente encorajador modificar algumas hipóteses de partida das diversas teorias e reanalisar as semelhanças e diferenças, estudar possíveis trajectórias de aproximação e afastamento dos modelos. Também não deixará de ser encorajador tentar reconstruir um puzzle a partir das peças de diversos puzzles que têm a mesma imagem mas retida em diferentes estações do ano com tonalidades diferentes. Contudo seria abusivo considerar que essa junção de peças fosse uma nova teoria. Muito provavelmente faltar-lhe-ia coerência e visão de conjunto. A nova teoria exige uma reconceptualização, uma nova concatenação lógica, uma redefinição dos seus objectivos e natureza, a recriação de um espaço social de imposição.

Da articulação dos modelos alternativos surgirá um novo. Será um resultado do ser e/ou do nada anterior, para utilizar a terminologia sartriana. Não está determinado totalmente pelo passado mas não deixa de o reflectir. É uma síntese mais complexa que a bidimensionalidade da dialéctica assente numa

---

<sup>10</sup> José Madureira PINTO, *Relatório sobre a disciplina de Ciências Sociais e sua Metodologia*, 1986, trabalho para associado, pág.5

afirmação e numa negação. É pluridimensional e acarreta a aleatoriedade da síntese. Neste contexto pouco poderemos dizer do conteúdo do novo paradigma apesar das crises da Ciência Económica contemporânea<sup>11</sup>, do surgimento de bons «pretextos», tal como a teoria do caos, para reconstruí-lo, e da esperança de que o Homem seja capaz de cada vez mais controlar racionalmente o seu destino. Ao falarmos em articulação hierarquizada do possível novo paradigma apenas pretendemos chamar a atenção para o diferente grau de desenvolvimento e capacidade explicativa dos modelos actuais e a referida necessidade de reconceptualização.

Em termos pedagógicos o pluralismo passa pela apresentação desapaixonada das diversas leituras em confronto, e não da apresentação de uma com um conjunto de críticas provenientes dos mais diversos quadrantes. Significa traçar os potenciais<sup>12</sup> em que os diferentes modelos se movem, adaptá-los às alterações topológicas daqueles. É a descoberta do novo no erro.

A grande dificuldade do pluralismo teórico é a sua conciliação com a coerência do discurso científico-pedagógico que é transmitido ao estudante.

Parece-nos que existem diversas hipóteses de promover essa conciliação:

- Posição minimalista: apresentação dos diferentes modelos em algumas disciplinas havendo em todas elas o cuidado de explicitar sempre a existência de leituras alternativas, mesmo quando não forem todas apresentadas.
- Posição maximalista: apresentação dos diversos paradigmas alternativos (concentrando a atenção em algumas das escolas mais importantes mas não esquecendo as heterodoxas que não se encaixam nas classificações tradicionais) nos primeiros anos da licenciatura e o estudo específico dos diversos temas de Economia com a apresentação das diversas leituras, nos seguintes.

Obviamente que existem outras possibilidades de garantir esse pluralismo de forma coerente, podendo ir desde a transformação das disciplinas em excursões de contacto com a realidade<sup>13</sup> e de

---

<sup>11</sup> Assunto que abordamos noutros trabalhos, nomeadamente nos que tomam como referência a obra de KATOUZIAN.

<sup>12</sup> No sentido da teoria das catástrofes

<sup>13</sup> Essa ideia é referenciada no *Texto Pedagógico nº 1*, no ponto *Do Absurdo*

diálogo entre professores e alunos até tentativas de combinação dos dois modelos extremos anteriormente referidos.

A este propósito recorro o que já no concurso para associado sugeria a este propósito:

Uma observação final. Admitindo a tese sobre a possibilidade de tornar coerentes duas teses racionalmente válidas que se opõem, através da alteração de um postulado, uma hipótese de conciliação da linearidade do discurso com a conflitualidade interna seria encontrar uma sequência temática a que correspondesse uma coerência interpretativa assente em determinados conceitos que retessem, em si, toda a carga da divergência entre os paradigmas (ex. excedente) os quais seriam dissecados na fase final do curso (repôr-se-iam, então, as hipóteses de partida). Este percurso exige uma reelaboração científica que ainda está, em grande medida, por fazer.<sup>14</sup>

Em todas as situações poderemos encontrar vantagens e inconvenientes científicos e pedagógicos. Poderemos duvidar da eficácia de qualquer um desses modelos - cuja experiência seria a única forma eficaz de verificar - mas nada permite concluir que seja inferior às práticas que têm sido ensaiadas.

Provavelmente a correlação de forças social e as pressões sobre a estruturação dos cursos de Economia tenderá sempre a impor o monolitismo teórico, eventualmente atenuado por uma suave crítica consentida. Provavelmente a reprodução do saber constituído tenderá a formar docentes que não têm essa formação diversificada e que, por conseguinte, não estão em condições, de fornecer a pluralidade de leituras. Certamente que os colégios invisíveis do saber que se pretende universal saberão encontrar as sanções a essa «anarquia intelectual» que o pluralismo representar. As dificuldades de concretização de um tal modelo são muitas mas tal não significa que seja abandonado como referencial. É possível desde já fazer algo:

- assumir claramente que qualquer posição teórica tem o direito de se exprimir e confrontar as suas posições com as restantes;
- a apresentação de todo e qualquer modelo deve ser acompanhado pela explicitação pormenorizada da sua axiomática e dos objectivos da sua lógica, pela referência dos aspectos positivos e negativos, pela chamada de atenção para a existência de modelos alternativos;

---

<sup>14</sup> Pág. 30 do referido relatório.

- a realidade portuguesa pode assumir-se como local de «experimentação» de confrontação dos diversos modelos alternativos embora se tenha a consciência de que não se trata de uma amostra representativa de todas as situações;
- haver o cuidado de preparar os alunos para a conflitualidade interna da Economia Política, evitando a justaposição desarticulada de visões da sociedade;
- criar espaços de diálogo entre docentes, entre docentes e alunos, entre alunos, entre a Faculdade e a realidade social envolvente para o debate de ideias.

É neste contexto de preocupações que a disciplina de Introdução à Economia deve ser montada.

## **2.5. SÍNTESE**

O conteúdo científico e a pedagogia associados à disciplina de Introdução à Economia deveriam ser definidas tendo em conta os objectivos do ensino universitário português, da Universidade do Porto, da Faculdade de Economia e o perfil do licenciado em Economia que se pretende. Apesar de se estar a caminhar paulatinamente nesse sentido, sobretudo em resultado da avaliação das universidades, ainda não é possível trilhar esse percurso.

Resta molda-los atendendo

- Às articulações necessárias a montante e juzante, apesar das coerências entre secundário e superior e entre as diversas disciplinas das duas licenciaturas da Faculdade de Economia, medidas pelas classificações dos estudantes, serem fracas. Nesse panorama a história da Introdução à Economia revela que se tem conseguido obter um «equilíbrio» satisfatório.
- Às especificidade da disciplina enquanto iniciação às problemáticas e à metodologia, enquanto visão de conjunto antes de mergulhar nas especificidades de cada um dos subsaberes já constituídos.
- A uma determinada interpretação do que deve ser uma licenciatura em Economia: polivalente, síntese da teoria e da prática em reconstrução, pluridimensionalidade com atenção sobre as possibilidades de interdisciplinaridade, humanista e teoricamente pluralista.



**DA UTOPIA  
AO REALISMO DO PROGRAMA**

### **3. DA UTOPIA AO REALISMO DO PROGRAMA**

Consideremos como utopia tudo o que hoje não existe, admitimos como possível no futuro mas não antevemos o caminho que pode levar a tal. Nesse sentido a utopia pode ser tão realizável quanto o presente, tanto ou mais válido do que este, racionalmente exequível e, muito provavelmente, um elemento orientador das transformações que permanentemente se introduzem, apesar das resistências à mudança.

Muitos dos cenários alternativos que temos vindo a referir a propósito da nossa concepção do que deve ser uma disciplina de Introdução à Economia e da imagem que temos do ensino desta disciplina social são hoje utopias, mas estamos crentes que podem fundamentar, total ou parcialmente, a organização futura das disciplinas de Economia. Para nós elas são mais importantes que a descrição da realidade presente porque são bússolas orientadoras, são cenários realistas possíveis que a vontade humana poderá (re)construir, embora não estejamos em condições de vislumbrar as autoestradas, caminhos e atalhos que poderão levar a tal. Por isso partimos das utopias.

Elas possuem atributos estéticos e éticos deslumbrantes para uns, aterradoras para outras. São sonhos para os mais descrentes ou fantasias para os agarrados ao poder constituído. Em nenhuma situação se apresentam com as roupagens solenes do pragmatismo imediato. Não quisemos ser apanhados pela sua nudez e caminhamos para um programa que conservando as chamas da mudança tenha a aparência de ordem estabelecida e da tranquilidade. Caminhamos para o equilíbrio possível entre o que se deseja e o que se consagra hoje.

Não se trata de uma capitulação da utopia mas da sua reconstrução e fortalecimento a partir da realidade actual.

#### **3.1. ALGUMAS UTOPIAS**

Imaginemos, como desenhamos no Anexo A<sup>15</sup>, um primeiro ano da licenciatura que funciona sob a forma de excursão. Professores e alunos percorrendo o País e o Mundo e analisando pluridisciplinar e teoricamente as realidades observadas. Talvez não seja realizável mas nada nos diz que não seja um processo de aprendizagem bem mais profícuo do que é hoje praticado.

Imaginemos uma organização da licenciatura em Economia em que os alunos tomam contacto nos primeiros anos com as diversas formas de pensar o económico, numa segunda estudam as diversas problemáticas específicas tendo em conta esses diferentes modelos e numa terceira tentam reconstruir os saberes através da articulação hierarquizada dos diversos modelos alternativos. No actual momento não é realizável, poderemos lançar um vasto conjunto de

---

<sup>15</sup> Referimo-nos ao ponto *Do Absurdo*, do *Texto Pedagógico nº 1*, do referido anexo.

interrogações sobre as formas organizativas, pedagógicas e institucionais de um tal procedimentos mas não temos razões para duvidar da sua eficácia antes da experiência e a análise dos resultados.

Imaginemos a montagem de uma licenciatura em Economia, e uma correspondente disciplina do primeiro ano, montada na base do anarquismo metodológico, na apresentação de uma metodologia de leitura da realidade social radicalmente diversa da que é actualmente utilizada. Não é realizável, mais que não seja porque esse «anti-económico» ainda não tem estrutura teórica suficiente para alicerçar uma abordagem sistemática mas talvez fosse uma forma de descobrir novos mundos científicos.

Estamos convencidos que o futuro da Ciência Económica passa pela utilização da Teoria do Caos como nova forma de pensar a realidade envolvente, incluindo a social e o enfoque habitualmente designado por económico. Não se trata de juntá-la aquela ao que hoje se diz ou se escreve e muito menos de domesticá-la no quadro de uma teoria dominante. Referimo-nos ao repensar as problemáticas económicas à luz dos modelos complexos, do determinismo caótico, da não-linearidade. Muito provavelmente fazendo uma nova síntese das diversas escolas do pensamento económico e utilizando a dialéctica, devendo também esta ser pensada e reelaborada. Não é hoje realizável, mais que não seja porque nenhum cientista, nenhum professor, estaria em condições de apresentar as diversas problemáticas económicas, os problemas que o mundo contemporâneo exige ser analisados, as propostas de política à luz dessa diferente visão do mundo. E no entanto existem fortes probabilidades desse ser, pelo menos parcialmente, o caminho da ciência do futuro.

Mesmo deixando de lado estas utopias complexas e globalizantes muitas outras poderíamos esquiçar a propósito de algumas partes da matéria ou das questões pedagógicas que nos ocuparão posteriormente.

Temos a consciência que são utopias. Em alguns casos seria perfeitamente possível elaborar um programa da disciplina de Introdução à Economia com base nessa utopia e as dificuldades seriam de enquadramento social e institucional, de recursos humanos disponíveis. Noutros casos o próprio estado da arte da Economia seria insuficiente. Ainda teremos que aguardar muitas investigações, muitas batalhas, muitas alterações nos «colégios invisíveis» e alguns génios capazes de fazer as sínteses e imporem novas problemáticas e metodologias.

### **3.2. AS MODAS**

Na ciência também existem modas. Quando era estudante de licenciatura no ISCEF quase todos os docentes professavam publicamente as opções keynesianas. Quando ingressei na Faculdade de Economia do Porto quase todos eram fervorosos marxistas apesar de não terem conseguido assimilar os

rudimentos do materialismo e da dialéctica. Hoje a moda é a síntese neoclássica com uma boa dose de expectativas, mesmo para vários que antes adoptaram outros percursos.

Sem o impacto que estas diversas correntes assumem na estruturação das disciplinas não deixam de aparecer e desaparecer outras modas, a ascensão e queda de diversos autores que nuns casos são de grande valia científicas mas que não encontraram ambientes sociais e científicos propícios à propagação das suas ideias e noutros apresentam um conjunto de lugares comuns mas sonorizados pela propaganda e diversões ideológico-científicas.

Não pretendemos negar que as modas nos influenciaram a maneira de encarar a Economia Política e a disciplina de Introdução à Economia, mais que não seja porque nos obrigou a estudar com profundidade escolas do pensamento e modelos que não correspondiam às formas de encarar o económico por nós consideradas como mais válidas. Porque nos deu a conhecer diversos autores e nos alertou para a diversidade dos saberes científicos em presença, nos conduziu progressivamente à descoberta da grande importância do pluralismo teórico dos pontos de vista científico e pedagógico.

O que pretendo chamar a atenção é para o perigo das modas fazerem esquecer a diversidade dos contributos científicos consagrados, a multiplicidade de caminhos de descoberta, a existência de potencialidade e deficiências nas diversas teorias e doutrinas económicas, a importância das sínteses conceptualmente coerentes e ajustadas à leitura da realidade envolvente. O que pretendo alertar é para os perigos que a ciência e o ensino correm quando a mera aplicação dos saberes anteriormente adquiridos, a procura de poder, a facilidade de percurso ou a vaidade do êxito fácil, a moda fazem muitos esquecer a importância da inovação, da imaginação, da ousadia, da reconstrução dos paradigmas.

A minha preocupação, insisto, é a síntese hierarquizada na base do pretexto de revisão de paradigmas que a Teoria do Caos apresenta. Talvez alguns considerem que também esta é uma moda, eventualmente passageira. Estamos de acordo que apresenta algumas suas características e que hoje é bonito citá-la, retirar um ou outro estafado problema para apresentá-lo sobre as novas roupagem dos atractores estranhos. Mas nem ela nos fez esquecer, antes enriquecer, os paradigmas que entretanto nos orientam desde longa data, nem é previsível que conceitos como os de complexidade e determinismo caótico desapareçam da cena científica nos tempos próximos.

### 3.3. O EQUILÍBRIO POSSÍVEL

No programa da disciplina que seguidamente apresentamos, cuja primeira versão se encontra no Anexo A<sup>16</sup>, procuramos conciliar muitas das preocupações de transformação aqui apresentadas com o que é imediata instituível, com a apresentação tradicional das matérias e das problemáticas introdutórias de Economia.

Provavelmente a estruturação que seguidamente se apresenta não agrada totalmente aos que consideram que a abordagem deve ser estritamente concordante com a síntese neoclássica e o mesmo acontece com os que defendem que a Ciência Económica se encontra numa crise e que é preciso modificar as premissas fundamentais da sua conceptualização. É o resultado inevitável de um compromisso.

Se pensarmos que o esquema que vamos apresentar tinha mais em atenção a elaboração de um livro do que a programação das aulas e que nunca há concordância entre estas e o seu respectivo texto escrito, se tivermos em atenção que o objectivo inicial era a elaboração de uma obra colectiva<sup>17</sup> editável e comercializável, não será difícil compreender os graves riscos de crítica que corremos. No entanto pensamos que merece a pena.

#### 3.3.1. OBSERVAÇÕES PRELIMINARES

Tracemos aqui algumas das nossas principais preocupações, na elaboração do programa, embora corramos o risco de, em alguns aspectos, nos repetirmos.

Cada modo de produção tem «uma Economia Política». Entre elas existem diferenças resultantes do tipo de realidade social em análise, da importância relativa das diversas categorias económicas e das suas formas específicas de

---

<sup>16</sup> Referimo-nos à apresentação do livro *Problemas Fundamentais da Economia* constante do *Texto Pedagógico nº 3*.

<sup>17</sup> Sobre esta questão convirá desde já referir dois aspectos:

1. Como se indica no respectivo anexo o trabalho de estruturação das temáticas foi realizado por mim, Daniel Bessa Coelho e Maria de Fátima Brandão, num estreito trabalho de equipe. A eles tenho de agradecer a grande contribuição que deram para a sua elaboração e o empenhamento que revelaram na troca de ideias e de propostas, de forma que várias das minhas actuais posições são a expressão desse trabalho.
2. O projecto tinha a característica inovadora de envolver dezenas de professores de diversas universidades com diferentes pontos de vista sobre as questões económicas, competindo à equipe coordenadora encontrar as formas de uniformização, se assim se pode designar. Por isso o projecto tinha-lhe associado, quase inevitavelmente, a elaboração de um dicionário económico. A não concretização do projecto resultou muito mais das dificuldades de financiamento e das condições colocadas pela editora do que da receptividade das muitas pessoas que chegaram a estar envolvidas e aceitar o convite que lhe foi dirigido.

Continuamos a considerar um projecto interessante e a ele pensamos dedicar uma parte significativa do nosso tempo futuro associado ao estudo das economias portuguesa, moçambicana e angolana e ao desenvolvimento da aplicação da Teoria do Caos, dos modelos complexos e da dialéctica à Economia.

articulação, mas também existem muitos pontos de contacto e transição em resultado da existência de realidades comuns e da possibilidade de formular leis económicas cujo tempo de aplicação envolve mais de um modo de produção. A abordagem que fazemos tem como referência o modo de produção capitalista, mas ao fazê-lo dedica uma particular atenção ao mercado podendo-se transpor, com as devidas cautelas, as análises aí realizadas para aspectos de outros modos de produção em que o mercado tenha uma função económico-social-político-ideológica a desempenhar.

A conflitualidade interna da Economia atravessa todo o programa apresentado, o que significa que o princípio científico-pedagógico da pluralidade teórica, a que já fizemos sobeja referência, é um referencial sempre presente.

Um programa de Introdução à Economia tanto vale pelo que diz como pelo que silencia. Por outras palavras, temos de ter em conta os destinatários da mensagem, o seu grau de formação e o seu desenvolvimento cognitivo, a aprendizagem que já fizeram em Economia e em outras áreas científicas adjacentes ou auxiliares. Certamente existirão muitas matérias que não são abordadas e certamente que muitas outras o são de forma insuficiente. Como se diz no prefácio provisório “trata-se de uma verdadeira iniciação, por isso mesmo rigorosa e completa”.

### **3.3.2. PROGRAMA**

O humanismo que se procura que a Economia apresente, as preocupações pluralistas e a interpretação de que diversas teorias e modelos marcados por problemáticas diversas utilizam os mesmos métodos de análise, as mesmas técnicas e até os mesmos conceitos fizeram com que se procurasse isolar as técnicas em relação à apresentação das diferentes teorias. Simultaneamente essa separação permite pedagogicamente não encobrir a floresta com a árvore, isto é, não concentrar excessiva atenção nas técnicas, por mais importantes que estas sejam. Estas preocupações levaram a «proceder a uma apresentação tão sistemática quanto possível dos instrumentos matemáticos de utilização mais corrente em Economia»<sup>18</sup> num anexo próprio.

Dirigindo-se o livro a estudantes que se iniciam na abordagem universitária das ciências sociais e conhecidas as lacunas que apresentam nos métodos de estudo e de investigação considerou-se igualmente adequado que se sintetizasse um conjunto de recomendações e sugestões nesse campo.

Assim o texto de suporte às aulas que propomos tem a seguinte estrutura:

#### A. Corpo principal

---

<sup>18</sup> Esta frase é retirada do referido texto em Anexo. Salvo indicação em contrário o texto entre aspas neste ponto refere-se a essa fonte.

B. Anexo instrumental

C. Anexo pedagógico.

Convém, no entanto ter em atenção, os seguintes aspectos:

- Os dois anexos têm importâncias científicas e pedagógicas diferentes. Enquanto o anexo instrumental é parte integrante do estudo da Economia o mesmo não acontece com o anexo pedagógico.
- A apresentação nas aulas das matérias descritas nesses três corpos não tem a mesma sequência que o texto escrito. Bem pelo contrário. O anexo pedagógico poderá dar lugar a um reduzido número de aulas no início do ano, eventualmente completado com algumas outras referências ao longo do curso. As matérias do anexo instrumental serão abordadas ao longo do ano quando as temáticas do corpo principal o justificarem, embora fazendo sempre a referência ao diferente significado de umas e outras.

Diversos são os entendimentos do que é o mercado assim como da sua articulação com as restantes categorias do económico, da sociedade capitalista, mas todos estarão de acordo da sua importância para a compreensão da sociedade em que vivemos. A concentração da atenção na sociedade capitalista, a importância atribuída à conflitualidade interna e a preocupação em encontrar elementos unificadores entre as diversas leituras aconselham a assumir o mercado como conceito de referência fundamental. E se concordarmos com Heilbroner ao afirmar que o mercado não é uma realidade ontológica mas simplesmente um conceito teórico utilizado «para descrever o modo como as pessoas se comportam» ao assumi-lo como núcleo duro de análise estamos a centrar-nos indirectamente na racionalidade, conceito que se confunde com a própria estruturação do saber científico a que designamos por Economia.

Não espanta, pois, que o primeiro capítulo pretenda fazer o percurso histórico desse conceito atravessando a mutabilidade histórica da racionalidade e organização da sociedade e o entendimento delas.

Enquadrar o mercado no funcionamento global do económico é simultaneamente descrever as articulações deste e formular algumas das leis fundamentais do seu funcionamento. Mas é também encontrar um vasto campo de unanimidade entre economistas por detrás de uma diversidade de enfoques, de hierarquizações de problemas e de terminologias e instrumentos. “As questões relativas à produção, à circulação, à distribuição e ao consumo da riqueza» e do rendimento «serão consideradas como as que, de um modo ou outro, acabam por concentrar a atenção de todos os economistas”. É uma matéria onde é possível encontrar um «espaço mínimo de consenso susceptível de se poder considerar constitutivo da unidade da disciplina, mesmo quando não se desconhecem, como logo se torna evidente, que são diversos os modos de encarar este espaço, as questões que lhe são dirigidas - diversidade que se deixará aflorar, de modo controlado».

Existe unanimidades e possibilidade de diálogo quando se descreve o funcionamento da produção, distribuição, circulação e consumo mas muitas serão as divergências na lógica de articulação destes diversos elementos, na caracterização precisa do que cada um daqueles termos significa, a começar pelo de produção. Mais esta problemática encerra uma das temáticas que mais debates e controvérsias tem gerado ao longo dos anos de vida da Economia: a teoria da distribuição do rendimento. Há que voltar a «descontrolar» as divergências para as estudar de forma aprofundado, isto é, para repensar os fundamentos da Ciência, os diferentes posicionamentos dos economistas dando lugar um igual número de abordagens diferenciadas, para encontrar os fundamentos económicos, epistemológicos, filosóficos e sociológicos da conflitualidade interna da Economia.

Nesta oscilação entre a conflitualidade e a concordância voltamos a privilegiar aquela. «Contudo, mais do que expor o pensamento ou a atitude das várias escolas interessa identificar os principais pontos de clivagem, de modo a permitir ao estudante, quando um dia se cruzar com as diferenças, perceber como se situa cada uma relativamente aos pontos em discussão. Simultaneamente procurar-se-á explicitar as razões da conflitualidade, delimitar o seu campo conceptual e sugerir pistas para a superação possível». Essas são razões da existência do terceiro capítulo, designado “Essência da Ciência Económica”.

Conhecemos a opinião frequente de que a teoria do valor é algo que está ultrapassado e que não justifica uma abordagem específica. Mas também encontramos associada a tal postura um grande desconhecimento do que aquelas teorias significam e sobretudo uma incapacidade para passar dos conceitos abstractos que elas comportam para os conceitos operacionais do quotidiano, e reciprocamente. Para nós a teoria do valor é o raciocinar sobre a racionalidade, é equacionar os fundamentos dos paradigmas e todo esse esforço é salutar para quem queira entender o quadro conceptual em que se move e tenha a preocupação de questionar o próprio paradigma. Nada mais perigoso do que aceitar inconsciente e espontaneamente o que exigiria uma reflexão lúcida.

Com esses três capítulos transmite-se ao aluno do primeiro ano da licenciatura os grandes problemas, os grandes modelos, as principais lógicas. Estão então preparados para fazer algumas incursões na realidade económico-social, para aprender sobre que assuntos os economistas trabalham. Essa descida ao concreto é ao mesmo tempo uma forma de repensar os conceitos estudados e melhor compreender os seus conteúdos e utilidade. É repensar a realidade e os domínios actuais da própria ciência. «A Ciência Económica é o resultado de dois movimentos: o da realidade económico-social por ela estudada e o da dinâmica interna do saber disciplinar. Ambos são marcados pela interacção recíproca e pelas estruturas institucionais e de poder. Numas situações existe um relacionamento harmonioso, noutras o conflito». Assim se estrutura o quarto capítulo, “Novas Problemáticas e Áreas de Especialização”.



A Ciência Económica criou-se e desenvolveu-se porque existem situações no funcionamento social que constituem problema e sobre os quais se exige uma interpretação e uma intervenção. A Teoria Económica desemboca quase inevitavelmente numa proposta de intervenção dos agentes económicos visando a obtenção de determinados objectivos. As contradições internas da sociedade e do funcionamento do económico exigem uma particular atitude por parte do Estado, síntese política dessas contradições e convergências da conflitualidade de interesses. Surge, pois, como natural que o último capítulo seja “Da Teoria Económica à Política Económica”. Trata-se de uma simples introdução pois os alunos ainda não possuem os conhecimentos técnico-científicos que permitam um estudo adequado da política económica.

Em síntese, o Corpo Principal decompõe-se nos seguintes capítulos:

- I. Perspectivação Histórica da Economia
- II. Produção, Distribuição, Circulação e Consumo
- III. Essência da Ciência Económica
- IV. Novas Problemáticas e Áreas de Especialização
- V. Da Teoria Económica à Política Económica.

Por razões pedagógicas todos estes capítulos iniciam-se com uma “Introdução” em que são lançadas as questões problemáticas e terminam com um “Comentário Crítico”, uma “Conclusão” e uma “Lista dos Conceitos Principais”. O “Comentário Crítico” visa apresentar possíveis leituras alternativas ao(s) modelo(s) que foi (foram) apresentados ao longo do capítulo.

Entre a “Introdução” e o “Comentário Crítico” situam-se as matérias principais do ponto de vista científico.

Feita esta recomendação indiquemos a sequência das matérias até um nível de desagregação de dois dígitos dentro de cada capítulo:

- I. Perspectivação Histórica da Economia
  - A. Introdução
  - B. Um percurso do conceito de mercado
    - 1. Adam Smith: o paradigma do mercado
    - 2. Marx: a conflitualidade do mercado
    - 3. Marshall: o homem económico
    - 4. Keynes: a defesa da política económica
    - 5. Samuelson: do homem económico ao sistema económico

- C. Um repensar sintético do conceito de mercado
  - D. Comentário crítico
  - E. Conclusão
  - F. Lista dos conceitos principais
- II. Produção, distribuição, circulação e consumo
- A. Produção
    - 1. Noção de produção
    - 2. Recursos produtivos
    - 3. Progresso técnico
    - 4. Objectivos da produção
  - B. Circulação
    - 1. Noção de circulação
    - 2. Na hipótese de neutralidade da moeda
    - 3. A moeda como realidade histórica
  - C. Distribuição
    - 1. Noção de distribuição
    - 2. Salário
    - 3. Lucro
    - 4. Renda
    - 5. Juro
    - 6. Distribuição funcional e pessoal
    - 7. Redistribuição
  - D. Consumo
    - 1. Noção de consumo
    - 2. Consumo e poupança
    - 3. Função consumo
  - E. Por uma visão de conjunto do funcionamento do económico
    - 1. Racionalidade(s), organização e funcionamento
    - 2. Alguns modelos parciais e modelos gerais
    - 3. Repensar a racionalidade
    - 4. Dinâmica de conjunto
  - F. Registo dos fluxos e stocks
    - 1. Âmbito temporal da análise

2. Âmbito geográfico-económico da análise
  3. Contabilidade
  4. Modelos
  - G. Contas nacionais
  - H. Comentário crítico
  - I. Conclusão
  - J. Lista dos conceitos fundamentais
- III. A Essência da Ciência Económica
- A. Introdução
  - B. O corte epistemológico na construção da Economia Política
  - C. A questão das categorias essenciais: o valor
    1. Importância da teoria do valor
    2. Teoria do valor-trabalho
    3. Teoria do valor utilidade
    4. Localização das áreas de consenso e de conflitualidade
    5. Escolas económicas e teorias do valor
  - D. Determinantes sociais e livre-arbítrio individual
    1. Colocação do problema
    2. Macro, micro e meso
    3. Determinismo caótico
  - E. Objecto da Economia, disciplinas afins e interdisciplinaridades
    1. Objecto científico da Economia
    2. Fronteiras da Ciência Económica
    3. Multidisciplinaridades e interdisciplinaridades
  - F. Método da Ciência Económica
    1. A Economia como ciência social
    2. Realidade e ciência económica
    3. Método dedutivo e método indutivo
    4. Abstracção e concretização
    5. Observação e experimentação
    6. Especificidades da Economia entre as Ciências e as Ciências Sociais
  - G. Escolas actuais em presença

- H. Comentário crítico
- I. Conclusão
- J. Lista dos conceitos principais
- IV. Novas Problemáticas e Áreas de Especialização
  - A. Introdução
  - B. A Ciência Económica como resposta à realidade económico-social
  - C. Algumas problemáticas actuais como resposta à realidade económica
    - 1. Concentração
    - 2. Conjuntura e estabilização
    - 3. Planificação
    - 4. (Sub)desenvolvimento
    - 5. Integração supranacional
    - 6. Desenvolvimento regional
    - 7. Internacionalização da economia
    - 8. Sistema monetário internacional
    - 9. Inflação
    - 10. Ecodesenvolvimento e preservação do ambiente
  - D. Algumas áreas de especialização subdisciplinar
    - 1. Economia industrial
    - 2. Economia agrária
    - 3. Economia do trabalho
    - 4. Economia pública
    - 5. Economia da investigação
    - 6. Economia da informação
    - 7. Economia da educação
    - 8. Economia da saúde
    - 9. Outros aspectos
  - E. Escolas, problemáticas e especializações. Os prémios Nobel
  - F. A econometria
  - G. Os modelos complexos
  - H. Comentário crítico

- I. Conclusão
- J. Lista dos conceitos principais
- V. Da Teoria Económica à Política Económica
  - A. Introdução
  - B. Pensar a ligação entre o Estado e a economia
    - 1. A lógica pré-keynesiana: «mão-invisível» versus Estado?
    - 2. A lógica keynesiana: Estado versus «mão-invisível»?
    - 3. Outras concepções do papel económico do Estado
  - C. Introdução ao estudo da política económica
    - 1. Noção de política económica: das concepções mais formais às mais substantivas
    - 2. Condições formais de exercício da política económica
    - 3. Subáreas da política económica
  - D. Repensar a política económica à luz da inseparável ligação entre Estado e «mão invisível»
    - 1. O Estado e a gestão de conflitos de interesse a nível nacional
    - 2. A gestão dos equilíbrios possíveis
    - 3. Conflitualidade da Economia Política e concorrência entre Políticas Económicas
  - E. Comentário crítico
  - F. Conclusão
  - G. Lista dos conceitos principais

Encontram-se mais especificações e desagregações no anexo referido embora existam algumas diferenças entre o então apresentado e este esquema.

Apresentemos agora a desagregação do Anexo Instrumental. Creio que as diferenças de opinião aí serão bastante menores, não sendo necessário justificar cada uma das desagregações. A dificuldade é mais pedagógica do que científica: encontrar o momento adequado para a apresentação de cada um destes pontos, sobretudo atendendo que estamos perante aulas teórico-práticas. Actualmente existem disciplinas no primeiro ano da licenciatura de Economia que dispensam alguns dos pontos seguintes serem abordados em Introdução à Economia. É necessário uma coordenação horizontal entre disciplinas.

- I. Introdução

- II. Operações correntes em matéria de tratamento da informação em economia
  - A. Séries cronológicas.
  - B. Aspectos elementares de análise de dados
  - C. Números-índice
  - D. Problemática da deflação
  - E. Problemática das comparações internacionais
  - F. Análise da correlação
- III. Indicadores demográficos
  - A. Natalidade e taxas mais utilizadas
  - B. Mortalidade e indicadores mais utilizados.
  - C. Esperança de vida.
  - D. Crescimento populacional
  - E. Pirâmide etária
- IV. Valores totais, médios e marginais. Suas relações.
  - A. Três formas de ler a realidade
  - B. Análise de representações numéricas para variações discretas das variáveis
  - C. Análise de representações analíticas, para variações infinitesimais.
  - D. Representação e análise gráficas
  - E. Exemplificação: primeira aproximação aos problemas de otimização.
- V. Noção de elasticidade
  - A. Elasticidade arco, para variações discretas das variáveis.
  - B. Elasticidade ponto
  - C. Representação e análise gráficas
  - D. Exemplificação e concretização a propósito das forças de mercado
- VI. Otimização em condições de substituíbilidade
  - A. Aplicação à produção e ao consumo
  - B. Isoproduto, curvas de indiferença, e rectas de balanço ou de isodespesa
  - C. Taxa marginal de substituição e relação entre preços

- VII. Introdução ao estudo dos modelos económicos
  - A. Noção de modelo económico
  - B. Hipóteses
  - C. Variáveis e sua classificação
  - D. Relações entre variáveis. Existência de solução.
  - E. Representação gráfica
  - F. Alguns exemplos de modelos
- VIII. Multiplicador
  - A. Noção
  - B. Cálculo para variações discretas
  - C. Cálculo para variações infinitesimais
  - D. Representação gráfica
  - E. Multiplicador horizontal e multiplicador vertical
  - F. Acelerador
  - G. Introdução à problemática das relações entre multiplicador e acelerador
- IX. Matriz input-output
  - A. Rudimentos de cálculo matricial
  - B. Apresentação da matriz input-output
  - C. Cálculo de multiplicadores
- X. Modelos complexos
  - A. Noção de complexidade
  - B. Inteligência artificial e redes neuronais
  - C. Teoria do caos
  - D. Aplicações dos modelos complexos à economia
- XI. Comentário crítico
- XII. Conclusão
- XIII. Lista dos conceitos principais

No referido anexo pode-se encontrar algumas pormenorizações.

A quantidade de questões a abordar no anexo pedagógico e a multiplicidade de sequências temáticas torna difícil adoptar por uma determinada sistematização e sobretudo de considerar que ela tem vantagens em relação a outras alternativas. Ao longo das muitas conferências e pequenos cursos realizados

por nós sobre os métodos de estudo e/ou sobre os métodos de investigação esse permanente ajustamento foi feito, nunca coincidindo com o texto publicado por nós sobre tal<sup>19</sup>. E em todas as opções encontramos vantagens e inconvenientes. Assumamos, pois, o esquema seguinte como uma entre as diversas hipóteses possíveis.

A importância assumida pela utilização do computador no ensino/aprendizagem de Economia depende bastante do grau de preparação que os estudantes tenham exteriormente à disciplina de Introdução à Economia. Muito provavelmente cada vez menos será necessário analisar os rudimentos e cada vez mais é importante estudar algumas aplicações informáticas que possam ser utilizadas directamente no estudo das problemáticas económicas.

Até sugestão diversa apresentamos a seguinte organização do Anexo Pedagógico:

- I. Introdução
- II. Recolha da informação. Sistematização
  - A. Bibliografia
  - B. Informação estatística
  - C. Bases de dados nacionais e internacionais informatizadas
- III. Comunicação
  - A. Noção de comunicação. Elementos constitutivos
  - B. Comunicação oral
  - C. Comunicação escrita
  - D. Outras formas de comunicação
  - E. Estrutura e organização de um relatório.
- IV. Utilização da informática
  - A. A informática no ensino
  - B. Acesso à informação
  - C. Arquivo e organização da informação
  - D. Tratamento da informação
- V. Comentário crítico
- VI. Conclusão

---

<sup>19</sup> Estamos a referir-nos à primeira parte do livro *Pensar a Economia*, para o 10º Ano.



### 3.3.3. BIBLIOGRAFIA

A disciplina de Introdução à Economia aborda um vastíssimo conjunto de matérias, podendo-se dizer que, directa ou indirectamente, faz referência a quase todos os assuntos da Economia.

Se as referências bibliográficas tivessem exclusivamente em conta as questões científicas muitíssimo longa seria a listagem. No entanto as preocupações devem ser essencialmente pedagógicas, tendo em conta três aspectos:

- Sejam obras que tenham uma abordagem dos problemas adequada aos níveis de preparação científica dos alunos e que antes de entrarem em qualquer abordagem especializada, caso tal faça sentido, apresente uma visão de conjunto.
- Sejam obras de introdução à Economia que possuam uma tradição, reconhecimento ou forma de abordar os problemas que justifiquem a sua escolha. Isto é, não faz sentido indicar todas as obras de Introdução à Economia que existam no mercado.
- Sejam obras que reflectam o programa da disciplina e conteúdo dado a cada ponto. Este aspecto é particularmente complexo na medida em que não conhecemos nenhum texto que corresponda ao programa anteriormente proposta. Existem aproximações que podem ser interessantes.

Dentro deste conjunto de preocupações a listagem é tanto mais válida quanto mais restrita for mantendo a capacidade de fornecer materiais de estudo suficientes, complementares das aulas e da eventual elaboração de um texto de apoio, esboço de um futuro livro de introdução: *Problemas Fundamentais da Economia*.

[01] GALVES, CARLOS

*Manual de Economia Política Atual*

Rio de Janeiro, Forense Universitária

12 ed., 1991, pp. 628

[02] MOCHON, FRANCISCO e TROSTER, ROBERTO L.

*Introdução à Economia*

Rio de Janeiro, Makron Books

1994, pp. 391

[03] MORCILLO, F. MOCHON

*Economia. Teoria y Política*

Madrid, McGraw-Hill

1,1989, pp. 601

[04] MOURA, FRANCISCO P.

*Lições de Economia*

Lisboa, Livraria Clássica Editora

sd., pp. 447

[05] NEVES, JOÃO L. CESAR

*Introdução à Economia*

Lisboa, Verbo

2 ed., 1993, pp. 458

[06] ROSSETTI, JOSÉ P.

*Introdução à Economia*

São Paulo, Editora Atlas

11 ed., 1985, pp. 744

[07] SALVATORE, DOMINICK e AAVV

*Introdução à Economia*

Rio de Janeiro, McGraw-Hill

1981, pp. 359

[08] SAMUELSON, PAUL A. & NORDHAUS, WILLIAM D.

*Economia*

Lisboa, McGraw-Hill

12,1988,1166

[09] STANLAKE, GEORGE F.

*Introdução à Economia*

Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian

1993, pp. 757

As matérias que constituem a disciplina, o desenvolvimento das capacidades de cada estudante, o início no trabalho de investigação exige o recurso a diversos outros materiais de estudo: livros, revistas, artigos de jornal, vídeos, CD-ROM, programas informáticos, estatísticas, informações da INTERNET.

Utilizando o velho provérbio chinês do peixe e da arte de pescar consideramos que mais do que indicar materiais que os estudantes devem consultar deve-se lhes fornecer a metodologia de pesquisa e obrigá-los a aplicá-la.

### **3.4. SÍNTESE**

Muitas são as possibilidades de organização da disciplina de Introdução à Economia, não havendo razões objectivas para classificarmos umas ou outras como melhores ou piores dos pontos de vista científico (desde que apresentem coerência interna e consistência lógica) e pedagógico. A experimentação desses diversos cenários alternativos é que nos poderia dar informações sobre a sua validade.

Conjugando a possibilidade, aceitabilidade e estrutura institucional da Faculdade de Economia e da Universidade do Porto apresentamos uma proposta de programa a pensar num texto escrito e na sua correspondente aplicabilidade em aulas teórico-práticas.

Trata-se de um programa fiel aos princípios orientadores apresentados anteriormente virado para as realidades sociais designadas por mercado e que se molda em torno do humanismo (daí o anexo instrumental), do pluralismo teórico (com alguns capítulos fortes sobre essa matéria) e das preocupações pedagógicas.

A bibliografia vale pela selecção que revela apelando-se ao longo do estudo para um trabalho de pesquisa e de procura por parte dos estudantes conforme as necessidades e as possibilidades.

**OBSERVAÇÕES PEDAGÓGICAS**

#### 4. OBSERVAÇÕES PEDAGÓGICAS

Por muito correcto que esteja o conteúdo científico da disciplina e por melhor encadeado que se apresente a sua capacidade para se transformar em material de ensino-aprendizagem depende da pedagogia que lhe esteja associada.

Não poderemos considerar a existência autónoma de uma cientificidade e de uma pedagogia que em determinado momento se encontram à porta de uma qualquer sala de aula, de forma espontânea ou mais ou menos elaborada. Nos diálogos sobre o mercado que constituem parte substancial do relatório da lição, tive a preocupação de mostrar que as preocupações pedagógicas reestruturam a ciência e podem contribuir para um seu desenvolvimento, sobretudo na medida em que pode ajudar a questionar muitas situações e a estilhaçar o que poderá ser abusivamente considerado evidência. Na sequência das matérias que constitui a nossa proposta de programa da disciplina não deixamos de ter em consideração as questões pedagógicas.

No entanto neste capítulo pretendemos fazer uma análise mais pormenorizada de alguns dos seus aspectos. Começamos por equacionar o que parece ser o problema fundamental: conciliar um ensino de qualidade a grandes quantidades de estudantes que frequentam a disciplina com o aproveitamento integral das capacidades de todos, nomeadamente dos que apresentam maiores possibilidades de realização intelectual.

Explicitemos o que pretendemos expressar com esta preocupação. As licenciaturas de Economia têm uma grande procura. Para responder a esta e atendendo às capacidades existentes a Faculdade de Economia admite anualmente um número de alunos que ultrapassa as três centenas. Se não existisse o *numerus clausus*, situação que admito, ainda seria maior o número de alunos que entrariam na Faculdade de Economia. Com o número de docentes existentes, com os recursos financeiros de que dispomos, com as instalações que possuímos, com os rácios definidos ministerialmente, estamos perante uma relação professor-aluno típica de um «ensino de massas». A preparação desses alunos, as suas características pessoais, as suas capacidades de trabalho e métodos utilizados tornam-nos bastante heterogéneos e com diferentes possibilidades de evolução na aquisição dos conhecimentos e no despertar da racionalidade científica e imaginação. É função dos docentes terem em atenção essa diversidade, procurarem que os com maiores «dificuldades» as superem e os conhecimentos científicos sejam disponibilizados, compreendidos e assimilados de uma forma rigorosa. Se tudo corresse perfeitamente bem no fim do ano não existiriam reprovações e as classificações distribuir-se-iam segundo a função normal. Certamente que existiria uma determinada percentagem que teria elevadas classificações em função das matérias que lhe foram apresentadas mas que teriam tido a possibilidade de ir bastante mais longe na aquisição de conhecimentos se lhe tivéssemos feito um acompanhamento pessoal mais completo. Em síntese, as preocupações com as massas de estudantes, os escassos recursos humanos em docentes e a falta de tempo tornam difícil, ou impossível, o funcionamento de

um sistema tutorial, que permita o aproveitamento integral dos recursos de cada estudante.

Ao longo dos diversos anos em que fomos responsáveis pela disciplina tentámos alternativas para conciliar este conflito entre massas e elites, mas temos de admitir que nunca somos muito bem sucedidos. As razões desse aparente insucesso encontram-se certamente nas minhas capacidades e na forma de organizar a disciplina, mas também na organização da Faculdade e no funcionamento das outras cadeiras. Na organização «nociva» da Faculdade destacaria a separação entre aulas teóricas e práticas, a exclusividade das aulas como locais de transmissão de conhecimentos, a excessiva carga horária, a desarticulação entre disciplinas, os métodos de avaliação.

Nas considerações seguintes estamos mais preocupados em apresentar os nossos pontos de vista do que respeitar as regras de jogo em que a Faculdade de Economia tem de se mover, seja por constrangimentos orçamentais, de recursos e instalações, seja por hábitos enraizados, resistência à mudança e equilíbrios constituídos entre os diversos corpos que a constituem.

Os inquéritos feitos aos estudantes da disciplina sobre o funcionamento das aulas, comportamento dos professores, condições de estudo, etc.<sup>20</sup> revelam que na generalidade das situações os alunos fazem uma apreciação francamente positiva do funcionamento da mesma. Se sentimos satisfação com esses resultados não podemos deixar de considerar que existe alguma benevolência da parte deles, em grande medida pela dificuldade que têm em vislumbrar soluções alternativas e traçar formas diferentes da instituição funcionar.

#### **4.1. RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO**

Na Faculdade de Economia a relação professor-aluno tem três espaços institucionais de concretização científico-pedagógica:

- as aulas
- a avaliação
- o atendimento.

Sem nos querermos antecipar em relação ao que diremos sobre os dois primeiros itens nos subpontos seguintes e acrescentando que o atendimento, mesmo quando cumprido, tem muito reduzido impacto pedagógico, poderemos dizer que é uma relação que enferma graves carências: reduzidos espaços de diálogo, inexistência de formas de transmissão-aquisição de conhecimentos exteriores à aulas, anonimato, profundo autoritarismo por parte dos docentes,

---

<sup>20</sup> Veja-se o inquérito, e o seu resultado, feito no último ano em que fomos responsáveis pela mesma. É parte integrante do Anexo C. Acrescente-se que o inquérito não é da nossa autoria. Foi elaborado cuidadosamente por um grupo de professores de diversas Faculdades e tinha como objectivo ser regularmente aplicado a toda a Universidade.

mesmo quando estes fazem um esforço para o reduzir, muitos acontecimentos aleatórios que marcam a formação dos alunos. A avaliação, pela forma como é realizada, pelo dramatismo que acarreta num ambiente globalmente pouco favorável, é um momento particularmente complexo e traumatizante desta relação.

Procurámos em diversas ocasiões ao longo dos anos encontrar formas de relacionamento entre professores da disciplina e alunos que permitissem reduzir o autoritarismo e a aleatoriedade, que permitisse a detecção das dificuldades que fossem surgindo e o estudo das soluções alternativas. Provavelmente a mais conseguida, pelo menos na opinião de alguns dos alunos que participaram na experiência, foi a realização periódica de reuniões entre professores e estudantes, podendo estes participar ou não conforme a sua vontade e disponibilidade, em que se fazia o ponto da situação sobre o andamento da disciplina, se detectavam as dificuldades, se procuravam soluções.

Na nossa opinião essa foi uma experiência bem sucedida na relação professor-aluno, apesar da frustração que frequentemente os docentes sentiam por não se ter avançado suficientemente, porque foi uma aproximação, bastante tosca e dentro dos condicionalismos que um ensino de massas impõe, do sistema tutorial.

Para que haja uma significativa melhoria nas relações pedagógicas e científicas entre estes dois corpos fundamentais da faculdade é importante:

- um sistema tutorial
- aulas teórico-práticas
- trabalhos de investigação
- espaços de debate científico exteriores às aulas
- avaliação contínua
- processos de autoavaliação da disciplina

tudo isto num quadro de funcionamento democrático das instituições, de livre debate e troca de ideias.

Avaliaremos de seguida alguns destes pontos, mas convém desde já afirmar que uma relação pedagógica assente nestes elementos exige um corpo docente dedicado em exclusividade ao ensino e investigação na Faculdade, uma diferente organização das turmas e horários, recursos financeiros para diversas iniciativas, uma menor carga horária dos estudantes e maior capacidade de apoio por parte da biblioteca, maior parque de computadores, uma modificação radical na disponibilização de programas de simulação económica. Exige afastar progressivamente da disciplina os pseudo-estudantes que embora matriculados não possuem uma vivência estudantil e que não participam das aulas e avaliação da disciplina. Exige repensar totalmente a situação dos estudantes-trabalhadores e a dicotomia entre horários nocturnos e diurnos.

Exige liquidar algumas situações aberrantes numericamente pouco significativas mas que são perturbadoras, como é o caso dos regimes de excepção.

#### **4.2. SISTEMA TUTORIAL E INVESTIGAÇÃO**

Cada estudante é uma personalidade individualizada, com estrangulamentos e potencialidades, das mais variegadas origens, no processo de formação científica e preparação para a vida prática.

Os estudantes ao entrarem na Universidade manifestam desajustamento resultantes das diferentes vivências pessoais, institucionais e científicas que aí se processam comparativamente com a sua experiência anterior. Frequentemente esses desajustamentos também resultam dum hiato entre as expectativas do que seria esse local sagrado do saber e o que efectivamente encontraram. Saber estudar afigura-se mais importante que estudar.

O encontro periódico, personalizado e continuado entre professor e aluno permite atender às características pessoais de cada estudante e compatibilizar estas com a uniformização que o ensino de massas promove. Permite incutir com naturalidade o gosto pelo estudo e a investigação, associado à aquisição de uma certa metodologia de estudo e de trabalho. Permite, através do diálogo aproximar expectativas e realidades, quebrar os impasses resultantes do novo ambiente de trabalho em que os estudantes se encontram.

Simultaneamente esse relacionamento estreito permite a própria instituição, por intermédio do seu corpo docente, realizar uma apreciação do andamento da disciplina e do funcionamento da instituição.

Por todas estas razões não temos dúvidas em afirmar que o sistema tutorial é o mais eficaz no ensino-aprendizagem universitário, particularmente no primeiro ano de acesso ao ensino superior.

Não é um sistema que permita resolver todos os problemas, depende muito fortemente da personalidade do professor acompanhante e da capacidade da instituição concretizar os projectos de estudo que se forem forjando. Mas pensamos que é francamente superior à situação de anonimato que actualmente se vive.

A pergunta pertinente que nesta fase da análise surge é: como é possível implementar um tal sistema com o elevado número de alunos que todos os anos chegam à Faculdade e com o rácio professor-aluno actualmente existente?

As contas são simples de se fazer. Se o rácio professor-aluno dissesse respeito a um professor em tempo integral, cumprindo efectivamente essa situação, com uma experiência e formação académica que permita um adequado acompanhamento, e com projectos de investigação em curso, o regime tutorial seria possível de concretizar com um pequeno esforço adicional. Contudo não é



essa a situação. Não existem actualmente condições efectivas para montar um sistema tutorial generalizado.

Esta impossibilidade não impede, no entanto, que se consiga encontrar soluções intermédias, como seja a montagem desse sistema para um conjunto de estudantes que voluntariamente o aceitem e estejam disponíveis para fazer um percurso universitário que integre o que os seus colegas farão mas lhes permita ir mais longe. Este voluntariado poderá estar associado à verificação de determinados critérios de vontade e aptidão por parte do estudante.

Seria uma possível forma de combinar o ensino de massas com o pleno desenvolvimento das elites intelectuais. Seria igualmente a maneira de experimentalmente se analisar a eficácia de diferentes métodos de organização universitária.

Este sistema tutorial tem objectivos globalizantes e, por isso mesmo, a realização de trabalhos de investigação pode estar-lhe estreitamente associado.

### **4.3. AULAS E OUTROS LOCAIS DE APRENDIZAGEM**

As aulas são o espaço pedagógico-institucional mais importante de transmissão de conhecimentos e correspondente recepção, interpretação e assimilação, para a generalidade dos estudantes.

Dissemos anteriormente que o entendimento que temos do que é a Ciência Económica e das regras fundamentais a que deve obedecer o seu ensino impõe uma sistemática reconstrução em que o erro e a sua superação desempenham um papel insubstituível no aprender a equacionar os problemas e a pensar em termos económicos.

Também afirmámos que a dicotomia entre teoria e prática deveria ser superada por uma síntese dessas duas vertentes enquanto momentos indissociáveis do raciocinar cientificamente.

Insistimos na importância do pluralismo teórico e na importância da liberdade criadora, do despertar para a hipótese de novos modelos, para cujo desenho a imaginação tem uma função relevante.

Procuramos atenuar a autoridade inerente à relação professor-aluno ou, pelo menos, sublimá-la numa mais adequada transmissão-recepção dos saberes científicos, personalizando cada vez mais essa relação, respeitando a diferença.

A junção de todos estes elementos desemboca inevitavelmente em aulas teórico-práticas, utilizando a terminologia consagrada. Exige aulas em que o diálogo, a síntese do modelo teórico com a sua aplicação e reconstrução, a participação desinibida dos estudantes e o aproveitamento do erro como momento de superação dos níveis de conhecimento anteriormente obtidos sejam atitudes permanentes. O peso de cada um destes elementos constitutivos da aula depende das matérias a estudar, da preparação dos docentes, do

empenhamento e conhecimentos dos estudantes, do ambiente de trabalho que se gerar.

Do ponto de vista institucional não é fácil aplicar numa disciplina do primeiro ano como é a *Introdução à Economia* este tipo de aulas. Não o é porque os primeiros anos da Faculdade são escolas de aprendizagem dos novos docentes e as aulas teórico-práticas são muito exigentes em conhecimentos e postura do professor. Não o é porque a abordagem da mesma matéria por todos os docentes da disciplina impõe formas de concorrência entre eles. Por outro lado exige turmas pequenas.

Não é fácil mas não é impossível. Apenas exigirá um mais intenso trabalho de planificação conjunta das aulas, de debate científico, de formação dos que têm menos experiência.

As aulas são um espaço fundamental mas não deve ser exclusivo. Os seminários, os colóquios e conferências, as visitas de estudo, os trabalhos de campo são outros momentos de ensino-aprendizagem. Estas iniciativas têm de ser consideradas como actividades curriculares integradas no normal tempo de funcionamento da disciplina e não como eventuais acontecimentos secundários, esporádicos, complementares e que só acontecem por acaso.

#### **4.4. DOCENTES**

Para se formular os problemas e dar as respostas de uma forma simples sem que tal signifique uma simplificação do conteúdo científico da situação em causa é necessário ter um profundo conhecimento do modelo de referência.

Se a este facto juntarmos a complexidade de alguns capítulos do programa apresentado e a clara opção pelo pluralismo teórico verificamos que os docentes encarregues de ensinar a disciplina de *Introdução à Economia* tem de ter uma boa formação científica.

Também as questões pedagógicas assumem nestas disciplinas introdutórias um importante papel e a «pedagogia espontânea» é insuficiente tanto mais quanto essa espontaneidade não tenha uma experiência acumulada que a fundamente.

Ensinar *Introdução à Economia* exige uma elevada preparação dos docentes. Não pretendemos aqui estabelecer termos de comparação com o que se passa noutras cadeiras mas tão somente desfazer a possível ideia feita de que para ensinar matérias introdutórias não precisa de ter muitos conhecimentos.

Entretanto já referimos que as disciplinas de *Economia* dos dois primeiros anos podem ser locais de início de carreira de docentes.

A complexidade do ensino da disciplina e esta sua utilização para início de carreira são perfeitamente compatíveis se encararmos o funcionamento da equipe de docentes da disciplina como uma escola de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos na Faculdade, de compreensão das posições das

diversas escolas do pensamento económico, de prática de investigação fundamental e, obviamente, de iniciação às questões pedagógicas numa base científica.

Para que isto seja possível é fundamental que os docentes da disciplina tenham um intenso trabalho colectivo, sob a orientação de um responsável de disciplina bastante experiente e combinem a permanência de alguns com a rotatividade inevitável de um local de formação.

Para que esse trabalho seja conseguido, concomitante com um estreito diálogo com os estudantes, como afirmamos, é indispensável que todos os docentes encarem a sua actividade profissional como algo muito sério, estejam efectivamente em exclusividade e desde a primeira hora coloquem a possibilidade de seguirem a carreira universitária.

### **4.5. MATERIAIS DE ESTUDO E INVESTIGAÇÃO**

A primeira questão que se levanta sobre os materiais de estudo é a existência, ou não, de um livro de texto que apresente uma estrutura, organização, cientificidade e pedagogia correspondente ao desenrolar das aulas, embora saibamos que entre o texto escrito, a intervenção oral e as aulas teórico-práticas exista inevitável e saudavelmente diferenças.

Este problema é tanto mais importante quanto a estrutura da disciplina/manual que nós apresentamos no capítulo anterior mostra que não será fácil os alunos reconstruí-lo a partir de leituras variegadas.

A nossa opinião sobre o problema tem variado muito ao longo dos anos e, muito sinceramente, não temos ideias definitivas sobre o assunto. A elaboração de um texto especificamente para uma determinada disciplina facilita o estudo dos alunos, permite-lhe adquirir mais rápida e seguramente o fio condutor da problemática, liberta-lhe tempo para completar essa leitura com outras adicionais e projectos de investigação. Mas, simultaneamente, pode criar maiores probabilidades a uma atitude de memorização, passividade e de receio a uma atitude crítica.

A ausência do referido texto pode exigir uma maior atenção dos estudantes na aula, a elaboração de apontamentos próprios a juntar às vantagens e inconvenientes referidos. Contudo são frequentes os mecanismos perversos da fotocópia dos «bons apontamentos das aulas», de falta de tempo para leituras adicionais e de incapacidade de encaixá-las numa lógica que deveria ter sido construída anteriormente.

Também no aspecto científico se nos colocam algumas dúvidas porque o exercício de síntese teoria-prática, de apresentação dos diversos modelos alternativos e de tentativa de lançamento das pontes de aproximação, como primeiro passo de uma reconstrução, de aproveitamento de alguns dos

conhecimentos científicos da actualidade mais importantes para a sua aplicação à Economia (modelos complexos, teoria do caos, por exemplo) são caminhos extremamente difíceis de percorrer, onde as dúvidas são mais do que as certezas. E se estas dúvidas fazem inteiro sentido científico não o fazem pedagogicamente.

Foi esta a razão porque o nosso esforço nos últimos dois anos foi mais no sentido de formular perguntas do que de dar respostas<sup>21</sup>.

Apesar das nossas dúvidas sobre este problema hoje consideramos que os manuais de introdução à Economia existentes no mercado não preenchem as características de uma disciplina com a natureza que temos vindo a defender neste trabalho<sup>22</sup> e que é vantajoso para os estudantes possuírem um tal texto de apoio. Ele deve ser elaborado. Provavelmente será a ele que dedicarei os próximos anos de trabalho.

Obviamente que a existência de um tal texto de base não dispensa a apresentação de bibliografia básica e complementar e a sistemática solicitação para os alunos procurarem nova bibliografia e estudá-la. Se a disciplina de Introdução à Economia é também um local de aquisição de métodos de estudo e investigação caberá ao professor ter uma atitude de orientação e aconselhamento mas nunca de substituição do aluno, nomeadamente na procura da bibliografia que mais interessa.

Os livros e as revistas em papel ou no computador continuam a ser a principal base de acesso à produção científica que nos antecede, de averiguação do que vai sendo produzido de novo, mas cada vez mais é importante o acesso às redes científicas internacionais, ao vídeo, ao CD-ROM.

A utilização dos computadores para os fins anteriormente referidos, para a resposta a testes computadorizados e para a execução de simulações da realidade económica é uma necessidade crescente. É-o porque cada vez mais o computador faz parte do nosso quotidiano, porque possui algumas vantagens pedagógicas, desde que não utilizado em exclusividade e também porque muitos dos caminhos científicos da actualidade passam pela simulação computacional (é o caso dos modelos complexos e dos sistemas de equações diferenciais não-lineares que não possuem uma solução analítica). Neste aspecto ainda temos de aprender muito e de muito modificar na Faculdade de Economia.

---

<sup>21</sup> Estamos muito particularmente a referir aos dois livros *Pensar a Economia* para os dois últimos anos do ensino secundário em que estudam Economia.

<sup>22</sup> Admitimos perfeitamente que existem diversos economistas, diversos professores com experiência de ensino de Economia que partilhem da nossa opinião e que estivessem até mais capacitados do que eu para realizar esse trabalho. Contudo os circuitos editoriais tendem mais a reproduzir o instituído do que a inovação. A nossa própria experiência de avançar com um livro que fosse obra colectiva revelou-nos esses entraves dos circuitos comerciais.

#### **4.6. AVALIAÇÃO**

Uma disciplina que funcione em aulas teórico-práticas com um número de alunos por turma que viabilize esse tipo de ensino, em que haja uma estreita relação entre professores e alunos em todos os momentos do ensino-aprendizagem, em que se procure incentivar cada um a desenvolver as suas capacidades específicas, em que a transmissão de métodos de estudo e investigação sejam uma parte importante da relação professor-aluno só faz sentido uma avaliação contínua, uma avaliação realizada quotidianamente.

Provavelmente os quadros institucionais e os instáveis equilíbrios de forças que os órgãos da escola têm de gerir pode exigir outro tipo de avaliação mas aqui limitamo-nos a apresentar o que consideramos que seria o melhor.

Defendemos uma avaliação contínua em que os alunos possam voluntariamente optar pela realização de trabalhos acompanhados pelos docentes para melhoria de nota e em que todos os estudantes tenham que realizar uma prova final em que revele a sua capacidade de raciocinar sobre Economia e em ter uma visão de conjunto da matéria. Essa prova final deve ser oral.

#### **4.7. SÍNTESE**

As questões pedagógicas assumem um papel fundamental no ensino-aprendizagem de *Introdução à Economia*, a qual será fortemente moldada pela relação professor-aluno que se institucionalizar e praticar.

A conciliação de um ensino de massas como desenvolvimento das capacidades específicas de cada um, com a formação de «elites» é o problema central. A melhor forma de o resolver passaria pela existência de um sistema tutorial. Contudo existem dificuldades objectivas para a sua aplicação integral, pelo que defendemos a sua aplicação para um conjunto de alunos que apresentem determinadas características científicas e que aceitem entrar nesse sistema.

As aulas devem ser teórico-práticas e acompanhadas de outras formas de aquisição de conhecimentos. A uma tal estrutura da disciplina só se aplica coerentemente uma avaliação contínua, combinada com a realização de uma prova oral no fim do ano que revele a visão de conjunto que o aluno apresenta.

Para a montagem de uma tal disciplina é fundamental a existência de um conjunto de docentes exclusivamente dedicados ao ensino e à cadeira aproveitando os diferentes níveis de experiência para transformar esse trabalho de equipe num espaço de aprofundamento científico e de iniciação pedagógica.

**INTERROGAÇÕES PARA O FUTURO**

As opiniões sobre a disciplina de Introdução à Economia que acabámos de apresentar correspondem à nossa actual maneira de pensar o problema tendo em conta a situação da Ciência Económica, o actual contexto social, a situação institucional da Faculdade e a preparação dos alunos que entram na licenciatura de Economia.

Procuramos fundamentar as nossas posições mas aceitamos que outras opiniões sobre esses mesmos assuntos também possuam coerência e validade científica e pedagógica. Em alguns casos essas opiniões diversas serão inconciliáveis com as que apresentamos. Noutros podem completar-se ou articularem-se desde que se harmonizem as referências iniciais.

De qualquer forma não é um trabalho acabado, feito para sempre. As realidades enquadradoras modificam-se assim como a nossa leitura. Montar uma disciplina é sempre um trabalho em aberto, a ser realizado em diálogo.

As nossas intenções de dar corpo ao livro *Problemas Fundamentais da Economia*, baseado nas realidade internacional, portuguesa, moçambicana e/ou angolana será um novo desafio que certamente obrigar-nos-á a reformular algumas das considerações aqui apresentadas.

**ANEXOS**



**ANEXO A**

**ESPECIFICIDADES  
DE  
INTRODUÇÃO À ECONOMIA**

**UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE  
FACULDADE DE ECONOMIA**

**TEXTOS PEDAGÓGICOS**

**Nº. 1**

**ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENQUADRAMENTO  
CURRICULAR A UMA DISCIPLINA INTRODUTÓRIA DE ECONOMIA**

**VERSÃO 1.00**

**MARÇO 94**

**CARLOS PIMENTA**

**PROF. ASSOCIADO DA UNIVERSIDADE DO PORTO**

"Os filósofos que querem introduzir no debate novas concepções e pô-las à prova deparam não com argumentos, aos quais seriam provavelmente capazes de responder, mas com uma muralha de pedra impenetrável de reacções entrincheiradas" (FEYERABEND, 1988, 92)

"As intuições são muito úteis: servem para ser destruídas (...) A razão não deve sobrevalorizar uma experiência imediata; deve pelo contrário por-se em equilíbrio com a experiência mais ricamente estruturada. Em todas as circunstâncias, o imediato deve ceder ao construído." (BACHELARD, 1984, 131/5)

"E, nos métodos de ensino elementar, adiam-se de ânimo leve os tempos de iniciações viris, procura conservar-se a tradição da ciência elementar, da ciência fácil; considera-se um dever fazer que o estudante participe da imobilidade do conhecimento inicial. É necessário, apesar disso, conseguir criticar a cultura elementar. Entra-se, então, no reino da cultura científica difícil (...) A linguagem científica é, por princípio, uma neolinguagem. Para sermos entendidos no mundo científico, é necessário falar cientificamente a linguagem científica, traduzindo os termos da linguagem científica" (BACHELARD, 1990, 247/51)

## INTRODUÇÃO

Foi-me pedido que participasse nos debates sobre o plano de estudos de economia a adoptar, por um lado, e, por outro, na discussão de uma hipóteses de programa para as disciplinas introdutórias da licenciatura de Economia.

Não tenho dúvida de que a minha experiência profissional está, apesar das limitações sempre existentes, particularmente dirigida para essas vertentes, como o poderão comprovar diversos factos:

- participação empenhada e activa em todos os planos de estudo da Faculdade de Economia do Porto, desde 1975;
- presidente do Conselho Pedagógico da Faculdade de Economia do Porto durante os últimos cinco anos lectivos;
- o trabalho para professor associado teve como disciplina de referência a Introdução à Economia;
- responsável pela disciplina de Introdução à Economia durante oito anos lectivos, tendo ensaiado e avaliado diversas metodologias e formas de relacionamento professor-aluno;
- responsável pelas disciplinas de Economia no Instituto Superior de Serviço Social do Porto<sup>23</sup>
- empenhamento em projectos de investigação associados ao ensino da Economia e à Pedagogia da Economia, essencialmente em parceria com Dr. António Esteves, especialista de Sociologia da Educação<sup>24</sup>
- elaboração de livros de Economia, conjuntamente com docentes do Ensino Secundário, para os anos terminais daquele grau de ensino;
- trabalho regular com docentes do ensino secundário e realização de palestras para docentes e alunos do ensino secundário;

---

<sup>23</sup>Embora esta seja uma experiência secundária no contexto das actividades profissionais, quase exclusivamente exercidas na Universidade do Porto, teve a vantagem de permitir lidar com alunos que chegaram ao ensino universitário sem nunca terem aprendido Economia e tendo um verdadeiro pavor às Matemáticas.

<sup>24</sup>Deste trabalho resultaram alguns artigos e comunicações em conferências e congressos que me dispense de referenciar.

- responsável pelo Mestrado em Ensino da Economia, aberto este ano pela Faculdade de Economia da Universidade do Porto (formação de docentes de Economia e Gestão no ensino secundário)
- investigação nas áreas da Epistemologia e da Metodologia da Economia.

Apesar desta experiência sinto alguma dificuldade em participar nos debates que são propostos, por diversas razões.

A principal reside na consciência clara de que uma reestruturação curricular tem de ser obra das forças científico-sociais da instituição, *tem de surgir de dentro*. A cooperação, a interajuda, a troca de experiências pode introduzir desvios, mas tem de ter sempre em conta aquela realidade.

Em segundo lugar porque começo a participar no debate numa fase avançada, na fase terminal. Não só desconheço grande parte da discussão anterior, curvas, encruzilhadas, planícies e precipícios, como o respeito para com os demais exige que silencie algumas das questões essenciais que deveriam ter sido colocadas num pré-debate, e, portanto, me comporte dentro dos cânones do comportamento racional, isto é, que contenha a minha imaginação criadora e a consciência de que só compreenderemos melhor o que fazemos agora se conseguirmos vislumbrar, embora palidamente, a alternativa ao que fazemos, ao que acreditamos e ao que queremos.

É no sentido de superar estas impossibilidades de participação no debate que tomei a iniciativa de elaborar documentos sobre o plano de curso e sobre a disciplina introdutória de economia. Este versa a primeira temática, enquadramento para a abordagem da segunda. Não o entendam como uma proposta, como uma hipóteses de solução ou como uma mera quimera de noite de insónias. Leiam-no como a síntese de uma experiência que forjou muitas dúvidas, hipóteses de caminhos a percorrer, alguns elementos de referência e utopias a construir.

### **DO ABSURDO**

A criação de uma qualquer unidade numa Faculdade de Economia, licenciatura ou disciplina, pode ter diversas justificações: desde a mera aplicação de uma moda cujos fundamentos não se conhece profundamente até à ocupação de um conjunto de indivíduos; desde o cumprimento de um preceito legal cujos fundamentos políticos não são claros à tentativa de captação de fundos, para citar apenas alguns exemplos 'anómalos' e frequentes. Contudo a racionalidade que pauta muitos dos nossos comportamentos ou a exibição de nobres fins que as regras de convivências aconselham fazem com que procuremos sempre elaborar uma justificação 'científica' e socialmente aceite para as nossas propostas, para as nossas actividades.

Numa sociedade em que as regras do económico são hegemónicas não são admitidas justificações que se alicercem no lúdico, na contemplação do passado ou numa fundamentação ideológica, por exemplo. Não seria facilmente aceite pela comunidade científica nacional e internacional, e muito menos pelas instituições financiadoras, justificar a constituição de uma determinada disciplina pelo facto de uma determinada matéria ser bonito ou atraente, causar bem estar e satisfação a professores e alunos. Esta seria uma justificação com pouca probabilidade de atrair os restantes intervenientes no processo. O mesmo aconteceria se procurássemos justificar a proposta na tentativa de aprendermos o que ninguém sabe, de tentar redescobrir a leitura do quotidiano, de lançar as pontes entre a Economia Política, as artes e conhecimento corrente, para envolvermos professores e alunos num processo de descoberta cujos contornos não estivessem claramente definidos desde o início. É o trabalho árduo, difícil, penoso, e não o lúdico, a alegria, o prazer que concede seriedade institucional a um projecto. É a rendibilidade que torna uma acção digna.

Imaginemos que uma disciplina como Introdução à Economia funciona sob a forma de excursão. Com um lanche na mochila professores e alunos percorrem de norte a sul, de este a oeste grande parte do País. Vão observando a realidade envolvente, uns chocando-se com o que vêem, outros exaltando a beleza, uns comunicando oralmente os seus sentimentos, outros rascunhando numa folha de caderno um poema ou as ideias introdutórias de um estudo a realizar. Os professores, já que um tal esforço exige partilha de tarefas, iam a propósito de tudo procurando colocar problemas, despertar o raciocínio dos alunos, transmitir uma certa metodologia de observação, estabelecendo pontes com os modelos teóricos que conhece, reflectindo sobre a sua validade crítica, falando com as populações, recolhendo informações, assentando dúvidas, e sempre debatendo, analisando, confrontando raciocínios e metodologias de leitura do real. Terminada a excursão e sistematizadas todas as informações, aqueles alunos poderiam estar em condições de conhecer bastante bem a racionalidade moçambicana, analisar as diversas vertentes da produção, distribuição, circulação e consumo, partirem de uma visão social, digo multidimensional ou

pluridisciplinar, para a análise do económico, possuem uma metodologia científica interiorizada, quase espontaneamente pelo exemplo dos professores e os diversos assuntos analisados. Provavelmente até teriam tido oportunidade de perceber a importância da antropologia, da história, da geografia, da matemática e de outras disciplinas até então consideradas obscuras, na extensão, facilitação e rigor do raciocínio. Todos teriam aprendido muito, de forma estável e profícua, muitos teriam sentido verdadeiro prazer nesse deambular cultural, alguns teriam despertado para a poesia e o amor mas ninguém, nos sisudos meios científicos estaria disposto a validar uma tal actividade escolar como disciplina, ano lectivo ou docente com perfeita sanidade mental.

Não tem sentido interrogarmo-nos sobre quem tem razão porque as regras sociais terão de ser os inevitáveis modelos de referência em cada momento, mesmo que o absurdo de hoje possa ser a 'verdade' de amanhã. Comportemo-nos, pois, como cidadãos normais, num mundo de racional irracionalidade. Deixemos os devaneios e coloquemos as questões racionais que dão razão de ser às instituições, que alicerçam o saber feito. Coloquemos os problemas de forma que quase todos admitam como bem colocados, com uma lógica que a frieza dos economistas aconselha, mas *tenhamos a clara consciência, pelo menos isso, a lucidez de perceber que existiriam muitas outras alternativas, que existiriam muitas outras possibilidades, tão realistas ou válidas quanto as apresentadas, que ficaram excluídas, que nunca apareceram à luz do dia, que nunca foram alternativa*. E, no entanto, sem alternativa não há uma visão completamente lúcida da realidade de hoje.

Com este encobrimento da alternativa acabamos por mistificar a própria realidade das coisas. Talvez alguns cursos de Economia existam por hábito ou relações de poder conjunturais, talvez certas disciplinas sejam a forma de alguns docentes se entreterem e justificarem um estatuto social e um magro salário, talvez algumas aulas sejam uma verdadeira carnificina de neurónios que até então funcionavam bem, mas certamente que conseguiremos encontrar objectivos, intenções, articulações, análises que dêem coerência lógica, dentro da linearidade e simplicidade a que estamos habituados, a todas essas situações.<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup>Não se pretenda, das palavras anterior, tirar qualquer conclusão sobre a realidade moçambicana ou portuguesa ou ver qualquer observação crítica a algum aspecto de uma instituição concreta. Obviamente que o rasgar de alternativas pode ajudar a ver as brechas do estabelecido, mas não se pretendeu reflectir sobre nenhum aspecto em concreto.

## AO ABSURDO

Uma prática muito habitual nas estruturas universitárias é definir um plano de curso com as designações das diversas disciplinas, traçar eventualmente algum conteúdo mínimo muito genérico, responsabilizar determinados professores pela direcção de cada uma das disciplinas e esperar que tudo aconteça espontaneamente da melhor forma. É a sacra liberdade de cátedra de seculares tradições universitárias, bandeira ainda hoje frequentemente reivindicada por quem ensina, quase sempre numa ignorância completa sobre as ciências da educação, sobre a pedagogia da disciplina que ministra, adoptando uma 'pedagogia espontânea' cujas raízes principais são do foro do conhecimento corrente e cujos resultados observáveis são a maioria das vezes o insucesso do aluno.. O empenhamento na sua profissão -- caso o amor pela liberdade intelectual e o gosto pela descoberta, as remunerações de docência ou as pequenas vaidades do reconhecimento pela comunidade científica nacional e internacional o tornem viável --, o aproveitamento das relações com os alunos e colegas -- quando para tal tem disponibilidade mental -- e a experiência forjada por tentativa e erro vão paulatinamente aperfeiçoando aquilo que cada um julga dever fazer. Entre o dever ser e o ser medeia as multifacetadas realidades institucionais.

Esta liberdade de cátedra assume-se ainda hoje como um estímulo a muita produção intelectual, ao aparecimento de grande pedagogos que marcam gerações, *viabiliza, frequentemente, a interligação entre o ensino e a investigação, pedra angular do ensino universitário*. Adequada a um ensino de elite, eventualmente ajustada a uma lógica de recrutamento de docentes na base da sua experiência, erudição e investigação anteriores, *a absolutização da referida liberdade é frequentemente incompatível com a massificação do ensino superior*, com o regular funcionamento das instituições, com a satisfação do papel que cabe à Universidade enquanto formadora..

Encarar uma licenciatura como um tabuleiro de xadrez em que cada posição vale conforme a pedra que a ocupa tem diversos efeitos nefastos. Citemos alguns tomando como referência uma licenciatura de Economia:

- Ao sobrevalorizar-se a liberdade de acção dos docentes está-se, quase sempre, a subestimar a importância da relação pedagógica e, conseqüentemente, o papel do aluno no processo de aprendizagem. Mesmo os mais farranhos defensores da ortodoxia neoclássica e de



defesa do primado do consumidor acabam, na relação professor-aluno, por privilegiar a produção, o seu eu.

- As matérias leccionadas têm essencialmente em conta as preocupações dos docentes em cada momento, resultantes de projectos de investigação ou de trabalhos de 'extensão universitária', donde resulta uma óbvia e espontânea desarticulação temática entre as disciplinas (abordagem de matérias que pressupunham aprendizagens prévias que não se realizaram, repetições, etc.)
  
- Os alunos confrontam-se com diversos modelos teóricos de referência sem que tenham a possibilidade de raciocinar sobre a sua validade, sobre os seus pressupostos, sobre a possibilidade de articulação com modelos alternativos. Ao associar a transmissão de conhecimentos à investigação e às suas crenças, sem a adequada preocupação pedagógica, o modelo específico é exposto como expressão de um paradigma que não se questiona, pelo que não se sente a necessidade de expor a sua axiomática. Frequentemente estes diferentes modelos possuem diferentes linguagens, o que torna o discurso global ininteligível.

Estas desvantagens podem ser reduzidas se a liberdade de cátedra estiver estreitamente associada a um forte trabalho de investigação, à existência de pesquisa de ponta (básica ou aplicada), ao funcionamento de centros de investigação que envolvam a população escolar, se existir um sistema tutorial (difícil de aplicar a um ensino de massas) que acompanhe o aluno na selva dos múltiplos saberes desconexos. Elas serão catastróficas se nada disto existe ou se a liberdade de cátedra for um eufemismo para exprimir a redução de trabalho por parte dos docentes ou a manutenção do *status quo*.<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup>Obviamente que a realidade universitária Moçambicana é muito diferente da existente nos países altamente desenvolvidos, a começar pela quase nula existência de académicos profissionais. Simultaneamente com as diferenças há a assimilação de uma série de semelhanças e formalidades em resultado da adopção de padrões internacionais, pelo que é interessante lembrar alguns dos traços apresentados por KATOZIAN (1982) como sendo um esboço de uma sociologia da profissão académica:

- A. Há um profissionalismo em todas as actividades científicas e intelectuais, expressão da industrialização (a divisão social do trabalho estendeu-se dos trabalhadores manuais aos intelectuais, mas na divisão do trabalho destes não há um elemento aglutinador, um processo de troca), do incremento da tecnologia e do nascimento do "estado democrático e secular" (a massificação da profissão, o anonimato e as regras de funcionamento democrático conduzem a novas formas, mais subtis, de controlo da ciência).
- B. Quanto maior for a importância tecnológica ou a utilidade social de uma disciplina maior é a sua profissionalização como carreira universitária. As universidades e instituições similares concentram os conhecimentos.

## REDUÇÃO DO ABSURDO

Para reduzir os absurdos anteriores é frequente definirem-se os objectivos de uma determinada licenciatura ou tentar-se traçar o perfil do economista que se pretende formar.

Ao fazê-lo pretende-se criar uma bússola que permita em cada momento analisar em que medida é que uma determinada área do saber está a preencher a sua função pedagógica, qual a correcção do programa de uma determinada disciplina, quais as articulações que são necessárias. Sem dúvida que este

- 
- C. O cientista é convertido num académico, trabalhadores mentais em plena dedicação.
  - D. O académico profissional é uma carreira que frequentemente, não é escolhida por vocação mas acidente ou inevitabilidade de percurso. A melhoria de remuneração e o reconhecimento social são os objectivos do académico profissional. A maioria dos académicos são profissionais (não vocacionais)
  - E. Um académico profissional só sabe da sua disciplina ou parte dela, o que "o dificulta poder realizar uma contribuição intelectual ampla à vida da sociedade" (Pag. 152)
  - F. Os académicos pertencem a grupos mais reduzidos de cultivadores da sua ciência. É a "profissão disciplinar" (similar ao conceito de "comunidade científica" de Kuhn. É a profissão disciplinar que condiciona os êxitos do académico profissional.
  - G. A profissão disciplinar controla os meios de informação e a propagação das ideias disciplinares e nestes não são tolerantes com as ideias que põem em perigo as opiniões estabelecidas, preferem artigos curtos e altamente especializados. É o conceito de "colégio invisível" de Kuhn.

A situação descrita tem como consequências

- A. concentração nos pequenos problemas e esquecimentos dos problemas de fundo
- B. há um excesso de literatura irrelevante, "afogando" o que de bom pode aparecer
- C. aniquila a originalidade da investigação intelectual. Nas ciências sociais a moda e as regras do "colégio invisível" impõem-se.
- D. citando Popper: "os doutorandos recebem cada vez mais uma prática puramente técnico, uma prática em certas técnicas de medida; não se iniciam na tradição científica, na tradição crítica de questionar o que motiva e guia os grandes e aparentemente insolúveis mistérios, em vez de encontrar soluções para pequenos enigmas. (...) os grandes avanços ainda provêm dos que têm um amplo espectro de interesses. Se a maioria, os especialistas, ganham a batalha, isso significará o fim da ciência tal como é hoje conhecida -- da grande ciência. Será uma catástrofe espiritual..." (pág. 164/165)
- E. o académico não profissional é marginalizado.
- F. tudo isto atrasa o progresso científico e intelectual

procedimento permite estabelecer um primeiro conjunto de pontos cardiais, sobretudo ao optar por:

- formação polivalente *versus* específica
- formação teórica *versus* prática
- formação unidimensional *versus* pluridimensional
- formação tecnocrata *versus* humanista
- formação pluralista *versus* uniparadigmática

Ao optar-se entre uma formação polivalente e uma formação específica define-se se o economista a formar deverá ter aptidões e potencialidades para poder vir a exercer diversos tipos de funções nos aparelhos produtivos e políticos ou se, pelo contrário deve estar dirigido para um estreito segmento do mercado de força de trabalho. De uma forma genérica poderemos dizer que a opção depende das condições económico-sociais do País, isto é, do mercado de força de trabalho existente e dos recursos disponíveis para o ensino e investigação. Sendo de admitir a opção de uma formação específica em comunidades de forte segmentação do mercado de trabalho dos economistas ou em projectos universitários socialmente localizados, de elites, *na maioria das situações, opta-se por uma formação polivalente*. É um objectivo que pode proteger mais o economista na sua inserção no mercado de força de trabalho, que pode ser mais concordante com as conjunturas daquele, que corresponde a uma exigência do ensino de massas (que por definição terão diversos destinos ocupacionais). É um objectivo que cria angústias aos recém-licenciados -- a consciência de que 'nada sabem quando chegam ao mercado de trabalho' --, que em épocas de crise desprestigia os recém-licenciados em relação aos que já têm experiência, *que poderá ou deverá ser acompanhado por 'cursos de formação' por parte das instituições produtivas, por cursos de pós-graduação ou de mestrado*.

*Num contexto como o moçambicano parece inequívoca a importância da polivalência, devendo esta ser suficientemente ampla para abarcar não só as solicitações do mercado de força de trabalho como algumas exigências objectivas da realidade que ainda não têm expressão no recrutamento de economistas*<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup>É curioso constatar que em algumas economias em que o peso da agricultura é muito grande, em que o seu desenvolvimento económico é uma exigência do crescimento e desenvolvimento económicos o estudo económico das questões agrárias é esquecido ou subestimado, merecendo mais destaque uma Economia Industrial. E não se julgue que estas distorções são 'pecados' dos pobres porque os ricos, apesar de se reivindicarem economias de serviços também dão, frequentemente, pouca importância ao estudo da Economia dos Serviços.

A opção entre formação teórica ou formação prática é assumida quase espontaneamente pelas instituições universitárias. O seu estatuto de ensino superior, de ensino universitário, está geralmente estreitamente associado à hegemonia da teoria sobre a prática. Por este estatuto espontaneamente assumido a instituição e os docentes consideram que é sua obrigação apresentar modelos, relatar conceitos, recorrer abundante ao formalismo que consideram indispensável à cientificidade, enquanto os alunos se queixam da excessiva teoriedade, duma metalinguagem que os ultrapassa, do reduzido cunho prático. Sem dúvida que existem argumentos relevantes para a defesa da teoriedade de uma licenciatura em Economia. Obviamente que a realidade dos cursos é, ou deve ser, uma síntese entre estas duas opções extremas.

O principal argumento em favor da teoriedade radica-se na mutabilidade da realidade actual, nas profundas modificações do tecido económico-social nacional e internacional, nas crescentes velocidades de mutação. A teoria estaria mais resguardada dessas alterações, forneceria a flexibilidade intelectual para fazer novas leituras da realidade em transformação, forneceria aos referenciais intelectuais que impediriam a desorientação e a desarticulação cognitiva.

Não podemos deixar de estar de acordo com vários destes argumentos, mas tal pressupõe fazer uma referência sobre que teoria se está a falar. Com efeito a conflitualidade interna existente em todas as ciências, mas muito particularmente nas sociais e numa ciência de tantas repercussões políticas como a Economia, faz com que a mutabilidade da realidade seja acompanhada da modificação, embora a velocidade diferente, das próprias teorias mais generalizadamente aceites, o que faz com que, se pretendêssemos ser coerentes com a lógica de raciocínio anterior tão importante quanto a teoria seria a teoria da teoria, a Epistemologia. Por outro lado não nos podemos esquecer de que em algumas situações, como são as de crise e de mudança de referencial paradigmático, a teoria pode deixar de ser uma bússola de interpretação da realidade e transformar-se num manto diáfano.

Não queremos com as observações seguintes negar a importância da teoria, o seu primado ao nível do ensino universitário. Consideramos perfeitamente inadequadas, embora compreensíveis e lógicas, as frequentes observações dos estudantes e de empresas, uns e outros moldados pelas exigências do mercado de força de trabalho, defendendo um praticismo que tenderia a aproximar o ensino universitário da formação profissional, no seu sentido mais limitado. O

que pretendemos chamar a atenção é que provavelmente o problema está, em parte mal posto. Sendo o conhecimento um sistemático movimento de passagem do concreto ao abstracto e deste àquele e a construção científica o resultado de um corte epistemológico que se manifesta simultaneamente na conceptualização e na acção, *talvez devêssemos pensar esta opção curricular em termos diferentes*, talvez porque "aquilo a que se tem chamado 'razão' e 'prática' são (...) dois diferentes tipos de prática" (FEYERABEND, 1988, pag. 305). Talvez devêssemos antes falar na importância da construção de modelos a partir de e para as realidades económicas nacionais, regionais e internacionais. Talvez devêssemos ter em conta que as importâncias relativas do saber, do saber-saber e do saber-fazer sejam diferentes para os diversos alunos conforme as suas preparações culturais e escolares anteriores, conforme a sua personalidade, conforme as preocupações de trabalho futuro. *Num ensino de massas é fundamental o respeito pela diferença, diria mesmo, a sua valorização*. Colocar o problema desta forma exige repensar as estratégias e táticas de ensino/aprendizagem nas faculdades de Economia (matérias, dita articulação teoria-prática, organização das turmas, tipo de aulas, formação dos professores, estrutura por disciplinas, formas de avaliação -- aspecto fundamental).

*Utilizando a terminologia e o saber científico a que estamos habituados poderemos dizer que no ensino universitário deve haver o primado da teoria mas o esforço inovador principal deve ir no sentido de ultrapassar essa dicotomia através duma simbiose entre o estudo das realidades sociais e a construção dos modelos de referência, com respeito pelas aptidões dos alunos que se situam num espaço de combinações da 'teoria' e da 'prática'. Esta síntese exige formas inovadoras de organização das licenciaturas -- articulação do saber transmitido com o saber construído, a inclusão de visitas, debates e seminários no tempo lectivo, estreita relação professor-aluno, a adopção do desconhecimento e do erro como partes integrantes do processo de aprendizagem, entre outros aspectos -- um esforço de conhecimento das realidades local, regional, nacional, supranacional e internacional, de conhecimento aprofundado dos modelos aceites na comunidade científica internacional e de capacidade de descodifica-los e aplica-los.*

*Poder-se-á admitir, numa primeira aproximação, que a licenciatura em Economia deveria estar organizado em três segmentos:*

- 1º Segmento: Ensinar/aprender a ler a realidade e a raciocinar em termos económicos, chegando a este através da ruptura com o conhecimento corrente e as concepções ideológicas dominantes.*

- 2º *Segmento: Apresentação dos modelos aceites pela comunidade científica internacional (numa lógica pluralista que abordaremos posteriormente). Apresentados com rigor e coerência devem ser acompanhados da explicitação das suas axiomáticas e de uma crítica<sup>28</sup> interna e externa.*
- 3º *Segmento: Saber aplicar os modelos estudados e analisados, de forma criativa, às realidades.*

A terceira opção anteriormente referida está, de alguma forma associada com a polivalência/especificidade e a tecnocraticidade/humanismo, mas tem um valor cognitivo e curricular específico. Ninguém será capaz de defender de forma reducionista a unidimensionalidade na formação do economista. Em primeiro lugar porque o mercado de força de trabalho exige uma formação diversificada: conhecimentos de Economia, Gestão e Contabilidade conjuntamente com a interpretação das leis e a capacidade de se expressar matematicamente e realizar cálculos, porque as vertentes tecnológicas, humanas e sociais se inter cruzam sistematicamente no exercício do seu labor profissional. Em segundo lugar porque a maneira de um economista estar no mundo enquanto cidadão, isto é, a sua sensibilidade à realidade nacional e internacional, a procura de informação e a forma como a trabalha e assimila, os seus padrões culturais influenciam o seu comportamento profissional<sup>29</sup>.

Apesar desta concordância genérica as divergências são muitas quanto à dimensão da pluridimensionalidade e dos seus vectores fundamentais. Essas confusões iniciam-se no percurso pré-universitário e nas razões de opção pela licenciatura em Economia<sup>30</sup> e continuam na estrutura curricular desta. Qual a vastidão da pluridimensionalidade? Além da Economia deve-se estudar Matemáticas? Direito? Sociologia, Sociologia Económica ou Economia

---

<sup>28</sup>Obviamente que entendemos a crítica como o processo de reflexão sobre um modelo, tanto explicitando os seus aspectos positivos como os negativos.

<sup>29</sup>Recorde-se que existem diversos estudos sobre a influência destes factores sobre o comportamento profissional. Certamente que a influência é diferente conforme a actividade concreta que é exercida, as responsabilidades na organização, o grau e tipo de interacção desta com a sociedade.

<sup>30</sup>A existência do *numerus clausus* distorce profundamente as razões de escolha de uma determinada licenciatura. Apesar disso em Portugal existe a seguinte contradição com a quase totalidade dos estudantes que entram nas Faculdades de Economia e que a tinham como primeira opção na sua candidatura: reconhecem que a Economia é uma Ciência Social mas afirmam que escolheram aquele curso porque gostavam de Matemática.

Sociológica? História ou História Económica? Filosofia ou Epistemologia? Deontologia? Antropologia ou Antropologia Económica? Geografia, ou Geografia Económica ou Demografia? Psicologia, Psicologia Social ou Psicologia Económica? Semiótica? Ciência Política? Teoria das Ideologias? Linguística? Poesia? Português, Inglês ou Japonês? Música? Estética? Física ou Biologia? E a lista pode continuar pelos fronteiras das multidisciplinaridades actualmente em funcionamento ou potenciais.

Os saberes instituídos tenderão a fazer, de imediato uma escolha 'racional', bem comportada: Matemáticas, Direito, talvez Sociologia ou História. E, no entanto, podem haver excelentes economistas sem saber quase nada de Matemáticas -- a história da Economia Política está repleta de exemplo -- e existem muitos economistas com elevados conhecimentos em Matemática que são incapazes de interpretar o funcionamento de uma empresa<sup>31</sup>. Quase todos os economistas assumem as problemáticas sociológicas ou históricas numa postura típica do conhecimento corrente. Alguns autores consideram que a Psicologia Económica é uma ciência fortemente promissora, susceptível de influenciar o próprio rumo da Ciência Económica. Uma formação económica neoclássica encontra o seu natural prolongamento na Psicologia (em algumas vertentes da Psicologia Económica), uma keynesiana na Psicologia Social, uma marxista na História, todas elas na Demografia e Geografia. Estudar economias locais precapitalistas poderá lucrar bastante com um bom conhecimento de Antropologia Económica. Provavelmente grandes desenvolvimentos futuros das ciências sociais passam pela aplicação da Teoria do Caos e a sua compreensão plena, hoje, está muito associada à Matemática e à Física (estudo da turbulência). Existem licenciaturas de Economia em que o estudo de diversas artes, incluindo música, é necessário<sup>32</sup>.

Este tipo de questões poder-se-iam reproduzir para o interior de cada uma das disciplinas aceite para integrar a pluridimensionalidade. Tomemos o exemplo das Matemáticas, colocadas sempre no plural, dada a diversidade de ramos internos. Será de dar mais importância à Análise ou à Estatística? É correcto admitir que a Geometria é uma área do saber já adquirida pelo aluno ou a superação de alguns dos modelos económicos actuais exige a consideração de Geometrias não-euclidianas? Não serão os 'espaços e tempos económico-

---

<sup>31</sup>Veja-se grande parte da vacuidade de grandes áreas da Economia Matemática.

<sup>32</sup>Cite-se, de passagem, que não tendo tipo possibilidade de fazer um estudo pormenorizado do problema e aplicar testes estatísticos, verifiquei ao longo de diversos anos de ensino que uma grande parte dos alunos com melhores classificações e mais entusiastas do estudo da Economia eram estudantes com uma boa cultura, com a frequência de exposições e concertos, com idas ao cinema e ao teatro, muitos deles com a prática de música. A recíproca não é, certamente, verdadeira.

sociais' estudáveis com base na Topologia? É mais importante desenvolver a Estatística Descritiva ou a Teoria das Probabilidades? Onde colocar, e que importância atribuir à Investigação Operacional (fundamental quando os modelos visam a obtenção de uma maximização) e à Econometria?

Poder-se-ia também reproduzir para o interior da própria Ciência Económica. Hoje um especialista em Economia Industrial pode quase nada saber de Economia Monetário-Financeira, ou um especialista de Política Orçamental ter uma visão muito limitada de Economia do Trabalho. A época é de grande especialização embora pedagogicamente esta não seja possível sem um consolidado conhecimento geral (com o actual nível de conhecimentos científicos, com uma boa formação geral em Macroeconomia e em Microeconomia).

Permitam-me ainda a propósito desta questão da multidisciplinaridade colocar duas questões:

a) Estudar diversas ciências susceptíveis de cruzamentos com a Economia Política é criar no aluno uma saber e uma racionalidade interdisciplinar?

b) As diversas ciências ensinadas devem ser adaptadas à formação disciplinar do aluno e ao tipo de escola e, no caso afirmativo, até onde deve ir essa adaptação?

A resposta a qualquer uma destas questões daria matéria para grandes controvérsias e desenvolvimentos, em que não pretendo entrar. Daí duas respostas demasiado simplificadas.

Parece óbvio que estudar diversas ciências é condição necessária mas não suficiente para o aparecimento de um saber interdisciplinar, para uma certa lógica específica. É condição necessária, sem dúvida, mas não suficiente pelo que nos devemos interrogar sobre alguns aspectos pedagógicos que lhe estão associados, nomeadamente sobre a sequência no processo de aprendizagem. *Primeiro dever-se-á construir um objecto científico mais geral, mais 'próximo' da complexidade do objecto real e posteriormente fraccioná-lo (conscientes da divisão) em diferentes objectos científicos específicos* ou deveremos primeiro apresentar estes, com elevados níveis de abstracção esperando-se que posteriormente os alunos sejam capazes de articular, associar axiomáticas e metodologias diferentes? Dum ponto de vista pedagógico tenho poucas dúvidas sobre as maiores potencialidades da primeira via embora seja muitíssimo mais difícil.



Em resultado da segunda questão recordaria que na aprendizagem de qualquer ciência é fundamental (1) o conhecimento de um conjunto de saberes, de leis, de axiomáticas, forjadas ao longo dos anos pelos cientistas da especialidade; (2) é imperioso apreender a lógica de raciocínio, as concatenações entre os diversos conceitos e as formas válidas de descoberta de novos conceitos; (3) poder-se-á aumentar a atenção e a compreensão dos alunos se houver uma exemplificação dirigida para matérias que os alunos encontram noutras temáticas estudadas. Assim sendo, *a adaptação dos conhecimentos científicos a cada licenciatura poderá ser feita aos níveis da primeira (dimensão dos conceitos base) e terceira vertentes.*

Algumas das dificuldades de raciocinar multidisciplinarmente podem ser superadas se se adoptar *o faseamento proposto quando da análise da dicotomia anterior.* Mas esta questão não é suficiente para resolver todos os problemas.

A interdisciplinaridade susceptível de garantir uma pluridimensionalidade é diferente nos casos das relações com áreas científicas que operacionalizam o conhecimento económico (Lógica, Matemáticas, por exemplo) e com as que permitem uma reconstrução do objecto teórico (História, Geografia, ou Antropologia, por exemplo). *Numa licenciatura em Economia deve-se ser mais exigente no primeiro tipo de interdisciplinaridade que no segundo. Não só fornecer os elementos fundamentais para as operacionalidades indispensáveis como mostrar a existência de outras hipóteses de interligação. Ser exigente mas reconhecer que essas outras ciências são auxiliares da Economia Política.*

O tipo, extensão e conteúdos da interdisciplinaridade, dum e doutro tipo, que deve ser realizada na Universidade depende da formação que lhes tenha sido transmitida nos graus de ensino anteriores. *Nem a Universidade pode superar, junto dos seus alunos, todas as deficiências de formação anteriores nem pode ignorar o manancial de informação e formação que possuem ao chegar ao ensino universitário. As Matemáticas (incluindo a Estatística e a Econometria), o Direito, a Antropologia Económica (incluindo mas não se limitando à História Económica), a Geografia Humana e Demografia, e História a poderiam ser algumas matérias privilegiadas.*

Muitos outros horizontes interdisciplinares podem ser rasgados se *a assistência a colóquios e seminários e correspondente reflexão crítica seguinte fizerem parte integrante da parte escolar dos alunos .*

É prática em algumas instituições universitárias *a liberdade de um aluno fazer um determinado número de unidades de crédito, em qualquer instituição da Universidade em que a Faculdade está integrada*, podendo escolher qualquer matéria. *Esta é também uma prática que parece interessante.*

Quanto à pluridimensionalidade no interior da Ciência Económica parece inequívoco, atendendo à preparação que os alunos têm ao entrarem na Universidade, às solicitações do mercado de força de trabalho e a algumas das tendências na estruturação das universidades em todo o mundo, que *quase todos os esforços devem ser concentrados numa formação básica em Economia, centrada em cinco blocos de aprendizagem convencional*

- *Sensibilização à problemática económica*
- *Macroeconomia*
- *Microeconomia*
- *Desenvolvimento*
- *Política Económica*

*e em unidades de seminário e debate de desenvolvimento, reflexão ou especialização dessas temáticas.*

Como referiremos oportunamente este tipo de abordagem, nomeadamente a dicotomia entre macroeconomia e microeconomia é, em alguns aspectos, castradora de uma reflexão plena sobre as problemáticas económico-sociais mas corresponde ao grau de desenvolvimento da Ciência Económica e alguns esforços de superação não cabem ao nível da licenciatura. *Para minorar esses problemas é fundamental tomar sistematicamente como referência a realidade moçambicana. Para minorar esses problemas é fundamental que a abordagem das diversas matérias se faça na base do pluralismo teórico, acompanhado de debates e confrontos de posições entre docentes, docentes e alunos, entre alunos.*

Um dos objectivos da licenciatura em Economia é formar bom técnicos, isto é, pessoas que dominem com um conjunto de procedimentos visando a obtenção de um determinado resultado. O domínio dessas técnicas é condição indispensável para o exercício correcto de uma determinada actividade profissional correspondente a um licenciado e, portanto, é uma vantagem. Todos estaremos de acordo com esta necessidade e, nem por isso, se assume uma atitude tecnocrata. Esta postura surge quando o domínio dessas técnicas assume a exclusividade da formação e, como diz GALBRAITH, faz esquecer

as realidades sociais em que estão a ser aplicadas, subestima os impactos humanos de todo e qualquer comportamento do economista. Defender uma formação humanista não é, pois, abandonar a vertente instrumental mas tão-somente ter em conta que por detrás de cada conceito há uma realidade social, que a economia é uma expressão da actividade humana e que cada cálculo, cada decisão tem impactos sobre as condições de vida das pessoas. Tal como a Medicina a Economia é, em grande medida, uma ciência normativa (sobretudo as correntes que se pretendem mais positivistas). Tal como na Medicina um mau diagnóstico em Economia ou uma terapêutica errada atinge pessoas, define-as e mata-as. A grande diferença é que o economista age no anonimato e, frequentemente, sem consciência desses impactos..

Fazendo esta leitura dos termos da dicotomia *parece-nos inequívoco optar por uma formação humanista*. Mas não basta optar, é preciso agir em conformidade, o que nem sempre é fácil. Com efeito *a adoção de uma atitude tecnocrata, humanista ou uma simbiose de ambas, está muito estreitamente associada aos modelos teóricos de referência*. Para não levantar polémicas em torno de questões que, neste texto, são marginais, evitamos de desenvolver este ponto e de dar as relações biúnicas entre as diversas gradações de tecnocraticidade e as diferentes correntes da Economia Política.

Abordemos, finalmente, a última opção. A escolha entre uma formação pluralista ou uniparadigmática é raramente explicitada (1) porque a adopção espontânea, por formação académica ou hábitos de leitura nas fontes dominadas pelos 'colégios invisíveis', de uma determinada corrente teórica da Economia ignora ou faz esquecer a existência de outras; (2) porque a liberdade de cátedra impede que se coloque o problema, entendido como atentado à liberdade individual de ensinar. E no entanto é problema extremamente importante porque

- a Economia Política é uma ciência social com uma forte conflitualidade interna;
- a história do poder entre os diversos paradigmas alternativos mostra que a alternância não é tanto o resultado de uma evolução na conceptualização da realidade social, embora também exista, mas o resultado da correlação de forças sociais;
- a consciência da diversidade de leituras científicas de uma determinada realidade fortalece as capacidades cognitivas de docentes e estudantes, enquanto que a sua subestimação ou ignorância é um elemento de forte perturbação na aprendizagem quando surgem vários modelos;

- a crítica e o confronto de posições é uma forma de redução da subjectividade inerente a qualquer processo de construção científica na área da Ciência Económica;
- apenas o conhecimento de diversos modelos alternativos liberta o economista da sua estreita dependência em relação a uma forma específica de organização da sociedade e prepara-o para as mudanças;
- o confronto de ideias, a prática do debate criterioso de posições alternativas fomenta os valores democráticos e de cidadania;
- provavelmente alguns dos modelos do futuro exigem uma ultrapassagem dos paradigmas actualmente vigentes, a fragmentação entre macro e microeconomia, a articulação hierarquizada de diversos dos actuais modelos gerais

Existem algumas Faculdades que, espontânea ou deliberadamente, assumem-se como institucionalmente associadas a uma determinada corrente teórica. Nuns casos é o peso da tradição ou a estreita ligação a alguns vultos de importância internacional, noutros é a ânsia de parecer grande e moderno seguindo o fácil percurso de aceitação dogmática dos paradigmas dominantes, noutros ainda um processo espontâneo de autoreprodução (recrutamento de docentes entre os alunos formados na Faculdade, logo com uma dada formação, etc.) Contudo estes casos são raros. Quase todas as Faculdades assumem-se como pluralistas, mas raramente existe a consciência plena do que tal significa. Assumir-se como escola pluralista é

- *ter docentes de todas as formações;*
- *assumir a diferença, o confronto de ideias, o debate como valores essenciais*
- *ajustar o plano curricular, o conteúdo das disciplinas e as formas de avaliação de forma a que esse pluralismo seja uma vantagem pedagógica e não uma justaposição de lógicas diferenciadas.*

Assumir o pluralismo como valor essencial é difícil, sobretudo por causa das exigências que coloca à formação dos docentes.

As formas de manifestar o pluralismo e reflecti-lo no conteúdo do curso são diversas: (1) através da apresentação dos diferentes modelos em algumas disciplinas, nomeadamente História do Pensamento Económico; (2) pela existência de diferentes disciplinas a abordarem a mesma problemática com ópticas totalmente diversas, nomeadamente ao nível das cadeiras introdutórias; (3) através da discussão em algumas disciplinas ou parte delas dos confrontos

entre os diversos modelos, nomeadamente pela explicitação das diversas teorias do valor; (4) através da apresentação dos diversos modelos alternativos -- neoclassicismo, keynesianismo e marxismo nos primeiros anos e, nos seguintes, o estudo específico dos diversos temas de Economia com a apresentação das diversas leituras. Todas estas opções têm vantagens e inconvenientes e não será difícil perceber que umas são mais completas que outras.

No caso desta Faculdade de Economia, inserida numa sociedade profundamente desarticulada e sujeita a bruscas mudanças de rumo, com experiências internas muito diferentes em resultado da diversidade de formação dos seus quadros e da cooperação externa, em que se rejeita um passado que não sabe bem o que era e que se pretende um futuro que também não se sabe bem o que é, em que há um certo complexo de se chamar as correntes teóricas pelos seus nomes, em que o confronto de ideias não é muito visível, *a adopção de uma postura pluralista é fundamental*. Adoptar uma tal opção não significa absolutizar esta vertente mas sim enquadrá-la no conjunto das dicotomias anteriormente referidas.

Não existem, de imediato, recursos suficientes para adoptar uma atitude pluralista plena, mas algo é possível:

- *assumir claramente que qualquer posição teórica tem o direito de se exprimir e confrontar as suas posições com as restantes;*
- *a apresentação de todo e qualquer modelo deve ser acompanhado pela explicitação pormenorizada da sua axiomática e dos objectivos da sua lógica, pela referência dos aspectos positivos e negativos, pela chamada de atenção para a existência de modelos alternativos;*
- *a realidade moçambicana pode assumir-se como local de 'experimentação', de confrontação dos diversos modelos alternativos;*
- *haver o cuidado de preparar os alunos para a conflitualidade interna na Economia Política, evitando a justaposição desarticulada de visões da sociedade;*
- *criar espaços de diálogo entre docentes, entre docentes e alunos, entre alunos, entre a Faculdade e a realidade social envolvente para o debate de ideias.*

## **COM UTOPIAS**

Algumas destas dicotomias foram consideradas na definição dos objectivos da licenciatura de Economia e na explanação do perfil do economista que se deseja: polivalência, primado da teoria, pluridimensionalidade. Poderíamos mesmo acrescentar que algumas vertentes da sua explicitação têm particular pertinência e impactos directos sobre a estrutura do curso: "fornecer sólidos conhecimentos teóricos de análise económica, *com especial enfoque na área de desenvolvimento económico*"

Outras vertentes talvez não tenham sido consideradas adequadamente e sobre elas deixamos as nossas meditações.

Contudo os objectivos da licenciatura em Economia e o perfil do economista reflectem utopias bem intencionadas mas não susceptíveis de se exprimirem actualmente num saber adquirido:

"Possibilitar a interacção e a interrelação do saber, nomeadamente nos planos micro e macroeconómico, entre as componentes do conhecimento económico e as diferentes correntes do pensamento"

"Reconhecer e identificar os instrumentos básicos de análise económica num sistema complexo de relações, em simultâneo, nos planos micro e macro económico"

"Situvar a ciência económica num plano de interdependência com as outras ciências, em particular com as ciências sociais".

Com efeito, o actual desenvolvimento científico na Economia Política, no conjunto das Ciências Sociais e na Epistemologia está longe de permitir um saber unificado do individual e do social, da sociedade e do homem. Se assim é não podemos colocar essa visão unificada como um dos objectivos da licenciatura.

Por vezes a utopia de hoje é a realidade de amanhã, é um elemento de congregação de forças e de mobilização, mas não parece ser este o caso na fase actual de organização da licenciatura. Talvez seja interessante definir como

objectivo para um mestrado ou doutoramento mas não ao nível de preparação que estamos a analisar.<sup>33</sup>

## **E LINHAS DE FORÇA FUNDAMENTAIS**

Para terminar este documento que já vai longo gostaria de tecer algumas considerações sobre dois pontos apresentados no "perfil do economista"<sup>34</sup>. Reza um deles:

"Actualizar o conhecimento teórico adquirido durante a formação formal de modo a poder reconhecer e examinar novas interpretações da teoria económica"

Esta afirmação reflecte, como dissemos anteriormente, um dos vectores importantes de estruturação de um curso e não repetiremos aqui o que dissemos, nomeadamente sobre o pluralismo teórico. Damo-lo como adquirido.

Criar uma tal atitude

- *exige uma relação pedagógica concordante: dialogante, libertadora do raciocínio e da iniciativa criadora, construindo os novos saberes a partir da dúvida e do erro; exige uma postura do docente que pelo decorrer das aulas e pelo exemplo forje esse tipo de consciência.*
- *deve ter como alvo a totalidade dos alunos mas certamente que só produzirá frutos em alguns deles, em resultado das suas formações anterior, das suas personalidades, dos ambientes culturais, sociais e familiares em que estão inseridos, das motivações para estudar Economia; esse facto exige que se tenham formas de avaliação de*

---

<sup>33</sup>Estas problemáticas epistemológicas e económicas são-me particularmente caras mas a sua abordagem aqui seria despropositado e contraproducente. A preocupação fundamental é encontrar uma linha condutora para a estruturação da licenciatura, num esforço de procura de consensos cientificamente válidos e não abordarmos aquilo que inevitavelmente é polémico e inevitavelmente nos divide.

<sup>34</sup>in Proposta de Filosofia, Objectivos e Perfis dos Cursos de Economia e Gestão, sd.

*conhecimentos que valorize a diferença, que estimule a reflexão crítica - o que obviamente exige o conhecimento racional do essencial --, que permita que os alunos preocupados com o novo, com o futuro encontrem o seu reconhecimento.*

- *na sequência do anteriormente afirmado não será difícil deduzir que o trabalho de licenciatura pode desempenhar um papel muito importante na prossecução deste objectivo, na verificação da descoberta; para o conseguir terá de ser, simultaneamente um exercício racional e lúdico, um momento de desabrochar da imaginação -- dialecticamente associada a uma forte racionalidade e ao cumprimento de um conjunto de regras; para se atingir estes objectivos é necessário um privilegiar do conteúdo sobre a forma -- o que não significa que se abandone esta -- e um acompanhamento tutorial do estudante<sup>35</sup>*
- *talvez se deva articular com a realização de colóquios, seminários e debates que, para além das funções referidas noutro ponto, possam funcionar como espaço de actualização para os licenciados e de encontro entre estudantes e licenciados.*

Será que a realização de um curso sobre métodos de estudo e de investigação durante a licenciatura contribui para a implementação de uma atitude diferente em relação ao novo, à descoberta?

Depende de duas coisas, intimamente associadas: (1) do conteúdo da disciplina; (2) da formação anterior do aluno e dos seus padrões culturais.

Fornecer um conjunto de técnicas de como se deve fazer pesquisa bibliográfica, recolher a informação e trata-la, estruturar um relatório e redigi-lo tem interesse mas está muito longe do essencial: *criar no aluno o gosto pela descoberta, mostrar-lhe que essas regras não são coletes de força do seu trabalho intelectual mas asas para voar e descobrir o prazer de raciocinar.*

---

<sup>35</sup>Neste sistema de acompanhamento do aluno existem muitas atitudes possíveis de que me dispenso fazer a catalogação. Ela está em grande medida moldada pela personalidade e formação do docente e pela imagem que o aluno tem daquele e, portanto, é muito difícil estabelecer regras. No entanto, para os objectivos anteriormente referidos é particularmente interessante que o docente dê prioridade às motivações do aluno e não à sua formação, que aproveite os trabalhos que está a acompanhar para ele próprio estudar novas problemáticas, que não tenha medo, antes honra, em dizer que não sabe isto ou aquilo e que está disposto a partir para a descoberta.



Por outro lado essas técnicas e esse gosto pela descoberta *devem ter em conta o terreno concreto da sua aplicação, a Economia Política*. Significa isto, entre outros aspectos, que é indissociável (embora a maneira como o faz possa ser muito variável) da Epistemologia da Ciência Económica e do debate das grandes controvérsias nesta área.

Assim sendo coloca-se, com pertinência, o problema de saber qual é o melhor momento para o fazer. Dizem uns que o rasgar desses horizontes deve ser antes de o aluno ser espartilhado numa leitura monolítica e que fazer mais tarde já produz poucos efeitos porque os 'vícios' estão impostos. Argumentam outros que não é possível dizer como se faz um trabalho em Economia e quais os grandes debates sem conhecerem minimamente a ciência que vão trabalhar. O dramático é de que ambos têm razão.

A minha experiência é, neste aspecto, muito diversificada. Dei diversos cursos para estudantes no ensino secundário, com 15/6 anos<sup>36</sup>, quando começam a estudar filosofia e Ciência Económica. Integrei, durante alguns anos, a abordagem de algumas dessas problemáticas na disciplina de Introdução à Economia no início da licenciatura. Realizei cursos autónomos para esse mesmo público numa base de voluntariado. Orientei há alguns anos a disciplina de Estudos Económicos Aplicados no último ano da licenciatura em que estas questões têm uma grande importância. Dirigi disciplinas de mestrado também sobre essas problemáticas. Acompanho doutoramentos que abordam esse tipo de questões. Escrevi diversos documentos sobre o assunto, incluindo a primeira parte dum livro<sup>37</sup>.

Inclino-me, com base na minha experiência, para a possibilidade de *abordar estas questões mais de uma vez ao longo da licenciatura, com enfoques diferentes (ora reforçando a vertente métodos de investigação ora salientando as questões da Epistemologia da Economia) conforme a preparação filosófica e económica dos destinatários*. No entanto reconheço que *é no ano terminal que pode ter uma maior importância. Associar o trabalho de licenciatura a estas questões parece-nos ser uma muito boa solução*.

---

<sup>36</sup>Em Portugal no ensino secundário (10º e 11º anos, sempre, 9º ano, eventualmente) os alunos que vão para a Faculdade de Economia têm a disciplina de Economia.

<sup>37</sup>Refiro-me a PIMENTA & SATURNINO, Pensar a Economia, Porto, Porto Editora, 1993. É interessante o facto desse livro ser dirigido ao ensino secundário e o material sobre metodologia da investigação ser utilizado por esse tipo de alunos, por universitários e mestrandos, retirando todos eles, pelo que posso saber, um determinado tipo de vantagens.

Abordemos agora a segunda afirmação:

"Caracterizar a realidade económica moçambicana nos seus constrangimentos e rotinas como forma de enquadrar a actividade profissional"

Já anteriormente referimos que o conhecimento da realidade moçambicana é o pano de fundo indispensável para as diversas fases da aprendizagem, para o confronto das teorias, para a passagem do abstracto ao concreto, para a exemplificação, etc. As considerações que agora gostaríamos de fazer tem a ver com o conteúdo desse conhecimento da realidade moçambicana (interna e externa, termos indissociáveis de uma relação parcialmente contraditória).

Talvez não seja possível fazer um estudo global da economia moçambicana sem se analisar muitas das questões parciais mas a dinâmica sectorial, local ou temporal é a expressão de regras globais. Talvez tenhamos de partir dos nossos modelos conceptuais -- que alternativa existe? -- nos estudos a realizar mas o inter-relacionamento humano e a racionalidade dos cidadãos e das instituições talvez não tenham nada a ver com o postulado por esses modelos. É possível chegar a algumas constatações importantes a partir da informação e dos dados disponíveis: a economia moçambicana tem isto e aquilo (ex. grande dependência do exterior, grandes desigualdades na distribuição do rendimento, inflação nas zonas de economia monetária), e não tem aquilo e aquele outro (um mercado monetário-financeiro eficiente, um elevado nível de produtividade) mas um tal tipo de abordagem toma como referência as economias desenvolvidas e a compreensão do subdesenvolvimento moçambicano passa pelo estudo das especificidades de determinadas economias, das economias subdesenvolvidas, e não por um estudo comparativo de graus de desenvolvimento.

*O que seria interessante, se para tal houvesse engenho e arte, seria aproveitar todos os inputs informativos mas ser capaz de encontrar um fio condutor, uma lógica de abordagem concordante com as dinâmicas endógenas da sociedade moçambicana.*

## **BOAS VONTADES E COOPERAÇÃO**

Uma reestruturação curricular como a que está em discussão, tendo como referência dois objectivos hoje contraditórios (padrões internacionais de cientificidade, solicitações do mercado de trabalho) exige um grande trabalho, a médio prazo, de todas as estruturas da escola e dos docentes. Exige um estudo dos percursos curriculares dos alunos que se candidatam e entram na faculdade, exige um estudo teórico-pedagógico do sub-sistema de ensino precedente.

A cooperação da FE-UEM com outras instituições, por muito boas, dedicadas e bem intencionadas que o sejam -- atribuamos o benefício da dúvida -- *não produz qualquer efeito* (não só sou tendente a dizer que não produz qualquer efeito como acrescento que poderá criar efeitos nefastos, sem negar a emergência de alguns pontos positivos) *se não existir um corpo docente moçambicano empenhado na carreira universitária nas suas vertentes pedagógica e científica, se não existir uma direcção da instituição lúcida, se não houver um estreito inter-relacionamento humano e científico entre professores da escola e professores visitantes, se a dimensão, conteúdo e formas da cooperação não resultarem das condições endógenas da instituição e da sociedade.*

Seria despropositado descrever o perfil da cooperação adequada, mas não teria interesse discutir tudo o mais sem colocar estas preocupações.

## **BIBLIOGRAFIA CITADA**

BACHELARD, GASTON (1984)

Tradutor RAMOS, JOAQUIM J. M.

A Filosofia do Não - Filosofia do Novo Espírito Científico

Lisboa, Editorial Presença, 3ª ed., pp. 136

BACHELARD, GASTON (1990)

Tradutor GAMA, JOÃO

O Materialismo Racional

Lisboa, Edições 70, pp. 261

FEYERABEND, PAUL (1988)

Tradutor PEREIRA, MIGUEL SERRA

Contra o Método

Lisboa, Relógio d'Água, pp. 364

KATOUZIAN, HOMA (1982)

Tradutor AAVV

Ideologia y Metodo en Economia

Madrid, Editorial Gredos, pp. 272

**UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE  
FACULDADE DE ECONOMIA**

**TEXTOS PEDAGÓGICOS  
Nº. 3**

**ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A DISCIPLINA DE *INTRODUÇÃO À  
ECONOMIA***

**VERSÃO 1.20**

**MAIO 1994**

**CARLOS PIMENTA**

**PROFESSOR ASSOCIADO DA UNIVERSIDADE DO PORTO<sup>38</sup>**

**ESPECIFICIDADES DE UMA DISCIPLINA DE *INTRODUÇÃO À  
ECONOMIA***

---

<sup>38</sup>Outros documentos elaborados:

- Textos Pedagógicos Nº 1 - Algumas considerações sobre o enquadramento curricular a uma disciplina introdutória de Economia, Março 94
- Textos Pedagógicos Nº 2 - Notas sobre uma disciplina de 'Estudos Económicos Aplicados', Abril 94
- Texto Para Debate Nº 1 - Sugestões para o trabalho de investigação (Na sequência do seminário sobre economia moçambicana), Março 94
- Texto Para Debate Nº 2 - Algumas considerações sobre a caracterização da inflação. Seus impactos sobre a coerência das explicações e das políticas, Abril 94

Quando se discutem as revisões curriculares nas licenciaturas de Economia existem, muito frequentemente, duas posições alternativas sobre a existência e estrutura de uma disciplina de Introdução à Economia.

Defendem uns que o objectivo de uma tal disciplina é iniciar os alunos universitários no conhecimento da Ciência Económica ou, no caso de já terem alguma formação anterior, integrá-los numa lógica de raciocínio científica de nível universitário e sensibilizá-los para as problemáticas.

Defendem outros que a melhor forma de fazer essa sensibilização é introduzi-los no estudo dos modelos económicos elaborados pela macroeconomia e microeconomia.

De entre as duas opções defendo inequivocamente a primeira, por diversas razões, a saber:

- Assim como uma pessoa orienta-se muito melhor numa região se tiver uma visão de conjunto da geografia da área, entende mais rigorosamente a função de cada percurso se souber de onde parte e aonde vai, também o estudante de Economia compreenderá muito melhor o que está a fazer se tiver uma visão de conjunto sobre os problemas, as problemáticas, os modelos, os esquemas de raciocínio utilizados.
- Esta afirmação anterior assume particular importância numa ciência que se encontra metodológica e conceptualmente fraccionada entre macro e microeconomia. Poderemos dizer que o estudo do micro e do macro é frequentemente diferente metodologicamente em diversas ciências, tal como a Física que marcou o progresso científico do presente século, mas nessas ciências não encontramos uma separação mais marcada pela conflitualidade interna da ciência e impactos sociais do que pelas exigências de especialização científica.
- A concepção de que a Introdução a Economia tem uma matéria em extensão, isto é, preocupa-se mais com um sobrevoo sobre as diversas temáticas do que o estudo aprofundado de algumas questões, não significa que as questões que são abordadas não o sejam rigorosa e profundamente. Se as questões pedagógicas são importantes, como veremos, não há que simplificar ou, o que é muito mais grave, deturpar a ciência apenas por critérios de facilidade de transmissão e divulgação. Mais, a análise em extensão permite abordar algumas questões que de

outra forma não seria possível. Não se deve, pois, associar, *Introdução à Economia* como simplificação do que virão a estudar mais tarde ou como trabalho de 'divulgação científica'. A *Introdução* é o terreno para uma abordagem específica e para a inclusão de algumas temáticas também específicas.

- Pedagogicamente a disciplina introdutória das temáticas económicas assume uma importância vital na catalização do interesse dos estudantes, no gosto por um certo tipo de estudo, na formação de uma maneira específica de analisar os problemas, de tratar com as variáveis. Este aspecto é tanto mais importante quanto as análises que se têm feito sobre as motivações que determinaram a escolha de uma licenciatura em *Economia* mostram que há graves enclaves entre as expectativas dos alunos e o conteúdo disciplinar<sup>39</sup>

Destas considerações concluímos que

- É uma disciplina que deve existir e que deve anteceder as abordagens específicas.
- Tem um conteúdo científico como qualquer outra disciplina, gozando de igual dignidade.
- As razões para a sua existência impõem que tenha uma estrutura própria: um conjunto de matérias fundamentais, algumas das quais poderão nunca mais o ser, da mesma forma, ao longo da licenciatura; uma forma específica daquelas serem tratadas; uma sequência própria; uma metodologia específica de tratamento.
- As questões pedagógicas assumem uma grande importância na estruturação desta disciplina.

---

<sup>39</sup>Em Portugal uma das razões principais para se optar por *Economia* é gostar, ou ter boas notas, a *Matemática*. Outros factores que influenciam bastante são: ter tido no Ensino Secundário, particularmente no 9º ano, ano anterior à opção entre diversos percursos para a Universidade, um bom professor de *Iniciação à Economia*; ter alguém na família que ou tem a licenciatura em *Economia* ou *Gestão* ou empresas que virão a necessitar de alguém para administrar, boas perspectivas de mercado de trabalho e de elevadas remunerações.

- É conveniente que os docentes, pelos menos alguns, tenham uma boa formação científica e pedagógica e razoável experiência de ensino.<sup>40</sup>

## OS ACTUAIS MANUAIS

Pensamos que muitas disciplinas de Introdução à Economia são montadas sem terem em conta todas estas vertentes. Muitas outras consideram-nas mas privilegiam mais a subordinação a uma determinada concepção filosófica de partida do que à pluralidade dos discursos. Outras ainda têm mais a preocupação de transmitir certezas do que dúvidas, de mostrar o edifício construído do que a técnica de construção, quase não fazem referência às hipóteses de novos caminhos a construir.

Em muitos outros casos todos estes aspectos foram tomados em consideração e, por isso mesmo, estão dirigidos para um determinado público, para estudantes de um determinado País, com uma certa cultura e formação escolar, com um conjunto de preocupações típicas de uma determinada época. Os modelos referenciados têm em conta estes diversos aspectos.

Estas diversas situações reflectem-se nos manuais introdutórios ao estudo da Economia. Existem para quase todos os gostos: neoclássicos, keynesianos e marxistas; fortemente formalizados matematicamente ou adoptando um tom mais discursivo; privilegiando o método dedutivo ou indutivo; dando atenção à pluralidade de discursos ou seguindo estritamente uma determinada óptica; muito preocupados com o rigor científico, centrando a sua atenção na vertente pedagógico ou referindo uma série de banalidades e incongruências desde que sejam facilmente consumíveis. Uns são marcados pelo pragmatismo americano, outros pelo eruditismo francês, outros pelo kantismo germânico, outros pelo eclectismo brasileiro, outros ainda por nada disto. Uns são bons manuais, dentro de um determinado contexto, outros são deficientes, uns e outros vendendo-se bem.

---

<sup>40</sup>Uma das políticas das Faculdades de Economia é, frequentemente, utilizar, a disciplina de Introdução à Economia como um local de formação de assistentes estagiários. Tal actuação tem lógica e é compatível com o anteriormente afirmado se nessa disciplina existir um núcleo duro com boa formação pedagógica e científica.



Foi no contexto desta diversidade que em determinada altura consideramos importante avançar para a elaboração de uma manual de introdução à economia diferente do habitual. Daí resultou um projecto de trabalho.

### «PROBLEMAS FUNDAMENTAIS DA ECONOMIA»

O conteúdo desse projecto está apresentado em anexo. Com quatro anos de existência, pensamos que ainda apresenta grande validade.

O texto que o constitui é o resultado de um debate durante alguns meses entre docentes de Economia de diversas instituições e com formações muito diversas. Os aspectos essenciais foram definidos por consenso mas em questões de pormenor houve compromissos entre as diversas concepções teóricas em presença. Associado ao texto estava uma lista de professores interessados em participar no projecto: cerca de 50, portugueses e brasileiros, de seis escolas diferentes.

Tal significa que provavelmente nenhum de nós se sentirá totalmente identificado com todos os pontos da matéria, mas a alteração de alguma coisa pode pôr em causa o equilíbrio geral e ainda provocar mais distorções. Recomendando desde já a leitura do respectivo anexo chamava a atenção para alguns aspectos que não são muito habituais:

- Todos os capítulos têm uma *Introdução*, um *Comentário Crítico*, uma *Conclusão* e uma *Lista dos conceitos principais*. O comentário crítico é uma forma de sistematicamente ressaltar o pluralismo teórico e poder-se abordar algumas questões sobre as quais ainda não há suficiente conhecimento<sup>41</sup>. Também é uma forma de se chamar a atenção para aprofundamentos ou desenvolvimentos que não foram referidos.
- Assume-se como ponto de partida que o estudo que se vai fazer é de funcionamento dos mercados, pelo que o essencial da análise incide

---

<sup>41</sup>Não estamos ainda em condições de elaborar um manual de Economia que tenha uma lógica de abordagem dos problemas concordante com as descobertas científicas consubstanciadas na Teoria do Caos: modelos dinâmicos, sistemas dinâmicos não-lineares, sensibilidade às condições iniciais, geometria fractal. Mas poderemos aproveitar o Comentário Crítico para chamar a atenção para outras possibilidades de leitura. Este um mero exemplo, podendo haver muitos outros.

sobre uma economia capitalista.<sup>42</sup> É também nessa óptica que se situa o capítulo introdutório designado de *Perspectivação Histórica da Economia*, o qual pode ser aproveitado para introduzir o estudante nas razões de ser da existência da Ciência Económica<sup>43</sup> (divisão social de trabalho, escassez, gestão adequada dos recursos), das suas problemáticas e da sua metodologia.

- Para além da apresentação das diferentes leituras da mesma realidade pretende-se encontrar as razões fundamentais dessas diferentes posturas, pelo que as questões epistemológicas, do valor e do método encontram o seu espaço próprio: *A Essência da Ciência Económica*.<sup>44</sup>
- O Capítulo *Novas problemáticas e áreas de especialização* é um tipo de abordagem pouco habitual, podendo-se ir mais ou menos longe conforme o grau de formação dos alunos. Esta é uma matéria que, do ponto de vista da formação do docente, é muito exigente, pela multiplicidade de conhecimentos especializados que exige.
- Cada corrente do pensamento económico tem tendência para se associar a determinada técnica. Os neoclássicos, baseados na ordenação das utilidades e visando a maximização privilegia o cálculo diferencial, os keynesianos baseados na actuação dos grupos e na influência da procura sobre o mercado de trabalho coloca o multiplicador no centro das suas análises, etc. Contudo é possível ultrapassar essa relação biunívoca, o

---

<sup>42</sup>Tal não significa que não se faça, aqui e além, a abordagem à natureza e formas de funcionamento dos mercados em outras formações sociais. Neste aspecto os acontecimentos registados nos últimos quatro anos nas economias 'socialistas' pode exigir outro tipo de reflexão.

<sup>43</sup>Uso como sinónimos os termos Economia, Ciência Económica e Economia Política. Economia é um termo que pode levantar confusões entre o objecto de estudo e a respectiva ciência. Ciência Económica reflecte um complexo de inferioridade expresso na palavra Ciência. Por estas razões prefiro utilizar a designação de Economia Política. Este termo foi utilizado por autores de todas as formações teóricas, nomeadamente marxistas e neoclássicos mas tem vindo a assumir um conteúdo específico em cada época histórica. Ao darmos ao projecto a designação de *Problemas Fundamentais da Economia* procuramos jogar com uma certa ambiguidade deste termo e fugir às polémicas terminológicas, que só serviriam para desviar a atenção do essencial.

<sup>44</sup>A este propósito deve ser dito que a apresentação da teoria do valor deve ser um local de convergência da Filosofia, da Epistemologia, da Economia e não um conjunto de receitas com elevado nível de abstracção. Por essa razão se começa por reflectir sobre a *Importância da Teoria do Valor*, se procura a *Localização das áreas de consenso e de conflitualidade*, se procura em cada uma das teorias do valor fazer uma *Aplicação ao quotidiano*, se antecede com uma abordagem do corte epistemológico e se continua com referência à interdisciplinaridade e método.

que permite desenvolver as técnicas<sup>45</sup>, fazer com que umas correntes teóricas beneficiem de alguns ensinamentos de outras<sup>46</sup>, não se confunda a conceptualização com os procedimentos formais de sua concretização<sup>47</sup>. Para resolver estas situações procuramos distinguir as duas vertentes, autonomizando grande parte das técnicas num *Anexo Instrumental*. Nesse anexo é possível, mesmo a alunos sem formação anterior, tanto dar noções muito elementares (como os números-índice) como fazer referência a matérias mais complexas (como correlação, elasticidade, matriz input-output) desde que se parta dos objectivos da técnica para a respectiva técnica e se adeque a abordagem à sua formação.<sup>48</sup>

- Introduz-se um *Anexo Pedagógico*, o que é raro neste tipo de livros, que, inclusive, chama a atenção para o interesse instrumental da utilização da informática

---

<sup>45</sup>Quando se fala em multiplicador pensa-se no impacto de uma variação do investimento sobre o rendimento pela via do consumo. Mas existem outros efeitos 'multiplicadores': impactos de uns sectores sobre os outros em resultado da matriz de relações intersectoriais, alteração das expectativas, etc. Porque não estudar todos estes aspectos ao abordar-se o multiplicador?

<sup>46</sup>Normalmente os marxistas fogem das análises marginalistas e da utilidade 'como o diabo foge da cruz'. E no entanto a consideração desses aspectos mais não seria do que um desenvolvimento da sua concepção teórica. Se a sua teoria do valor se baseia na relação contraditória entre o valor e o valor-de-uso porque não integrar muitas das técnicas neoclássicas no estudo do valor-de-uso? Apenas porque o desenvolvimento no tratamento do valor, mais importante, é menor? Grande parte da teoria neoclássica assenta no conceito de 'equilíbrio' e na simplificação da realidade social através da aceitação da simplicidade e linearidade expressas no *ceteris paribus*. Mas não seria possível associar as teorias do equilíbrio geral aos modelos da complexidade, substituindo o equilíbrio pela dinâmica, a geometria euclidiana pela topologia?

<sup>47</sup>Se se apresentar um determinado modelo aos estudantes e se lhes pedir que analisem o seu significado ou o enquadrem no pensamento histórico provavelmente fá-lo-ão mais guiados pela simbologia matemática do que pelos conceitos e lógica envolvidos.

<sup>48</sup>Abordar, por exemplo, a correlação não exige fazer a demonstração matemática da sua formulação, aprofundar o conceito de probabilidade ou entrar em questões de autocorrelação ou heterocedasticidade. Oportunamente terão oportunidade de o fazer. Aqui, como em muitos outros aspectos do ensino das cadeiras introdutórias, e parafraseando Albert Camus, o professor é mais professor pelo que cala do que pelo que diz.

## **ESTRANGULAMENTOS DO PROJECTO E POTENCIALIDADES**

Do ponto de vista científico houve grande concordância entre todos os aderentes ao projecto, como o demonstram alguns números anteriormente referidos, apesar da grande diversidade de pontos de vista adoptados por cada um.

Obviamente que existiram professores que viam as suas preocupações pedagógicas e científicas espelhadas bastante bem nos manuais existentes e recusaram o convite que lhes tinha sido dirigido. Também algumas outras possíveis vozes discordantes nem chegaram a ser contactadas. Contudo do ponto de vista científico e pedagógico o projecto era exequível, reuniu em seu torno -- como relatores, comentadores ou apreciadores dos trabalhos apresentados -- alguns dos nomes mais conceituados em Portugal.

A maior dificuldade para a sua concretização residia exclusivamente, e não era pouco, na compatibilização entre os textos elaborados pelos diversos relatores: compatibilização de discurso, compatibilização terminológica, fundamental, compatibilização na sequência de apresentação dos diversos assuntos.

Era um projecto programado para três anos que, em princípio, contava com o apoio de uma editora, concretamente a McGraw Hill.

Infelizmente não foi possível concretizá-lo por três razões fundamentais: (1) Um relativo desinteresse da editora pelo facto do livro estar programado para cerca de 900 páginas e poder funcionar como concorrente a outros livros da mesma editora virados para o mesmo público. (2) Dificuldades de apoios financeiros. Embora existissem, no momento de cancelamento do projecto, algumas hipóteses de obtenção de recursos, a quantidade de negativas obtidas ao mesmo tempo que se viam financiar outros projectos de muitíssimo menor envergadura e interesse levou a uma certa fadiga dos organizadores.<sup>49</sup> (3) Algumas intrigas pessoais, quase inevitáveis num projecto que reunia pessoas de opiniões político-económicas tão diversas e em que tantos docentes eram concorrentes no mercado do 'know-how', que assumiram algumas proporções pouco agradáveis.

---

<sup>49</sup> Acrescente-se que os recursos exigidos para o projecto eram relativamente pequenos porque apenas visavam cobrir as viagens, comunicações e secretariado, não havendo, da parte dos professores qualquer objectivo de remuneração adicional.

Desde então a esta parte alguns conhecedores do projecto têm insistido do interesse de retomá-lo. O facto do núcleo central então constituído estar desarticulado e hoje movido por outras preocupações assim como a crescente dificuldade em envolver os economistas em Portugal fazem com que tal não aconteça.

## **O QUE É POSSÍVEL SALVAR DO PROJECTO**

Continuamos a considerar que o projecto é científica e pedagogicamente viável, interessante e atraente<sup>50</sup>.

Mais, ele já foi, em grande medida experimentado na medida em que existe grande similitude entre algumas sequências temáticas propostas para o livro e a matéria de Introdução à Economia que nos últimos anos foi dada nessa disciplina na Faculdade de Economia do Porto.

Em relação a este aspecto convirá dizer quais eram as principais diferenças e quais foram as grandes dificuldades.

Diferenças:

- A. O Cap. I nunca foi dado, pelo menos na perspectiva apresentada. A razão fundamental residiu no grande estudo que uma tal abordagem exigia aos professores, e correspondente pesquisa de metodologia pedagógica, incompatível com o tempo disponível.
  
- B. O Cap. IV foi sempre abordado muito ligeiramente. Trataram-se frequentemente das problemáticas actuais da Economia mas exclusivamente com a preocupação de alertar os estudantes para o tipo de problemas tratados pelos economistas. A perspectiva da especialização e da referência ao 'estado da arte' nunca foi concretizado. Duas razões fundamentais para esta lacuna: falta de tempo para abordar

---

<sup>50</sup> Atraente, em primeiro lugar, do ponto de vista científico. Em segundo lugar por poder permitir saltos qualitativos no curriculum dos intervenientes. Em terceiro lugar porque existia algumas possibilidades de ser rentável economicamente através dos direitos de autor.

todos os assuntos; necessidade de um estudo inviável por parte dos docentes. Há assuntos que podem constar de um livro, devem ser matéria de leitura por parte dos estudantes mas não podem ser tratados em pormenor nas aulas.

- C. A parte instrumental foi, em grande medida, dada mas, por um lado, não foi possível referir todos os aspectos e, por outro, alguns desses temas passou a ser abordado por outras disciplinas.
- D. O anexo pedagógico foi parcialmente realizado mas de forma um pouco marginal: cursos voluntários para estudantes da disciplina, abordagem em duas ou três aulas sobre o pretexto de pensar sobre a avaliação e a melhor forma dos estudantes se prepararem para ela, publicação de um texto sobre o assunto, recomendação, logo no início do ano, de leitura de alguns livros que faziam uma abordagem à metodologia de estudo e investigação.

Existiram, como não seria de esperar outra coisa, algumas dificuldades que vão desde o tipo de aulas<sup>51</sup> ao tempo de cada uma delas<sup>52</sup>, da adequação à preparação científica anterior dos alunos até à diversidade de situações entre os alunos 'normais' e os alunos trabalhadores, desde a forma de compatibilizar um ensino de massas (400 alunos no mínimo) com a garantia de melhores oportunidades para as 'elites', desde a procura das melhores formas de avaliação de conhecimentos<sup>53</sup> até à procura dos mais profícuos caminhos para estabelecer o diálogo entre os professores e alunos<sup>54</sup>.

---

<sup>51</sup>Sempre admitimos que o melhor tipo de aulas eram as teórico-práticas, mas nunca conseguimos dar execução a tal pretensão quer por razões de organização global da FE quer porque um tal tipo de aulas exige uma preparação similar entre todos os docentes, o que é difícil de acontecer, sobretudo quando se encara que a Introdução à Economia é uma disciplina importante justificando a sua regência pelos professores mais experientes e, ao mesmo tempo, é considerada como uma disciplina de aprendizagem para os novos assistentes estagiários.

<sup>52</sup>Funcionamos com aulas teóricas de duas horas, hora e meia e uma hora, com aulas práticas de hora e meia e duas horas. A experiência levou-nos a considerar que o ideal são as aulas de hora e meia.

<sup>53</sup>Por lei os alunos têm sempre o direito a realizar uma disciplina por exame (prova escrita e oral). Sempre garantimos aos estudantes essa possibilidade mas não era a forma de avaliação que privilegiamos. O essencial era, para nós, a avaliação ao longo do ano. Ensaíamos diversas hipóteses, a saber:

- Realização de três testes ao longo do ano
- Realização de dois testes ao longo do ano e ainda a elaboração dum trabalho durante um mês dentro de determinadas temáticas apresentadas aos alunos.

Gostaria, contudo, de apenas referir aquela que considero a mais importante: a articulação entre aulas teóricas e aulas práticas.

O sistema normal de funcionamento das disciplinas na Faculdade de Economia do Porto é a existência de aulas teóricas e práticas em simultâneo. Tomemos como referência o último ano. Todas as semanas existiam duas aulas teóricas de hora e meia cada e três aulas práticas de igual duração cada uma.

- 
- Realização de dois testes e mais quatro mini-testes (testes realizados em cerca de uma hora, durante o horário normal das aulas práticas, centrados sobre perguntas fechadas de teor prático)
  - Sistema anterior acrescido da realização voluntária de um trabalho a ser executado durante duas semanas, inevitavelmente sujeito a oral e que apenas pode funcionar para aumentar a classificação (o trabalho era resposta a uma de dez perguntas publicamente anunciadas -- todas elas de difícil análise e que não se encontraria na literatura a que os alunos estavam habituados).

A experiência diz-nos que a realização dos trabalhos era, normalmente, um período alto no empenhamento dos estudantes e no seu processo de aprendizagem mas que com a quantidade de trabalhos realizados (cerca de 250 por ano) e com a acumulação de temas tornava-se difícil um efectivo controlo contra a fraude. Os mini-testes, até porque eram muito frequentes e podiam ser feitos de surpresa, exigiam um estudo continuado por parte dos alunos e permitiu a elevação das classificações. Finalmente as respostas a uma das dez perguntas publicadas apenas permitindo subir a classificação era uma forma de estimular os melhores alunos a poderem diferenciarem-se dos restantes, na medida em que o curso e a avaliação estava organizada para o 'aluno médio'. Contudo, verificando-se em períodos de intenso trabalho de avaliação em todas as disciplinas, acabou por ser pouco usado.

<sup>54</sup>Uma das maiores dificuldades dos alunos do primeiro ano de uma Faculdade como a de Economia é a passagem de um ensino personalizado, de pequenas turmas, de estreita relação pedagógica e pessoal entre professores e alunos para um ensino de massas, em grandes turmas (as aulas teóricas chegam a ter mais de 200 alunos), em que o aluno é um número, desconhecido pelo professor nos seus problemas. Por muito que o professor, sobretudo das aulas teóricas, tente uma aproximação, tente estabelecer o diálogo, é extremamente difícil. A normal separação entre professor e aluno, a 'respeitabilidade' do docente universitário, a desorientação dos alunos nos primeiros impactos, os mitos que se criam sobre funcionamento das disciplinas e personalidade dos docentes, as estratégias de conservação do alunos e de obtenção de classificações que se vão forjando ao longo dos anos são barreiras quase intransponíveis apesar da instituição consignar estatutariamente esse diálogo (os alunos têm uma representação paritária no Conselho Pedagógico e estão representados no Conselho Directivo da Faculdade) e existirem comissões de ano eleitas pelos estudantes.

De todas as vias para superar as dificuldades de diálogo a que se mostrou mais interessante, coadjuvada com a preocupação de debate nas aulas teóricas e uma mais estreita relação professor-aluno nas aulas práticas, foi a organização quinzenal de reuniões voluntárias entre docentes da disciplina e alunos em que se fazia o balanço do funcionamento da disciplina, em que as críticas eram feitas.

Convirá, a este propósito referir, que sempre considerámos extremamente importante a realização periódica de inquéritos anónimos em que os estudantes fazem a apreciação dos docentes, das aulas, das matérias, da bibliografia, etc.

Admitindo que

- A. Existem matérias que são mais adequadas para aulas teóricas e outras mais propícias para as aulas práticas.
- B. Nada impede que as aulas teóricas, apesar das dificuldades resultantes do número de alunos, possam assumir de quando em vez a forma de aula teórico-prática e que as aulas práticas sejam mais do que a realização de exercícios, podendo haver a apresentação de matérias pelos professores, sobretudo aquelas em que possa ser conveniente uma menor rácio professor-aluno.
- C. A coexistência destes dois tipos de aulas permite o ao aluno uma maior flexibilidade intelectual.
- D. A não subordinação das aulas práticas às matérias que estão a ser apresentadas nas teóricas permite economizar muito tempo e imprimir um muito maior ritmo à transmissão/assimilação de conhecimentos.
- E. Os docentes das aulas práticas e das teóricas são diferentes. Os responsáveis pelas teóricas têm maior experiência pedagógica e científica e as aulas práticas são um local privilegiado de formação de docentes<sup>55</sup>

sempre consideramos por bem a separação temática entre as aulas teóricas e as aulas práticas. Naquelas eram abordadas, essencialmente, as matérias que no esquema anteriormente apresentado do livro constituíam os capítulos centrais e nas práticas ia sendo dado o instrumental técnico com um seu enquadramento nas concepções teóricas em que surgiram. Esta opção fez com que a articulação entre aulas teóricas e práticas fosse global, isto é, só fosse visível no fim do ano, ocasião em que os estudantes começam a compreender a unidade entre teóricas e práticas.

Os docentes que estiveram a dar a disciplina de Introdução à Economia ainda hoje consideram que esta opção foi correcta porque:

---

<sup>55</sup>Para treinamento os docentes das práticas davam, por ano, duas ou três aulas práticas.



- Permitiu abordar muito mais matéria. Os testes e classificações mostraram que houve uma aprendizagem satisfatória apesar dessa sobrecarga.
- Estabeleceu uma divisão de trabalho profícua entre os docentes mais e os menos experientes na disciplina sendo estes obrigados a aprofundar a sua formação e a conjugar a transmissão de conhecimentos teóricos com a realização de exercícios práticos.

Este esquema de funcionamento das aulas era pormenorizadamente explicado aos alunos no início do ano<sup>56</sup> mas nos inquéritos que lhes eram feitos, sobretudo nos realizados a meio do ano, surgia sempre a crítica da 'desarticulação entre aulas teóricas e práticas'. O mais grave é que a esta crítica associava-se a propensão para desarticular, temporal e conceptualmente, o estudo das aulas teóricas e das aulas práticas.

Todas estas considerações vêm a propósito de uma pergunta fundamental: Porque não, aproveitando estas experiências, aplicar o programa dos 'Problemas Fundamentais da Economia' à Faculdade de Economia da UEM?

**Parece-me perfeitamente viável desde que em cada ponto ou em cada capítulo, é uma questão a definir, existisse uma 'janela' com uma referência à realidade moçambicana, mais ou menos desenvolvida conforme a importância do assunto.** Estas 'janelas' teriam dois objectivos: fazer os alunos reflectirem sobre a aplicabilidade à realidade moçambicana dos conceitos aprendidos ou aprofundarem a matéria através de uma exemplificação dirigida; obrigar os docentes a reflectirem sobre essa mesma realidade e a redigirem documentos que, embora parciais, sejam o primeiro passo para a elaboração dos *Problemas Fundamentais da Economia Moçambicana*.

### PROPOSTA DE TRABALHO

---

<sup>56</sup>É pedagogicamente indispensável apresentar no início do ano, oralmente e por escrito, as regras de funcionamento da disciplina, as matérias a ser estudadas, o peso atribuído a cada uma delas, etc. É também importante explicar que além das aulas há um período de atendimento (50% do tempo de aulas) em que os professores estão à disposição dos estudantes.

Sugeria que procedessemos à análise do programa da disciplina de Introdução à Economia no novo plano curricular.

Esse trabalho poderia ser realizado da seguinte forma:

- Análise do interesse e possibilidade de aplicação do esquema constante de *Problemas Fundamentais de Economia* à disciplina de Introdução à Economia.
- Definição de uma metodologia de elaboração de textos de apoio aos estudantes.
- Calendarização do processo.

Apesar das muitas dificuldades existentes "Tudo vale a pena se a alma não é pequena", como diz Fernando Pessoa.

**Depois da reunião realizada para discutir o presente documento ficou decidido:**

- 1. Avançar com o processo de elaboração de uma manual de introdução economia que concilie a abordagem crítica das temáticas habitualmente referidas com um estudo da realidade moçambicana e reanálise dos conceitos nessa outra perspectiva.**
- 2. Considerar que esse projecto é para ser realizado em três anos, dando, entretanto, lugar a textos parciais a serem divulgados junto dos estudantes. As aulas das disciplinas introdutórias de Economia também teriam em conta a estrutura de programa constante do presente documento.**
- 3. Ensaiair desde já o trabalho de equipe em torno de algumas temáticas do Cap. II como forma de afinar as formas de trabalho de investigação a realizar.**
- 4. Lançar uma Cátedra UNESCO para os *Problemas Fundamentais da Economia Moçambicana* que permita financiar alguns aspectos do presente projecto e que o enquadre num estudo sistemático da realidade Moçambicana.**

**PROBLEMAS  
FUNDAMENTAIS  
DA  
ECONOMIA**

PROJECTO  
DE UM LIVRO DE  
INTRODUÇÃO À ECONOMIA

## CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE O PROJECTO

A inexistência de um livro de introdução ao estudo das questões económicas actualizado, aberto à multiplicidades das concepções que se defrontam, pensado a partir das problemáticas pertinentes em Portugal, e nos países que utilizam o português é uma carência há muito sentida por professores e alunos de diferentes graus de ensino e por estudiosos destas temáticas.

A proposta de trabalho que agora se apresenta tenta superar esta deficiência.

Procura, contudo, ir mais além e explicitar novas hipóteses de desenvolvimento da ciência económica. Reconhecendo a conflitualidade interna desta área disciplina reanalisa-a e reelabora-a, explicita novas problemáticas eventualmente solucionadoras de algumas das dificuldades actuais.

A redacção deste livro caberá a um conjunto de docentes de diversas escolas do País: Faculdade de Economia do Porto, Faculdade de Economia de Coimbra, Instituto Superior de Economia, Faculdade de Economia da Universidade Nova, Instituto Superior de Ciências e Técnicas Empresariais.

A unidade de concepção, o controlo de qualidade, a articulação dos diversos textos, enfim, a coerência do projecto global, é garantida por uma equipe coordenadora situada na Faculdade de Economia do Porto, autora deste documento, com a seguinte constituição:

Coordenador geral:

Carlos José Gomes Pimenta

Coordenadores adjuntos:

Daniel Bessa Coelho

Maria de Fátima Brandão

Em anexo apresentam-se os currícula dos coordenadores.

Na fase actual do projecto existe uma concepção global do projecto, uma equipe coordenadora constituída e consolidada, uma capacidade de realização e um esquema relativamente pormenorizado do que se pretende apresentar aos restantes colaboradores potenciais para debate e encomenda de artigos.

Antes de avançarmos consideramos fundamental existir da parte da editora uma posição quanto a interesse, mercado potencial, prazo de redacção e prazo de edição, montante e condições de pagamento. Existir um tal acordo expresso num protocolo que defenda os interesses de ambas as partes. É o que se pretende com a apresentação deste documento.

Como se pode verificar pela última parte deste documento o projecto pode envolver um larguíssimo número de colaboradores, de diversas escolas, e mais de um milhar de páginas, tomando como unidade de medida as páginas do livro de Samuelson.

A unidade do projecto é garantida por:

- a)Indicação de tópicos aos diversos autores
- b)Uniformização de terminologia
- c)Cada capítulo ter Introdução e Conclusão
- d)Direito da Coordenação aceitar ou rejeitar um texto
- e)Todos os trabalhos se integram numa estrutura definida.

Todos estes elementos não eliminam, antes pelo contrário, a diversidade de opiniões porque:

- a)Respeitando o plano geral, o autor de qualquer texto tem liberdade de opinião
- b)Cada capítulo tem um comentário crítico de um autor divergente.



### PREFÁCIO (PROVISÓRIO)

A concepção de um manual de iniciação ao estudo de uma disciplina, qualquer que ela seja, coloca sempre questões delicadas, de cuja resolução começará por depender uma boa parte do êxito do empreendimento. No caso de um manual de iniciação da Economia, estas questões colocam-se, por certo, com pelo menos igual pertinência.

Os destinatários encontram-se definidos: são privilegiadamente os alunos que, a nível do primeiro ano de uma licenciatura em Economia, se iniciam no estudo da disciplina. Simultaneamente admite-se que possa servir aos que, em outros contextos, se iniciam no estudo da Economia, seja como área disciplinar integrada em outras licenciaturas, seja de forma menos institucionalizada, por curiosidade ou interesse nascidos das mais diversas motivações. Embora não se desconheça que o ensino secundário e complementar proporciona, hoje em dia, alguns conhecimentos de Economia e embora admitindo a utilização pontual deste livro por professores e alunos, pareceu preferível não os considerar como ponto de partida ou pressuposto.

Trata-se uma verdadeira iniciação, por isso mesmo rigorosa e completa. Os temas, a sua sequência e organização interna exprimem, desde logo, inovação e novas problemáticas.

O problema primeiro e maior que se coloca é o da conflitualidade interna na Economia. Como sabemos, trata-se de uma disciplina atravessada por várias concepções, cujas divergências podem ser tais que cheguem a pôr em causa a unidade seja da disciplina seja do seu corpo de profissionais. Radicam aqui questões de princípio, verdadeiramente constitutivas, de cuja resposta acabará por depender a conformação de todo o manual.

A opção dos organizadores é, a este respeito, clara: trata-se de, desde o início, evidenciar essa conflitualidade interna, a nível da própria concepção da disciplina: do que seja o problema económico, as interrogações que suscita, o tipo de respostas de que se diz necessitar. Não o faremos, no entanto, pelo confronto extremado das várias escolas, enquanto corpos teóricos relativamente constituídos e sólidos; procuraremos, pelo contrário, seguir um trajecto que nos leve a passar por alguns dos economistas mais consagrados, vultos que se erguem na história da disciplina, procurando averiguar como conceberam o económico e como foram surgindo as grandes concepções hoje em confronto. Tal o objectivo do primeiro capítulo.

Problema é que, tomada consciência dessa diversidade, que simultaneamente contém uma tendência evolutiva, se coloca a questão igualmente crucial de como desenvolver o manual, das filiações a adoptar. Reside aqui a maior aposta dos

organizadores: mais do que dar curso a uma filiação, qualquer que ela seja, trata-se de desenvolver o trabalho em termos tais que, ao longo de todo o seu curso, essa conflitualidade se mantenha em aberto, pelo menos latente.

É certo que se tornam necessárias opções, sem as quais o trabalho não poderia desenvolver-se. Seremos, no entanto, minimalistas, a este respeito. O problema é o de saber se, por detrás de toda a conflitualidade afirmada, não será ainda possível encontrar um terreno comum a todos os economistas, capaz de suportar a unidade da disciplina e dos seus profissionais. E pensamos ter podido encontrá-lo, em torno de um objecto real comum -- objecto real, note-se bem, sem escamotear a conflitualidade dos objectos teóricos.

As questões relativas à produção, à circulação, à distribuição e ao consumo da riqueza serão consideradas como as que, de um modo ou de outro, acabam por concentrar a atenção de todos os economistas. Motivam, por parte dos indivíduos e sujeitos económicos em geral, atitudes e comportamentos com que a economia sempre se preocupou, sobretudo a partir do momento em que passam a conhecer o mercado como modo de socialização privilegiado.

É sobre estes temas que se debruça o segundo capítulo do livro. Procurando um espaço mínimo de consenso susceptível de se poder considerar constitutivo da unidade da disciplina, mesmo quando não se desconhecem, como logo se torna evidente, que são diversos os modos de encarar este espaço, as questões que lhe são dirigidas -- diversidade que se deixará aflorar, de modo controlado.

Nos termos desta digressão será altura de reconsiderar as questões que dividem os economistas -- agora já um pouco melhor informada, por tudo o que foi possível ir avançando. Contudo, mais do que expor o pensamento ou a atitude das várias escolas interessa identificar os principais pontos de clivagem, de modo a permitir ao estudante, quando um dia se cruzar com elas, perceber como se situa cada uma relativamente a esses pontos em discussão. Simultaneamente procurar-se-á explicitar as razões da conflitualidade, delimitar o seu campo conceptual e sugerir pistas para a superação possível. Tal o objectivo do terceiro capítulo, aquele em que se abordará de forma mais sistemática a questão dos fundamentos da Economia, e dos aspectos epistemológicos e metodológicos envolvidos.

O quarto capítulo volta a ser orientado pelo propósito de definição do domínio da disciplina. Não já do ponto de vista do seu objecto genérico e abstracto, mas analisando vários corpos de pensamento que ela veio a incorporar, definidos por objectos mais específicos e delimitados. Será a ocasião de procurar conhecer a Economia e os economistas não em função das grandes divergências epistemológicas e metodológicas, mas do ponto de vista das áreas em que a disciplina veio a organizar-se, por partição do seu objecto. Cada uma delas, como se compreende, encontra-se atravessada pelos conflitos decorrentes da diversidade de posicionamento dos economistas no que se refere à concepção da disciplina, ao mais alto nível de



generalidade e abstracção, mas não é de tal que nos ocuparemos. O nosso objecto é a especialização subdisciplinar. Procuraremos, para que esta digressão tenha o máximo de consistência interna fazer com que o aparecimento dos vários domínios surja de forma relativamente ordenada, respeitando, dentro do possível, a ordem cronológica, procurando explicitar as circunstâncias e as questões concretas que acabam por fazer surgir e desenvolver este ou aquele ramo da Economia.

O quinto e último capítulo orienta-se pelo objectivo de inserção do Estado e do político na análise económica. Considerando o mercado como modo e espaço de socialização privilegiados, os economistas são frequentemente conduzidos a negligenciar ou subestimar outras instâncias do social, de que só por simplificação o mercado pode ser dissociado. O Estado é uma dessas instâncias, cujo relacionamento com o mercantil a economia não poderá deixar de considerar: na forma convencional de uma introdução ao estudo da política económica e, em termos mais amplos, no equacionar da necessária relação entre os dois espaços.

Resta uma referência aos anexos. Começemos pelo instrumental. Tem por função fornecer uma apresentação tão sistemática e consistente quanto possível dos instrumentos de índole matemática com que o economista lida mais frequentemente - - instrumentos e linguagem matemática em que reside tantas vezes o maior obstáculo à iniciação na disciplina, como se torna diariamente evidente a todos os que se ocupam dessa iniciação, no exercício de funções docentes. Trata-se de questões matemáticas elementares, abordadas ao nível mínimo de exigência -- o limiar abaixo do qual a mais pequena falha corre o risco de tudo deitar a perder. Poderá ser objecto de uma leitura prévia, antecedendo a leitura do texto propriamente dito; poderá também ir sendo lido aos poucos, à medida que os temas nele abordados se forem tornando necessários para a melhor compreensão do texto -- para o que, ao longo deste, se farão as necessárias remissões.

O anexo pedagógico, texto de referência em diversos momentos de leitura da obra, visa transmitir um conjunto de sugestões sobre os métodos de estudo, tratamento da informação e utilização da informática. Recolhendo um conjunto de ensinamentos hoje adquiridos pelas ciências da educação, pela estatística e pela informática aplica-los ao estudo específica da Economia.

### CAPÍTULO I - PERSPECTIVAÇÃO HISTÓRICA DA ECONOMIA

Numa obra publicada pela primeira vez em 1951 e revista pela terceira vez em 1967 - Os Grandes Economistas, Robert Heilbroner diz-nos que é "a procura de ordem e sentido na história social que está no centro da ciência económica" (p.19), e fala-nos de uma verdadeira Revolução Económica cuja ordem e sentido teriam sido postas em relevo pela autonomização de um novo ramo de conhecimento - precisamente, a

economia política. Mas em que consistiu esta Revolução Económica? Fundamentalmente numa alteração dos princípios sobre os quais assentava a organização social e económica, e que se tornou visível nas sociedades mais evoluídas da Europa Ocidental a partir dos inícios do século XVIII. A partir de então, ganha contornos um novo modelo de homem, de um homem que organiza a sua vida quotidiana em função dos seus próprios interesses individuais, do ganho que pode retirar das relações que estabelece com os seus semelhantes. Este ideal de vida baseado no ganho, nas vantagens que podem advir do relacionamento com terceiros, constitui pois a marca distintiva da nova sociedade que lentamente foi emergindo a partir da matriz medieval. A ele anda associada uma instituição fundamental para a compatibilização social das estratégias individuais baseadas no ganho: o mercado. Com efeito, foi ao mercado que coube a tarefa de definir quais as vantagens materiais que resultam para cada indivíduo em virtude de ele se relacionar com os demais.

Ora, o que é este mercado? Numa outra obra -*A Formação da Sociedade Económica* - Heilbroner refere que "de facto, não existe tal coisa a que se possa chamar o mercado. É apenas uma palavra que usamos para descrever o modo como as pessoas se comportam" (p.34). É que numa sociedade de mercado "todos e cada um se esforçam por obter um ganho" (idem, p.50), ou numa outra forma de dizer, numa sociedade de mercado a motivação individual do ganho surge como "um aspecto ubíquo e compulsório do comportamento social" (idem, p.90).

A gradual ascensão do padrão de comportamento baseado no ganho individual e do mercado enquanto espaço de compatibilização de interesses individuais, exigia uma nova forma de racionalizar a ordem económica e social. O problema que se punha era o de saber como é que a sociedade podia funcionar ordenadamente tendo por base um comportamento individual baseado na procura do ganho. A resposta coube, precisamente, a Adam Smith. Segundo Heilbroner, o mérito de Adam Smith reside em ter demonstrado que "os interesses egoístas dos homens são transformados, pela interação, no mais inesperado dos resultados: em harmonia social" (*Os Grandes Economistas*, p.67), através de duas obras publicadas na segunda metade do século XVIII - *A Teoria dos Sentimentos Morais* de 1759, e *A Riqueza das Nações* de 1776. Esta última deu consistência a uma visão do mundo que assentava nos saberes tradicionais moral e da filosofia do direito, mas que abriu caminho para a autonomização de um novo campo do saber -a economia política - a qual chamou a si a conceptualização do novo comportamento humano baseado na motivação do ganho individual e da nova economia que lhe anda associada -a economia de mercado.

Desde então, pode ver-se o percurso deste novo campo do saber como uma esforçada tentativa de compreensão das regras de funcionamento da economia de mercado a qual, com mais ou menos sucesso, tem conferido ordem e sentido às transformações da própria realidade económica. Daqui deriva a razão de ser de uma forma de perspectivar historicamente o saber económico de forma diferente da que é habitual encontrar-se em manuais de história do pensamento económico. Em vez da tradicional sequência de escolas de pensamento, considerar-se-á um reduzido número de autores com contributos decisivos para a conceptualização da economia de mercado.

Adam Smith encabeça a lista dos autores escolhidos pelas razões atrás enunciadas. A ele ficamos a dever a formulação do paradigma do mercado, a partir da afirmação do primado do interesse individual, no contexto da livre concorrência entre interesses individuais e da respectiva compatibilização ao nível do mercado.

Segue-se-lhe Marx para quem a afirmação do primado do interesse individual desemboca no conflito entre os interesses dos detentores dos meios de produção e os interesses dos detentores da força de trabalho, de que resulta o esgotamento das potencialidades do mercado como mecanismo regulador da economia e a emergência de uma alternativa à economia de mercado.

Marshall vem coroar um processo de refinamento teórico do primado do interesse individual que consagra o paradigma do homem económico, a partir do qual constrói o equilíbrio do próprio mercado.

A Keynes se deve a fundamentação da necessidade da intervenção sistemática por parte do estado, em ordem a garantir que o funcionamento da economia de mercado se faz em condições socialmente aceitáveis.

Finalmente, em Samuelson encontramos uma abordagem que partindo embora do homem económico e dos equilíbrios parciais que lhe andam associados, nos dá uma visão da economia de mercado que ultrapassa a mera agregação de comportamentos individuais

### 1. Introdução

### 2. Um percurso do conceito de mercado

#### 2.1. Adam Smith: o paradigma do mercado

#### 2.2. Marx: a alternativa ao mercado

#### 2.3. Marshall: o paradigma do homem económico

2.4. Keynes: a defesa da política económica

2.5. Samuelson: do homem económico ao sistema económico

3. Comentário crítico

4. Conclusão

5. Lista dos conceitos principais

## CAPÍTULO II - PRODUÇÃO, DISTRIBUIÇÃO, CIRCULAÇÃO E CONSUMO

A organização deste ponto obedeceu a diversas preocupações, a saber: fornecer uma organização temática que, de alguma forma, não se distancie muito da habitual pois tal poderia acarretar um afastamento espontâneo de potenciais utilizadores; conciliar a sequência lógica dos conceitos com a sequência pedagógica o que justifica que a "Circulação" anteceda a "Distribuição"; integrar num mesmo discurso as preocupações macro e microeconómicas revelando-as como modelos diferentes e/ou convergentes de uma mesma realidade objectiva e conceptual; não desagregar abaixo de três dígitos, fornecer os conceitos teóricos e, simultaneamente, o instrumental técnico.

1. Introdução

2. Produção

2.1. Noção de produção

2.2. Recursos produtivos

2.2.1. Natureza e problema ecológico

2.2.2. Trabalho

2.2.3. Capital

2.2.4. Organização e função de produção

2.3. Progresso técnico

2.4. Objectivos da produção

3. Circulação

3.1. Na hipótese de neutralidade da moeda

3.1.1. Noção de circulação

3.1.2. Noção de mercado

3.1.3. A oferta

3.1.4. A procura

3.1.5. Estrutura de mercado

3.1.6. Do equilíbrio parcial ao equilíbrio geral

3.2. A moeda como realidade histórica

3.2.1. A moeda

3.2.2. O crédito

3.2.3. Reanálise do conceito de equilíbrio

4. Distribuição

4.1. Noção de distribuição

4.2. Salário

4.2.1. Noção de salário

4.2.2. Determinantes do salário

4.3. Lucro

4.3.1. Origem do lucro

4.3.2. Lucro e propriedade

4.4. Renda

4.5. Juro

4.6. Distribuição funcional e pessoal

4.7. Redistribuição

5. Consumo

5.1. Noção de consumo

5.2. Consumo e poupança

5.3. Função consumo

6. Por uma visão de conjunto do funcionamento do económico

6.1. Racionalidade(s), organização e funcionamento

6.1.1. Racionalidade económica

6.1.2. Formas de organização

6.1.3. O económico e o político

6.1.4. Passado e futuro. Antecipações.

6.2. Alguns modelos parciais e modelos gerais

6.2.1. Lei de Say

6.2.2. Modelo de equilíbrio geral

6.2.3. Matriz de input-output

6.2.4. Esquemas de reprodução

6.3. Repensar a racionalidade

6.3.1. Modos de produção e formações sociais

6.3.2. Agentes económicos (classificação funcional, social e institucional)

6.3.3. Sectores e ramos de actividade. Economia informal. Economia subterrânea

6.4. Dinâmica de conjunto

6.4.1. Crescimento e Desenvolvimento

6.4.2. Ciclos e conjuntura. Crises.

6.4.3. A inflação

7. Registo dos fluxos e stocks



7.1. Âmbito temporal da análise

7.2. Âmbito geográfico-económico da análise

7.3. Contabilidade

7.4. Modelos

8. Contas nacionais

9. Comentário crítico

10. Conclusão

11. Lista dos conceitos principais

### CAPÍTULO III - A ESSÊNCIA DA CIÊNCIA ECONÓMICA

O facto da Ciência Económica ser uma ciência social permite colocar um conjunto de questões sobre o que permite classificá-la como tal:, sobre a natureza da abstracção e o seu conteúdo conceptual, sobre o relacionamento com outras disciplinas científicas e, ainda, sobre o seu método.

Questões frequentemente desvalorizadas pelo pragmatismo ou o positivismo não deixam de estar subjacentes a todas as correntes. Nelas se condensam os pólos fundamentais da conflitualidade interna desta ciência. A sua explicitação permite uma atitude crítica e uma reflexão científica.

1. Introdução

2. O corte epistemológico na construção da Economia Política

3. A questão das categorias essenciais: o valor

3.1. Importância da teoria do valor

3.1.1. Breve história

3.1.2. Sraffa e a questão do valor

3.1.3. Conflitualidade actual

3.2. Teoria do valor-trabalho

3.2.1. Pontos de partida filosóficos, epistemológicos e económicos

3.2.2. Síntese da teoria

3.2.3. Potencialidades e dificuldades

3.2.4. Aplicação ao quotidiano

3.3. Teoria do valor-utilidade

3.3.1. Pontos de partida filosóficos, epistemológicos e económicos

3.3.2. Síntese da teoria

3.3.3. De Menger a Marshall

3.3.4. Potencialidades e dificuldades

3.3.5. Aplicação ao quotidiano

3.4. Localização das áreas de consenso e de conflitualidade

4. Disciplinas afins e a interdisciplinaridade

5. Método da Ciência Económica

5.1. A Economia como ciência social

5.1.1. Como ciência

5.1.2. Como ciência social

5.2. Realidade e ciência económica

5.3. Método dedutivo e método indutivo

5.4. Abstracção e concretização

5.5. Observação e experimentação

5.6. Especificidades da Economia entre as Ciências e as Ciências Sociais.

6. Escolas actuais em presença

7. Comentário crítico

8. Conclusão

9. Lista dos conceitos principais

#### CAPÍTULO IV - NOVAS PROBLEMÁTICAS E ÁREAS DE ESPECIALIZAÇÃO

A Ciência Económica é o resultado de dois movimentos: o da realidade económico-social por ela estudada e o da dinâmica interna do saber disciplinar. Ambos são marcados pela interacção recíproca e pelas estruturas institucionais e de poder. Numas situações existe um relacionamento harmonioso, noutras o conflito.

As temáticas abordadas pela Economia e o grau de especialização verificado no interior do seu corpo disciplinar resultam da modificação das situações objectivas das sociedades, do privilegiar político-institucionalmente determinadas problemáticas, da transposição da divisão social do trabalho para a prática dos economistas.

1. Introdução

2. A Ciência Económica como resposta à realidade económico-social

3. Algumas problemáticas actuais como resposta à realidade económica

3.1. Concentração

3.2. Conjuntura e estabilização

3.3. Planificação

3.4. (Sub)desenvolvimento

3.5. Integração supranacional

3.6. Desenvolvimento regional

3.7. Internacionalização da economia

3.8. Sistema monetário internacional

3.9. Inflação

3.10. Ecodesenvolvimento e preservação do ambiente

4. Algumas áreas de especialização subdisciplinar

4.1. Economia industrial

4.2. Economia agrícola

4.3. Economia do trabalho

4.4. Economia pública

4.5. Economia da investigação

4.6. Economia da informação

4.7. Economia da educação

4.8. Economia da saúde

4.9. Outros aspectos

5. A econometria

6. Comentário crítico

7. Conclusão

8. Lista dos conceitos principais

## CAPÍTULO V - DA TEORIA ECONÓMICA A POLÍTICA ECONÓMICA

O Estado sempre interveio no económico. O capitalismo, o sistema económico mais independente do político nasce sob o fogo da intervenção política durante a Revolução Industrial. Aos impactos económicos da gestão do aparelho de Estado acrescentam-se intervenções directas. Umas são de enquadramento institucional outras de intromissão no funcionamento dos mercados. Umas são de resposta aos mecanismos destes, outras contra a corrente e exigindo a coacção.

A política económica, forma específica de intervenção, assume uma especificidade técnica, também ela atravessada pela conflitualidade interna, mas onde existem áreas de preocupação comum.

As polémicas actuais sobre "mais ou menos Estado" não podem, se pretenderem assumir um conteúdo científico, alhearem-se da realidade histórica e da teoria da política económica.

## 1. Introdução

## 2. Pensar a ligação entre o Estado e a economia

### 2.1. A lógica pré-keynesiana: "mão-invisível" versus Estado?

2.1.1. O papel do Estado enquanto garante do funcionamento do mercado

2.1.2. O papel do Estado no domínio monetário

2.1.3. As finanças públicas

2.1.4. A acção do Estado no âmbito da Revolução Industrial

2.1.5. O Estado enquanto garante da estabilidade social: a necessidade de temperar a lógica de mercado

2.1.6. O Estado enquanto garante dos interesses nacionais

### 2.2. A lógica keynesiana: Estado versus "mão invisível"?

2.2.1. Rejeição de níveis de funcionamento da Economia socialmente inaceitáveis

2.2.2. O Estado a suprir a insuficiência de incentivos à iniciativa empresarial

2.3. Outras concepções do papel económico do Estado

3. Introdução ao estudo da política económica

3.1. Noção de política económica: das concepções mais formais às mais substantivas

3.2. Condições formais de exercício da política económica

3.2.1. Modelos económicos de suporte

3.2.2. Objectivos e instrumentos

3.2.3. Condições formais de exequibilidade

3.3. Subáreas da política económica

4. Repensar a política económica à luz da inseparável ligação entre Estado e "mão invisível"

4.1. O Estado e a gestão de conflitos de interesse a nível nacional

4.2. A gestão dos equilíbrios possíveis entre estabilidade interna de preços, equilíbrio da balança de pagamentos, crescimento económico, nível de emprego e bem-estar social



4.3. Da concorrência entre teorias económicas e concorrência entre políticas económicas.

5. Comentário crítico

6. Conclusão

7. Lista dos conceitos principais

## ANEXO INSTRUMENTAL

O objectivo deste anexo é proceder a uma apresentação tão sistematizada quanto possível dos instrumentos matemáticos de utilização mais corrente em Economia. Pode ser lido em separado, aconselhando-se, nesse caso, que a sua leitura anteceda a do próprio texto. Pode também ir sendo lido aos poucos, à medida que os temas nele abordados se forem tornando necessários para a melhor compreensão do texto -- para o que ao longo deste, se farão as necessárias remissões.

1. Introdução

2. Operações correntes em matéria de tratamento da informação em economia

2.1. Séries cronológicas.

2.1.1. Representação gráfica: escalas convencional e semi-logarítmica.

2.1.2. Taxas de crescimento. Tendências.

2.1.3. Flutuações cíclicas

2.2. Aspectos elementares de análise de dados

2.2.1. Frequência

2.2.2. Media mediana e moda

2.2.3. Variância, desvio padrão e coeficiente de variação

2.2.4. Curva de Lorenz

2.2.5. Representações gráficas

2.2.6. Classificação

2.2.7. Passagem de um espaço  $R_n$  a  $R_k$  com  $k < n$

2.3. Números-índice

2.3.1. Aspectos gerais

2.3.2. Números-índice agregados

2.3.3. Conversões

2.4. Problemática da deflação

2.5. Problemática das comparações internacionais

2.6. Análise da correlação

2.6.1. Correlação linear

2.6.2. Parâmetros e testes mais relevantes

2.6.3. Matriz de correlação

3. Indicadores demográficos

3.1. Natalidade e taxas mais utilizadas

3.2. Mortalidade e indicadores mais utilizados. Esperança de vida.

3.3. Crescimento populacional

3.4. Pirâmide etária

4. Valores totais, médios e marginais. Suas relações.

4.1. Análise de representações numéricas para variações discretas das variáveis

4.2. Análise de representações analíticas, para variações infinitesimais.

4.3. Representação e análise gráficas

4.4. Exemplificação: primeira aproximação aos problemas de otimização.

4.4.1. Maximização dos produtos total, médio e marginal

4.4.2. Minimização dos custos total, médio e marginal. Aproximação ao problema dos períodos de mercado e de produção: período curto, período longo e período extra-longo.

4.4.3. Maximização do lucro. Reflexão sobre as diversas situações do empresário perante o mercado: da concorrência perfeita ao monopólio

## 5. Noção de elasticidade

5.1. Elasticidade arco, para variações discretas das variáveis.

5.2. Elasticidade ponto

5.3. Representação e análise gráficas

5.4. Exemplificação e concretização a propósito das forças de mercado

5.4.1. Funções procura e oferta

5.4.2. Elasticidade preço da procura. Classificação dos bens.

5.4.3. Elasticidade rendimento da procura. Classificação dos bens.

5.4.4. Elasticidades cruzadas.

5.4.5. Articulação entre a noção de elasticidade preço da procura e o comportamento das correspondentes funções despesa (ou rendimento)

## 6. Optimização em condições de substituíbilidade

6.1. Aplicação à produção e ao consumo

6.2. Isoproducto, curvas de indiferença, e rectas de balanço ou de isodespesa

6.3. Taxa marginal de substituição e relação entre preços

7. Introdução ao estudo dos modelos económicos

7.1. Noção de modelo económico

7.2. Hipóteses

7.3. Variáveis e sua classificação

7.4. Relações entre variáveis. Existência de solução.

7.5. Representação gráfica

7.6. Alguns exemplos de modelos

8. Multiplicador

8.1. Noção

8.2. Cálculo para variações discretas

8.3. Cálculo para variações infinitesimais

8.4. Representação gráfica

8.5. Multiplicador horizontal e multiplicador vertical

8.6. Acelerador

8.7. Introdução à problemática das relações entre multiplicador e acelerador

9. Matriz input-output

9.1. Rudimentos de cálculo matricial

9.2. Apresentação da matriz input-output

9.3. Cálculo de multiplicadores

10. Comentário crítico

11. Conclusão

12. Lista dos conceitos principais

## ANEXO PEDAGÓGICO

A obtenção da informação, a sua leitura e tratamento, a sistematização e apresentação a outrem são aspectos quotidianos da vida dos estudantes de Economia, prolegómeno da sua futura actividade profissional.

Embora haja uma tendência espontânea de aceitar que tais fases do processo de aprendizagem estão profundamente marcadas pela experiência e características pessoais, existem hoje técnicas unanimemente reconhecidas que permitem aumentar a rentabilidade do estudo, melhor a qualidade da comunicação.

Os meios informáticos hoje postos à disposição de todos constituem um auxiliar poderoso: acesso, arquivo, sistematização, tratamento flexível e transformação da informação está hoje ao alcance de todos a baixo custo e grande velocidade de processamento.

Neste anexo procura-se alertar para algumas questões.

## 1. Introdução

## 2. Recolha da informação. Sistematização

### 2.1. Bibliografia

#### 2.1.1. Pesquisa bibliográfica

#### 2.1.2. Organização da bibliografia

#### 2.1.3. Técnicas de leitura e resumo.

### 2.2. Informação estatística

#### 2.2.1. Critérios de selecção

#### 2.2.2. Recolha da informação

#### 2.2.3. Informação

### 2.3. Bases de dados nacionais e internacionais informatizadas

2.3.1. Noção de base de dados

2.3.2. Consulta às bases de dados

### 3. Comunicação

3.1. Noção de comunicação. Elementos constitutivos

3.2. Comunicação oral

3.3. Comunicação escrita

3.4. Estrutura e organização de um relatório.

### 4. Utilização da informática

4.1. A informática no ensino

4.2. Sistema operativo

4.3. Alguns programas indispensáveis

4.3.1. Processamento de texto

4.3.2. Bases de dados relacional

4.3.3. Quadro electrónico

4.3.4. Tratamento estatístico

4.3.5. Representação gráfica



4.3.6. Comunicações

4.4. A informática e o ensino da Economia

5. Comentário crítico

6. Conclusão

BIBLIOGRAFIA

1. Bibliografia Geral

2. Bibliografia específica

ÍNDICES REMISSIVOS

1. Por assuntos

2. Por autor

3. Geral

**ANEXO B**

**CIÊNCIA ECONÓMICA**

**E**

**PEDAGOGIA DA ECONOMIA**

**CIÊNCIA E PEDAGOGIA.**

**RACIONALIDADE E IMAGINAÇÃO HOJE.**

**1. Recordando o passado**

**1.1. O professor**

Nos anos terminais do ensino liceal, perante a inexistência de disciplinas que estudassem as problemáticas económicas, procurei encontrar alguma obra de leitura fácil que me iniciasse nesses caminhos do saber. Li *Problemas Fundamentais da Economia* com a vaidade infantil de passar a ser possuidor de novos raciocínios, de começar a saber formular leis económicas, de estudar uma ciência de conteúdo claro e elegante e começar a compreender a realidade em que nos inseríamos. Os problemas sociais que eram abordados ao longo das páginas do livro confirmavam-me que ao ir para a Faculdade estudar uma ciência social que não se limitava à frieza dos números, que pretendia servir de suporte a uma intervenção social multifacetada dos agentes económicos da produção e circulação e dum Estado com preocupações de justiça social, que certamente não poderia ser o de então, estava a fazer uma opção de vuida correcta.

No primeiro ano do ISCEF encontraria Moura no livro de estudo da disciplina de Economia. Recorria à leitura de bibliografia adicional, mas a clarificação

das problemáticas, a construção do “esqueleto conceptual” buscava nas *Lições de Economia*. Tenho hoje consciência, ao reler algumas das suas passagens, que a simplicidade com que as questões eram então apresentadas fizeram com que não se retirasse toda a sùmula de um conjunto de observações que ainda hoje fazem reflectir e são contraponto de um conhecimento apressadamente divulgado.

Sentia um pensamento organizador, um gestor científico do funcionamento das aulas. Contudo só no ano seguinte o estudo da microeconomia e da conjuntura iria permitir-me lidar directamente com o mestre. As aulas eram frequentadas com assiduidade e interesse. Desde o primeiro ao último momento, em tom pousado, afável e comunicativo os encadeamentos lógicos surgiam com rigor, não deixando pelo caminho nenhum pormenor relevante. Sob a aparente espontaneidade de um discurso construído em saberes consolidados, em preocupações pedagógicas de comunicação e no prazer da transmissão tínhamos à nossa frente um professor que se distanciava pelos conhecimentos e pela postura na aulas mas que simultaneamente sabia esclarecer a dúvida, dialogar com o aluno, estabelecer as pontes.

As formulas matemáticas no quadro transmitiam um sentido único às palavras, mas passavam despercebidas. Eram quanto bastassem para elucidar o raciocínio e nunca assumiam o papel principal. No meio do discurso aparentemente técnico (sempre dedicou grande importância a esta vertente) exemplificava de forma a percebermos quais as questões sociais que lhes estavam associadas. Aqui e além, numa passagem aparentemente secundária, chamava a atenção para a importância da ruptura, sem usar este termo, entre o conhecimento corrente e o conhecimento científico. A apresentação do multiplicador keynesiano era momento particularmente oportuno para o fazer.

A metodologia científica, o gosto pela descoberta, a importância dos raciocínios claros, o equilíbrio entre a palavra e a formalização surgiam espontaneamente da sua acção na sala de aula.

## **1.2. O cidadão economista**

Nos eus livros utilizados no estudo havia permanentemente um humanismo subjacente, uma espontânea e lúcida relação entre os conceitos económicos e as condições de vida das populações que por vezes se manifestava subtilmente pelas situações referidas, por um ou outro adjectivo que comportava uma carga de observação da realidade e de crítica (“Condição social da mulher. E estamos perante outra *grave* razão de diferenciação”<sup>57</sup>), pelas problemáticas escolhidas.

---

<sup>57</sup> (MOURA, 1963, 136). O itálico é nosso. Este é um exemplo entre muitos.

Os homens são cidadãos que sentem e labutam quotidianamente. Não são abstracções do modelo ou agentes económicos desenraizados.

Em muitos dos seus trabalhos sobre a economia portuguesa este humanismo, esta preocupação pela vida aparecem ainda com mais evidência.

Também nas lutas estudantis contra o regime fascista então existente os estudantes sempre souberam encontrar no mestre o mesmo tipo de relação, o apoio em muitos momentos decisivos.

### **1.3. Um pretexto de reflexão**

O saldo do processo de ensino e aprendizagem nas disciplinas introdutórias de Economia era francamente positivo, mas existiam lacunas e deficiências, umas detectadas então outras observadas hoje.

O keynesianismo e o neoclassismo eram apresentados lado a lado, consubstanciando as abordagens macro e microeconómicas sem que se estabelecessem as possíveis pontes. O aluno confrontava-se com duas formas de ler uma só realidade.

A história da Ciência Económica limitava-se a alguns poucos nomes que pareciam possuir o monopólio do saber construído. Embora se possa reconhecer que a situação política de então não fosse favorável a pluralismos teóricos também não se pode deixar de reconhecer um excessivo silêncio em relação a algumas correntes do pensamento, com particular destaque para o marxismo<sup>58</sup>. Talvez por isso mesmo a teoria da distribuição do rendimento surgia incoerente, o lucro era explicado como uma recompensa moral tão fideisticamente aceite que dispensava qualquer explicação racional.

---

<sup>58</sup> Existem diferenças substanciais entre a Economia Política marxista e as Economias Políticas clássica, neoclássica ou keynesiana, mesmo quando umas e outras se completam. Diferenças políticas, conceptuais e lógicas. A Economia Política marxista estudada e apresentada com as regras da lógica tradicional, sem a lógica dialéctica, é aberrante. Esta barreira lógica de acesso à Economia Política marxista parece-nos ser a responsável de muitos equívocos. Não é raro encontrarmos autores intelectualmente honestos, dispostos a estabelecerem o diálogo entre as diferentes formas de pensamento, apresentar verdadeiras caricaturas dos conceitos mais elementares do marxismo. Se a esta dificuldade acrescentarmos os muitos que criticam Marx e Engels sem nunca os terem lido, os que comportam espontânea ou deliberadamente uma carga ideológica nas suas análises e todos os outros que contra o dogmatismo de muitos marxistas contrapõem a mesma cegueira poderemos dizer que a Economia Política marxista é tradicionalmente mal tratado nos cursos de Economia.

Se fazemos a crítica de Moura não referir esta corrente do pensamento também temos de fazer-lhe a justiça de que nunca a deturpou.

Por tudo isto a análise da obra económico-social de Moura e a sua actividade como professor, mestre e organizador do então ISCEF, é um excelente pretexto para se fazer uma reflexão sobre o estado actual do Ensino da Economia, para referir algumas questões científicas e pedagógicas que carecem de atenção e estudo. É o que pretendemos fazer nos pontos seguintes.

“O desprezo com que a ortodoxia, em todos os campos do conhecimento, costuma tratar tudo aquilo que parece representar um desvio de esforços da ciência normal” (BIANCHI, 1993) fará certamente muitos estranharem que se siga este percurso e não se aproveite este espaço para estudar disciplinadamente um qualquer problema. Quem optar por esta via está a usar um direito e a fazer jus de preocupações que têm tanta validade quanto os nossos.<sup>59</sup>

## **2. Equívocos actuais da Economia**

### **2.1. Ressalvas iniciais**

Nos subpontos seguintes vamos concentrar a nossa atenção em alguns aspectos da Economia Política que consideramos susceptível de erros científicos e equívocos na transmissão de conhecimentos. Arriscar-nos-íamos a ser mal interpretados se antes não deixássemos bem claro o nosso respeito e admiração pelos desenvolvimentos científicos que a Economia Política foi capaz de fazer ao longo dos séculos, com particular destaque para as últimas décadas.

A Economia Política é uma ciência social respeitável. Não tanto pela sua idade avançada mas essencialmente pelo importante caminho percorrido desde o seu aparecimento, talvez com Quesnay, talvez com Adam Smith. A sua história não é linear. Houve revoluções científicas mas também contra-revoluções. Várias perguntas formuladas ao longo da história do pensamento económico ficaram sem resposta mas o balanço é francamente positivo. A conflitualidade interna apresenta-se, frequentemente, mais como potencialidade, como vitalidade, como expressão da heterogeneidade social do que como fraqueza.

---

<sup>59</sup> Merece a pena aqui referir o relatório COGEE, publicado no *Journal of Economic Literature* de 1991, também referenciado por (BIANCHI, 1993)

Embora transportando aqui e além alguns complexos de inferioridade em relação às chamadas ciências exactas, incapaz de ser a física do comportamento humano que os utilitaristas imaginaram poder construir, conseguiu construir metodologias e lógicas que viriam a ser adoptadas por outros saberes científicos numa data posterior.

Em síntese, o seu percurso não tem sido simples. Existem diversas histórias da Economia Política justapostas. No meio desta complexidade de sentidos contraditórios de evolução é possível detectar um crescimento, uma importante vitalidade.

Uma primeira manifestação de vitalidade é o refinamento técnico a que muitas análises económicas recorrem.

Uma sua segunda manifestação está na grande diversidade de temáticas que pode tratar, na possibilidade de extrapolar uma determinada metodologia para outras áreas do saber. A Economia já chegou a um tal grau de especialização que é impossível um economista conhecer, muito menos dominar, todas essas diversas áreas.<sup>60</sup>

Uma sua terceira manifestação parece ser a projecção social e política da Ciência Económica. “A ciência económica ocupa uma posição central nas sociedades contemporâneas enquanto discurso sobre o mundo e a sociedade, sobre o vínculo político e a responsabilidade moral, sobre a relação entre o indivíduo e a sociedade. Ela tornou-se uma referência fundamental para a legitimação de algumas das formas de tecnologia social dominantes” (NUNES, 1993). Contudo, temos de ser cautelosos nesta associação entre a investigação económica e o Ensino da Economia com o poder. É positiva na medida em que revela que a Ciência Económica é capaz de tratar assuntos relevantes para a vida dos cidadãos, das sociedades, e que as instituições reconhecem nela um suporte da Política Económica, assim como o carácter decisivo desta. É negativa na medida em que, frequentemente, enfeuda a investigação à actividade política, associa demasiado o trabalho realizado nas Universidades com a acção das classes dominantes.

---

<sup>60</sup> A questão fundamental do ponto de vista pedagógico é saber se a especialização científica deve reflectir-se na transmissão de conhecimentos na licenciatura. Existe uma tendência espontânea para que tal se verifique (mais que não seja pela "lei do menor esforço" ou pelo empenhamento dos investigadores transmitirem as suas preocupações e descobertas) mas tal especialização deve ser analisada cuidadosamente. Ela pode ser a negação de uma sólida formação de base.

Em síntese, a consolidação de uma metodologia de leitura do social, o rigor das análises e o seu sistemático alargamento a novas vertentes da sociedade e a aplicabilidade dos conhecimentos acumulados na resolução de muitas situações económico-sociais consideradas socialmente inadequadas são factores bastantes para nos orgulharmos de ser estudiosos da Economia.

Não podem, contudo, fazer-nos esquecer que existem diversos sinais de crise teórica, e não são apenas de hoje, que existem situações que exigem uma séria reflexão, sobretudo da parte daqueles que têm a incumbência de formar agentes económicos, investigadores, criadores de opinião, ideólogos e políticos.<sup>61</sup>

## **2.2. Ciência positiva**

A Economia Política hoje dominante pretende-se positivista. Raramente faz o seu retrato completo e nunca uma reflexão sobre o seu significado. Deixando de lado as manifestações de hiperempirismo, que são presa fácil das críticas alheias, poderemos dizer que no essencial da Economia Positiva se radica no positivismo lógico, isto é, numa postura filosófica que defende três princípios essenciais:

- A unicidade e universalidade do método das ciências naturais; consequentemente as ciências sociais, para o serem, terão que aplicar o mesmo método, embora se reconheça as limitações ou impossibilidades da experimentação.
- A análise teórica tem de ser baseada na observação empírica. Restringe a investigação racional a uma descrição de fenómenos observáveis: a investigação começa com observações parciais, estas dão lugar a hipóteses primárias; partindo destas, e através da análise lógica, formulam-se teorias gerais; estas teorias são confrontadas apropriadamente com a observação e serão aceites se houver uma verificação ou, o que é diferente, se não houver a demonstração da sua falsidade. A causalidade é conceito irrelevante, metafísico, ou traduz-se pela sequência de manifestação fenomenológica.

---

<sup>61</sup> Em algumas passagens anteriores seguimos de perto (PIMENTA, 1993a)

- Oposição ao irracionalismo e repúdio da metafísica, o que engloba o repúdio dos juízos de valor, considerados inverificáveis.

O positivismo e o positivismo lógico, o reconhecimento da importância do confronto com a realidade como principal avalizador de uma teoria foram, e são, importantes contributos para a ciência mas o seu reducionismo causa hoje graves entraves.

Não existe um mas vários métodos das ciências naturais -- englobando desde ciências experimentais até outras em que o não são -- não podendo nenhum ser encarado como critério de cientificidade. A Economia Política, durante muito tempo agarrada às leis deterministas habituais da Física antecipou-se a esta na concepção e utilização das leis probabilísticas, tendenciais.

Não existem observações directas passivas, seja porque toda a leitura da realidade é uma leitura teórica e cultural -- hoje comprovável biologicamente --, seja porque o confronto com a realidade é sempre uma descodificação, adaptada, dos conceitos teóricos e um isolamento da realidade considerada necessária para o teste, de verificação ou previsão. Por outras palavras, se tivermos em conta que os meios de investigação geram os seus próprios fins, o percurso da observação conduz à confirmação dos fins que se pretendiam. A natureza axiomática dos modelos, o *ceteris paribus*, a aceitação à partida de afirmações parcial ou totalmente inverificáveis e as simplificações inerentes ao modelo permitem sempre admitir que a teoria está certa mesmo quando o tão ansiado confronto com o real parece demonstrar o contrário. Frequentemente o positivismo concilia-se com o apriorismo: “Se aparece uma contradição entre uma teoria e a experiência *podemos sempre supor* que não estiveram presentes alguns dos pressupostos da teoria ou que houve algum erro nas nossas observações. O desacordo entre a teoria e os factos da experiência frequentemente nos obriga a reconsiderar por completo os problemas da teoria. *No entanto, desde que essa reanálise não encontre erros nos nossos raciocínios nada nos permite duvidar da sua verdade*”<sup>62</sup>

As fronteiras entre os juízos positivos e os juízos de valor são mais complexas e diluídas do que pretende a Economia Positiva<sup>63</sup>

---

<sup>62</sup> Ludwig von Mises, citado por (KATOUZIAN, 1982)

<sup>63</sup> Abordaremos esta questão a propósito da desideologização.



Contudo não é esta postura de aceitação ou repúdio parcial que nos parece particularmente relevante. Numa lógica de pluralismo teórico e de confronto crítico de posições, a aceitação dos princípios daquelas correntes filosóficas por parte de diversos economistas pode revelar-se extremamente saudável. O essencial é que as temáticas e as metodologias da Economia Política não se restrinjam às impostas pelo positivismo. Os “colégios invisíveis” não podem restringir a Economia a um tal tipo de abordagem. Algumas das problemáticas hoje vitais para relançar a Economia Política e reduzir a sua conflitualidade interna passam por investigações que não se enquadram nos cânones positivistas.

Mais, o repúdio simplista pela subjectividade e pelos juízos de valor pode conduzir directamente à tecnocracia, ao esquecimento do social, ao abandono do reconhecimento de que por detrás de cada conceito de Economia Política existem homens com as suas alegrias e tristezas existenciais. A Economia Positiva tende a abandonar os princípios sociais que nortearam o labor intelectual dos grandes vultos da Economia, a repudiar, consciente ou inconscientemente, o humanismo.

Estes aspectos são particularmente graves, sobretudo se pensarmos na situação actual da Economia como matéria de ensino e de formação de gerações de economistas, de formadores de ideologia.

### **2.3. Hegemonias imperialistas**

A importância relativa das diversas teorias económicas na investigação e no ensino depende de factores externos e internos. Os factores internos são os menos relevantes histórica e socialmente mas são os mais espontaneamente assumidos pelos economistas. Os “colégios invisíveis” da Economia, as modas e os hábitos dominantes nas instituições de ensino têm a sua principal razão nas características da economia mundial actual. Os imperialismos sociais (mais vivos que nunca ao mesmo tempo que se procura banir tais vocabulários da observação da realidade) permitem, caucionam e apoiam os imperialismos intelectuais.

Nas observações seguintes consideraremos quase exclusivamente a vertente teórica. Quase nada referiremos sobre as razões sociais da sua existência hegemónica, mas é importante que fique claro que os problemas seguintes têm raízes sociais. Rotulamos de utopias as diversas propostas que apresentamos não porque sejam irrealizáveis mas porque pressupõem alterações sociais cujas lógicas de concretização não analisamos.

### **2.3.1. Fundamentalismo neoclássico**

A corrente do pensamento económico hoje dominante é a “síntese neoclássica”, considerada como sendo uma junção das correntes neoclássicas, nascidas na escola austríaca e desenvolvida nas escolas de Lousanne e Cambridge, com o keynesianismo. No entanto, não se trata de uma síntese mas de uma integração no pensamento neoclássico de alguns contributos, irrecusáveis, da teoria keynesiana.

Keynes mostrou inequivocamente diversas limitações da teoria neoclássica ortodoxa, nomeadamente a incapacidade dos mercados e do equilíbrio levarem à melhor utilização dos recursos produtivos, a possibilidade de crises como fenómeno “normal” de funcionamento do sistema, os limites da autoregulação deste, a importância da moeda no funcionamento da economia e o facto de ser portadora de desinformação e ilusões, a coexistência das economias monetária e real articuladas através do juro. Mas, do ponto de vista epistemológico, a grande importância de Keynes foi chamar a atenção para a existência de grupos sociais, formal ou informalmente constituídos.

Enquanto as teorias económicas anteriores a Keynes se degladiavam entre o primado do indivíduo sobre o social (com estreita ligação da Economia com a Psicologia) e do social sobre o indivíduo (com estreita ligação da Economia da História, ciência das ciências do materialismo histórico) Keynes veio revelar o primado dos grupos sociais (consumidores, investidores, associações de classe, Estado, organismos internacionais) e o seu importante papel para a explicação da dinâmica económica. Os comportamentos têm de ser compreendidos na base das acções de grupo, numa estreita ligação com a Psicologia Social, e esse é um elemento insubstituível na ligação do indivíduo com a sociedade. É certo que o pragmatismo keynesiano fe-lo concentrar as críticas aos ortodoxos nas vertentes mais relevantes para a sua preocupação central e nunca se atreveu a pôr em causa as suas concepções fundamentais, a teoria do valor-utilidade solipsista que eles defendiam. Mas é inegável que ele lança as bases para uma nova forma de ler o económico.

A síntese neoclássica despreza completamente este importantíssimo contributo.

O que a síntese neoclássica mostra, assim como muito outros desenvolvimentos dessa corrente económica<sup>64</sup> é uma grande incapacidade de

---

<sup>64</sup> Um caso flagrante é a “domesticação”, a desvirtualização da Teoria do Caos na sua aplicabilidade à Economia.

ela aprender com as outras escolas do pensamento económico, uma defesa da sua hegemonia através do aviltamento dos contributos alheios. Enquanto as outras escolas da Economia Política aceitam a pluralidade de leituras e algumas delas encontram na conflitualidade interna da Ciência Económica uma potencialidade, enquanto para alguns a crítica é um processo de construção científica através da redução das subjectividades inerentes às diversas “consciências possíveis” que o social molda, a teoria neoclássica é ditadora. Podemos transpor para o assunto em análise o que SANTOS (1987, 10/11) afirma a propósito do positivismo, a que os neoclássicos estão frequentemente associados: "Sendo um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o carácter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas".

A elegância de muitos dos modelos neoclássicos, a sua formalização matemática, a natureza axiomática e a inverificabilidade das premissas fundamentais, as defesas justificativas dos desencontros entre o abstracto teórico e o complexo empírico, faz com que a síntese neoclássica esteja invulnerável à crítica.

Esta invulnerabilidade comporta uma profunda ambiguidade que inviabiliza a articulação com as restantes correntes teóricas: a normatividade encoberta pela positividade. A teoria neoclássica diz pretender descrever a realidade. Para tal baseia-se num conjunto de hipóteses de partida que pretende que descreva o comportamento dos indivíduos e, conseqüentemente, da sociedade. Mas essas hipóteses de partida não descrevem o que a sociedade é mas o que poderia ser se os indivíduos tivessem determinada racionalidade e certos comportamentos interindividuais. A identificação da Economia com a gestão dos recursos escassos salienta que aquela é a ciência da boa gestão, indicadora do que se deve fazer para que haja uma plena utilização dos recursos. Estamos em pleno campo da normatividade. Quando perante a crítica ao irrealismo das hipóteses essas correntes se refugiam no pragmatismo estão a encobrir a sua normatividade.

A teoria neoclássica contém importantes contributos para a leitura da sociedade actual, possui uma racionalidade que se encontra na fronteira entre o conhecimento corrente e o científico, transporta muita da lógica e terminologia do mundo dos negócios. É uma corrente fundamental no repensar do económico. Mas todas essas potencialidades, todas essas vertentes positivas só o são e só se manifestam se os economistas que a partilham abandonarem o seu fundamentalismo.

Enquanto este se mantiver o Ensino da Economia ou lhe está subordinado ou aparecerá como uma ciência fraccionada, descontínua e polémica.

### **2.3.2. Ideologia da desideologização**

A Economia Positiva ao julgar que é possível o economista -- não se dando sequer ao cuidado de perceber que existem muitas posturas diferentes deste<sup>65</sup> -- se dedicar exclusivamente ao que há e não ao que deve haver, ao separar profundamente a Economia Política da Política Económica, reservando para aquela a estrita escolha técnica do melhor caminho para se atingir os objectivos definidos pelos políticos, pretende desideologizar a Ciência Económica. Seria um esforço louvável se tal não fosse o pretexto para considerar como ideológico o que se afasta dos seus princípios positivistas ou neoclássicos. E, por essa via, a desideologização assume-se como uma ideologia.

O cientista é inseparável do homem e os ideais fazem parte do seu quotidiano. Não é possível um indivíduo, trabalhador intelectual de qualquer ciência, e ainda menos de uma ciência social que tantos impactos tem sobre a vida das sociedades, desenvolver teorias, fazer relatórios sobre observações, inteiramente isentas de valor. As afirmações científicas comportam sempre um certo grau de subjectividade em resultado das ideias «a priori». A linguagem utilizada exprime inevitavelmente um conjunto de valores. Imparcialidade, atitude consciente, não significa neutralidade. Esta é, em si mesma, uma posição moral, de valores, como qualquer outra e, quando assumida, parcial.

É muito importante perceber, o que é esquecido pela Economia Positiva, que a presença da subjectividade não invalida a ciência: o conhecimento objectivo é possível quando as teorias estão intrinsecamente abertas à crítica e, simultaneamente à verificação. A cientificidade é uma questão de método e perspectiva e não da sua natureza descritiva e normativa. O anarquismo metodológico mostra que algumas das revoluções científicas, hoje inquestionavelmente aceites, estiveram associadas a importantes doses de subjectividade.

Ao negar a subjectividade na Economia Positiva e ao desvalorizá-la na construção científica desqualifica a crítica num quadro de democraticidade e pluralismo teórico, de respeito mútuo, tolerância e rigor científico. E, no entanto, aquela é uma forma de confronto das diversas subjectividades, de redução da sua influência, de filtragem da tão desejada objectividade.

---

<sup>65</sup> Sobre o assunto veja-se (MINGAT e Outros, 1985)

Uma análise mais cuidada da natureza dos juízos permite-nos distinguir dois tipos de juízos de valor: juízos morais ou enunciados éticos (opinião pessoal, inconfrontáveis com a realidade) e juízos políticos ou enunciados prescritíveis (abertos à possibilidade de serem refutados).<sup>66</sup> Toda a história da Economia Política é uma história da aplicação de métodos científicos na pressuposição da validade de certos enunciados prescritíveis, mesmo entre aqueles que parecem ser mais alheios a tais “veleidades”: quando Adam Smith falou das virtudes da divisão social do trabalho pressupunha como finalidade pública desejável um aumento da produção e do bem estar; quando Marx elabora a teoria da distribuição do rendimento considerava que o fim da exploração permitia a felicidade das maiorias e o desenvolvimento tecnológico; quando se defende a mais eficiente aplicação dos recursos escassos pressupõe-se que o bem-estar geral é um objectivo social desejável; a definição de Economia apresentada por Robbins defende o não desperdício de recursos e a maximização da utilidade como objectivos aceites; quando Keynes estuda a dinâmica dos grupos sociais e o papel do Estado na economia admite que o desemprego não é desejável; quando Milton Friedman opõe-se à intervenção do Estado e defende uma certa organização do capitalismo pressupõe que “um sistema de liberdade económica (é) condição necessária à liberdade política” (FRIEDMAN, 1988, 13) e este é algo que deve ser preservado para cada cidadão; o desenvolvimento económico é um objectivo normativo.

Um aspecto da sociedade passa a ser objecto científico da Economia Política quando é, directa ou indirectamente, isolada ou integradamente, um problema social. A Economia Política estuda o que é problema porque traz, uma proposta política de solução. Por outras palavras, a Economia não é caracteristicamente uma ciência descritiva, positiva, como esta se autoretrata, mas normativa em sentido restrito.

---

<sup>66</sup> Seguimos, nesta parte, a perspicaz análise de Homo KATOUZIAN (1982, 176) que apresenta dois exemplos de juízos de valor políticos, para ilustrar a distinção anteriormente referida: a) “se é socialmente desejável incrementar a mobilidade geográfica de bens e recursos económicos então é necessário construir uma rede eficiente de transportes e comunicações”, b) “porque os conflitos sociais provocam lutas civis e reduzem a eficiência económica deve-se proibir as práticas de discriminação por razões de raça ou cor”

### **2.3.3. Economia matemática**

A generalização da Economia Matemática tem uma história específica mas convergente com a da Economia Positiva. Sobretudo após a segunda grande guerra teve um grande desenvolvimento.

A utilização das Matemáticas na Economia Política é importante e tem contribuído para diversos desenvolvimentos científicos, quase sempre ao nível das teorias particulares (rarissimamente ao nível das teorias gerais e nunca na reelaboração dos paradigmas). Permite precisar relações entre categorias económicas e formular leis. Economiza energias ao permitir passar de determinadas relações para outras com base nos teoremas matemáticos e viabiliza a descoberta de novos aspectos. Facilita a quantificação e o confronto com a realidade. As análises marginalistas não teriam evoluído da mesma forma se não tivessem contado com o cálculo infinitesimal. A leitura da realidade tem aproveitado os avanços da Estatística e da Econometria, a optimização encontraria muitas dificuldades se não tivesse apoio na Investigação Operacional, a Contabilidade Nacional e a leitura do interrelacionamento entre agentes não seria a mesma sem o cálculo matricial. A Teoria das Catástrofes permitiu novas leituras da Economia, assim como a Teoria do Caos veio chamar a atenção para a não-linearidade do mundo em que vivemos, para a sensibilidade da dinâmica às condições iniciais e para a necessidade de novas formas de ler o mundo. A Topologia poderá tornar-se um instrumento imprescindível para os economistas.

Mas o que está em jogo na crítica à Economia Matemática não é a utilização das matemáticas. O que está em causa é o instrumento sobrepor-se ao conteúdo, a validação científica passar exclusivamente pela linguagem utilizada. A linguagem matemática é frequentemente o manto diáfano da fantasia que encobre a pobreza de conteúdo económico.

É errado considerar as formulações matemáticas como intrinsecamente superiores às que utilizam qualquer outra forma de linguagem, admitir que as formas e as técnicas determinem a essência e o conteúdo. A utilização da matemática como critério de cientificidade favorece a exclusão de problemas e variáveis, podendo fazer com que se concentre a investigação em problemas secundários e se ponha de lado questões essenciais, como as que referiremos oportunamente. Muitos dos modelos matemáticos da Economia Política não são confrontáveis com a realidade.

A Economia Matemática tem restringido o debate de ideias, criado fronteiras artificiais entre economistas. Tem facilitado a tecnocracia e o esquecimento do

social. Utilizando a terminologia de KATOUZIAN, tem gerado servilismo nas instituições universitárias.

#### **2.4. Os equívocos perante a crítica e a inovação**

Com as críticas anteriormente apresentadas às correntes dominantes da Economia Política pretendemos chamar a atenção de dois aspectos.

O primeiro, bastante óbvio mas que convém lembrar, mostra que qualquer reelaboração da Economia Política, qualquer revisão dos paradigmas, exige tomar em consideração os contributos positivos que a Economia neoclássica trouxe, as técnicas de confronto com o real, as enormes vantagens da utilização de uma linguagem rigorosa, como a que é fornecida pelas Matemáticas. A história da Economia Política confirma essa necessidade porque mostra que o aparecimento de novos paradigmas pela simples negação do dominante faz perder muitos dos avanços anteriores, faz esquecer questões problemáticas que exigiam uma resposta e para a qual já começava a haver conhecimentos bastantes.

O segundo mostra que a revisão do paradigma, numa continuidade crítica, só é possível se as lógicas dominantes deixarem de ser comportar ditatorialmente. Como diz CORVI, "a ciência cobriu-se de severas vestes de cerimónia de representação, para esconder a inconsistência de muitas das suas conquistas" e, simultaneamente aniquilou a "intuição e imaginação" (FEYERABEND, 1991, 128/130) tão necessária à construção científica.

E se os reflexos destes aspectos são muitos importantes sobre a investigação científica também o são sobre o Ensino, seja porque este reflecte o estado da arte da Economia, seja porque permite que muitos professores "servindo-se dos seus títulos académicos e do medo do fracasso, (trabalhem) os cérebros dos jovens até estes perderem o último grama de imaginação que possam ter possuído. Trata-se de uma situação desastrosa e que não é fácil de corrigir" (FEYERABEND, 1988, 211).

Se se pretende ensinar a pensar Economia é fundamental uma postura científica e pedagógica diferente. "Um racionalismo autêntico nem se conta nem se impõe: é preciso viver a sua emergência, e o professor deve comunicar uma dinâmica." (BACHELARD, in DAGOGNET, 1965,26/27).

### **3. Algumas sugestões para o ensino da Economia**

#### **3.1. Das desilusões**

O professor de Economia Política é normalmente um cientista bem comportado. Reproduz verdades feitas, parece ser possuidor de uma lógica irrepreensível e de um domínio de laboriosas técnicas, é capaz de impressionar os estudantes fascináveis pela exactidão, contribui tranquilamente para a reprodução dos saberes feitos e das instituições universitárias. Simultaneamente é capaz de criar uma imagem que lhe propicie alguma promoção pessoal, algumas proximidades ao poder, algumas remunerações marginais susceptíveis de cobrir os parcos salários universitários.

A certeza com que aprenderam um conjunto de conhecimentos adquiridos, capazes de serem testados como científicos através das análises epistemológicas mais rigorosas, a reduzida necessidade em fazer revisões temáticas globais quando se ensina ao nível da licenciatura, uma certa sobreposição da técnica sobre o conteúdo científico, a estreita ligação entre o "bom comportamento" científico e a possibilidade de publicar artigos, os parâmetros limitados em que se movimentou o processo de mestrado e doutoramento, a tranquilidade psicológica que as certezas fornecem, a conveniência de gozar da admiração dos pares são suficientemente fortes para que muitos de nós não tenhamos sentido, nem por momentos, a triste sensação de que estamos a vender gato por lebre.

Admitamos, contudo, por um momento de irreverência, que somos capazes de ter um reflexo crítica sobre o que temos feito enquanto transmissores de conhecimentos de Economia Política, isto é, de Economia ou Ciência Económica, "ciência" para que não haja dúvida de que é disso que se trata.

Sabemos que existem diversas escolas do pensamento económico, que os seus graus de importância científica e social variaram ao longo da história, mas muito provavelmente limitamo-nos a transmitir as posições de uma delas, talvez do paradigma dominante, para que a respeitabilidade aumente. É certo que aqui e acolá esboçamos algumas dúvidas, que apelamos para o espírito crítico dos estudantes, mas o enxerto é artificial. As lógicas do receptor, se já conseguiu fazer o corte epistemológico e situar-se nos campos da ciência, já estão demasiado marcadas pelo paradigma dominante, já lhe penetrou o subconsciente e assumiu laivos fideístas impossíveis de permitir o caminho de outras formas de raciocinar.

Sabemos que o raciocínio apresentado só é válido na medida em que assumimos determinados pressupostos. Sabemos que a técnica de cálculo formulada, por muito complexa e rigorosa que pareça, mais não é do que um



subproduto de uma determinada teoria. Em toda a resposta a uma problemática económica as hipóteses de partida são o fundamental. Sabemo-lo perfeitamente e até, provavelmente, temos sérias dúvidas sobre a importância, ou não, do realismo das hipóteses para a validade dos modelos que formulamos. Fomos constatando que diversas abordagens interdisciplinares põem em causa, parcial ou totalmente, muitos dos nossos raciocínios ou que o simplismo com que os apresentamos é insuficiente. Conscientes de que mais importante que ensinar coisas é ensinar a raciocinar sobre elas não temos dúvidas que antes de mais deveríamos apresentar as hipóteses de partida e termos a coragem de dizer que muitas nunca foram demonstradas, outras nunca o poderão ser e outras ainda já foram rejeitadas por outras áreas do saber científico. Talvez tenhamos tentado alguns desses exercícios mas demasiado tímidos. É indubitavelmente mais tranquilo não levantar o véu da descoberta ou fazê-lo com os cuidados necessários para que nenhum aluno tenha a irreverência de solicitar que desenvolvamos a teoria com um conjunto de hipóteses de partida diferentes.

Sabemos que, dum ponto de vista estritamente científico, todas as escolas do pensamento económico actuais apresentam potencialidades e limitações. Talvez não as conheçamos de igual modo em profundidade mas não seria difícil de encontrar um diálogo profícuo susceptível de o demonstrar. É quase uma certeza nos meios científico que a realidade física e, por força de razão, social não é expressável por leis de comportamento linear e que a simplicidade dos modelos, protegida pela condição *ceteris paribus*, é uma simplificação abusiva em relação à complexidade da realidade e à crescente possibilidade conceptual de construir modelos complexos. Todos nós temos consciência de que a situação mais frequente, mais que não seja pelo jogo das probabilidades, pela não instantaneidade dos comportamentos humanos, pela espacialidade das acções, é a de "desequilíbrio", mas a linguagem quase espontânea do economista é a do equilíbrio, da racionalidade, da harmonia do que é antagónico. A referência à "excepção", à "imprevisibilidade" do comportamento humano, à "complexidade" da situação, ao surgimento de "efeitos perversos" mais não é do que autodefesas perante a fragilidade dos modelos. Bastará pegar em alguns poucos exemplos para constarmos a grande sensibilidade da dinâmica económica às condições iniciais, mas somos incapazes de inclui-las nos modelos, de analisar o grau de importância da teoria das catástrofes ou da teoria dos caos e, sobretudo, de levantar a hipótese de que muito do que hoje estamos a ensinar aos nossos alunos serão amanhã consideradas velharias conceptuais.

Admitamos ainda, em momento de maior irreverência, que pretendemos mudar a situação e que transmitimos todas estas nossas preocupações aos alunos. Admitamos que partimos na aventura colectiva da descoberta, da aprendizagem, do questionamento de todas as verdades feitas. Que acontecerá? Talvez um bloqueamento do processo pela instituição universitária, talvez uma crítica feroz dos alunos que sempre desejaram

continuar a feitiçaria do poder estabelecido, talvez a reprovação noutras disciplinas do curso por parte dos alunos que revelassem maior capacidade de crítica, de descoberta, de investigação, de análise interdisciplinar, de capacidade de argumentação. Talvez ganhássemos uma reprovação nos graus académicos, no sacrossanto caminho da reprodução do sistema.

Talvez a imagem pessimista anteriormente referida não seja o quotidiano de muitos professores, de muitas disciplinas, de muitos grupos e departamentos, de algumas Faculdades e Institutos mas em muitas outras situações poderá ser uma fotografia demasiadamente lisonjeira.<sup>67</sup>

### **3.2. Para as utopias**

Caminharmos para as utopias não é entrarmos no onírico, no fantástico ou na ficção científica. É tão somente apresentar um conjunto de propostas e sugestões que são intelectualmente válidas mas cuja concretização depende de modificações sociais e institucionais cuja possibilidade de concretização não analisamos.

Apresentarmos a utopia talvez contribua para desbloquear alguns dos entraves ao nível da superestrutura universitária.

#### **3.2.1. Rigor científico e coerência conceptual**

Não há Ciência Económica sem rigor nos objectos de estudo, nos métodos, nos conceitos construídos, nos relacionamentos entre estes, na formulação de leis, na descodificação de conceitos, nos testes estatísticos e econométricos.

Nos pontos seguintes enfatizamos a importância do debate de ideias, do confronto de posições, o papel da crítica na redução da subjectividade. Chamamos a atenção para a grande relevância da imaginação na investigação e no processo de ensino aprendizagem. Não deixaremos aqui e além de relembrar o papel positivo que o anarquismo metodológico pode desempenhar.

---

<sup>67</sup> Extraído de (PIMENTA, 1993a)

Para alguns este quadro de vivência universitária poder-se-ia desenhar como um apelo à retórica sofista, mas nada seria mais errado. Um confronto de posições exige um aprofundamento do rigor conceptual. A crítica (positiva ou negativa) exige um conhecimento profundo do modelo criticado assim como de leituras alternativas. A imaginação apela insistente e reforçadamente para a razão.

### **3.2.2. Uma visão humanista**

A referência às aulas de Moura é a demonstração inequívoca da compatibilidade entre uma formação técnica e científica rigorosa e uma atitude humanista.

Um dos objectivos da licenciatura em Economia é formar bom técnicos. O domínio das técnicas é condição indispensável para o exercício correcto de uma actividade profissional correspondente a um licenciado. Todos estaremos de acordo com esta necessidade e, nem por isso, se assume uma atitude tecnocrata. Esta surge quando o domínio dessas técnicas é a exclusividade da formação e, como diz GALBRAITH, faz esquecer as realidades sociais em que estão a ser aplicadas, subestima os impactos humanos de todo e qualquer comportamento do economista. Defender uma formação humanista não é, pois, abandonar a vertente instrumental mas tão-somente ter em conta que cada conceito é uma relação social, que a Economia é uma expressão da actividade humana e que cada cálculo, cada decisão, tem impactos sobre as condições de vida das pessoas. Tal como a Medicina, a Economia é, em grande medida, uma ciência normativa. Tal como na Medicina um mau diagnóstico ou uma terapêutica errada atinge pessoas, pode matá-las. A grande diferença é que o economista age no anonimato e, frequentemente, sem consciência desses impactos.

Parece-nos inequívoco que se deve optar por uma formação humanista. Mas não basta optar, é preciso agir em conformidade, o que nem sempre é fácil. Com efeito a adopção de uma atitude tecnocrata, humanista ou uma simbiose de ambas, está muito estreitamente associada aos modelos teóricos de referência.

### **3.2.3. Pluralismo teórico**

A escolha entre uma formação pluralista ou uniparadigmática é raramente explicitada. Porque a adopção espontânea, por formação académica ou hábitos de leitura nas fontes dominadas pelos “colégios invisíveis”, de uma determinada corrente teórica da Economia ignora ou faz esquecer a existência

de outras. Porque a liberdade de cátedra impede que se coloque o problema. E no entanto este é extremamente importante porque

- a Economia Política é uma ciência social com uma forte conflitualidade interna;
- a história do poder entre os diversos paradigmas alternativos mostra que a alternância não é tanto o resultado de uma evolução na conceitualização da realidade social, embora também exista, mas o resultado da correlação de forças sociais;
- a consciência da diversidade de leituras científicas de uma determinada realidade fortalece as capacidades cognitivas de docentes e estudantes, enquanto que a sua subestimação ou ignorância é um elemento de forte perturbação na aprendizagem quando surgem vários modelos;
- a crítica e o confronto de posições é uma forma de redução da subjectividade inerente a qualquer processo de construção científica na área da Ciência Económica;
- apenas o conhecimento de diversos modelos alternativos liberta o economista da sua estreita dependência em relação a uma forma específica de organização da sociedade e prepara-o para as mudanças;
- o confronto de ideias, a prática do debate criterioso de posições alternativas fomenta os valores democráticos e de cidadania;
- provavelmente alguns dos modelos do futuro exigem uma ultrapassagem dos paradigmas actualmente vigentes, da fragmentação entre macro e microeconomia, a articulação hierarquizada de diversos dos actuais modelos gerais.

Várias escolas superiores de Economia assumem-se como pluralistas, mas raramente existe a consciência plena do que tal significa: é ter docentes de todas as formações; é assumir a diferença, o confronto de ideias, o debate como valores essenciais; é ajustar o plano curricular, o conteúdo das disciplinas e as formas de avaliação de forma a que esse pluralismo seja uma vantagem pedagógica e não uma justaposição de lógicas diferenciadas.

Assumir o pluralismo como valor essencial é difícil, sobretudo por causa das exigências que coloca à formação dos docentes.

As formas de manifestar o pluralismo e reflecti-lo no conteúdo do curso podem ser diversas: (1) através da apresentação dos diferentes modelos em algumas disciplinas, nomeadamente História do Pensamento Económico; (2) pela

existência de diferentes disciplinas abordando a mesma problemática com ópticas totalmente diversas, nomeadamente ao nível das cadeiras introdutórias; (3) através da discussão em algumas disciplinas ou parte delas dos confrontos entre os diversos modelos, nomeadamente pela explicitação das diversas teorias do valor; (4) através da apresentação dos diversos modelos alternativos -- neoclassismo, keynesianismo e marxismo nos primeiros anos e, nos seguintes, o estudo específico dos diversos temas de Economia com a apresentação das diversas leituras. Todas estas opções têm vantagens e inconvenientes e não será difícil perceber que umas são mais completas que outras.

A instauração plena do pluralismo teórico é difícil mas é, de imediato, possível assumir claramente que qualquer posição teórica tem o direito de se exprimir e confrontar as suas posições com as restantes. É possível fazer com que a apresentação de todo e qualquer modelo seja acompanhado pela explicitação pormenorizada da sua axiomática e dos objectivos da sua lógica, pela referência dos aspectos positivos e negativos, pela chamada de atenção para a existência de modelos alternativos. É possível haver o cuidado de preparar os alunos para a conflitualidade interna na Economia Política, evitando a justaposição desarticulada de visões da sociedade. É possível criar espaços de diálogo entre docentes, entre docentes e alunos, entre alunos, entre a Faculdade e a realidade social envolvente para o debate de ideias.

Existem nos diversos paradigmas potencialidades e deficiências. É racionalmente possível analisar as vantagens e inconvenientes das diversas teorias, articular os diferentes contributos ora através de uma hierarquização conceptual ora através da elaboração de novos paradigmas. É racionalmente possível conciliar leituras divergentes da realidade através da modificação de algumas hipóteses de partida. É uma excelente oportunidade para modificar alguns dos axiomas ultrapassados. “Destouches estuda com efeito a coerência lógica das diversas teorias. Ele demonstra que, por intermédio da modificação de um postulado, é sempre possível tornar coerentes duas teorias que se revelaram racionalmente válidas e que, no entanto, se opunham uma à outra. É evidente que duas teorias podem pertencer a dois corpos de racionalidade diferentes e que se podem opor em determinados pontos permanecendo válidas individualmente no seu próprio corpo de racionalidade” (BACHELARD, 1984, 132). Também em Economia esta síntese parece possível desde que se tenha em conta a descrição da realidade de uns, a normatividade de outros, o pragmatismo de ainda outros, desde que se discutam as hipóteses de partida.

Estamos convencidos que um espírito democrático na elaboração do saber científico, uma troca de posições entre economistas com formações diferentes seria capaz de contribuir decisivamente para novas leituras da realidade

económico-social. Grande parte das polémicas actuais, grande parte das discussões exclusivamente centradas em keynesianos e neoclássicos é uma mistificação desta necessidade.

### **3.2.4. Problemáticas multidimensionais e interdisciplinaridade**

A realidade social é bastante mais complexa que a leitura que é apresentada pelas diversas ciências.

É nessas leituras específicas que cada ciência se constrói, se desenvolve e se reconstrói mas não pode em qualquer momento esquecer os seus limites. Só teremos a ganhar, para o avanço da ciência e da formação de novos economistas, se conseguirmos conciliar o crescimento da Economia com um diálogo com as outras ciências, com a elaboração de modelos mais abrangentes.

Se muitos economistas, associados a diferentes escolas do pensamento, estarão de acordo, os actos não o reflectem. O que se continua a assistir é a um conflito de fronteiras, e a um esquecimento dos contributos alheios.

Que interdisciplinaridade e com que objectivos? Limitando-nos à interdisciplinaridade operatória a resposta não é simples, tanto mais que ela tem sido usada para fins múltiplos, nem sempre legítimos. As disciplinas científicas consideradas de fronteira e importantes por parte da Economia depende do modelo geral de referência em que se assenta. Provavelmente a Economia Política neoclássica privilegiará a Psicologia, a keynesiana a Psicologia Social e a marxista a História. Simultaneamente outras ciências com as quais deveria haver um forte entrelaçamento são secundarizadas. Mesmo partindo do princípio de que nenhuma interdisciplinaridade deve ser subestimada é inevitável algumas hierarquizações.

A dificuldade desta vertente não está apenas na escolha das prioridades de interdisciplinaridade e na selecção dos temas concretos de investigação, mas também na utilização que pode ser dada aos resultados da pesquisa. Hoje a Sociologia Económica é uma realidade. Hoje a Psicologia Económica já forneceu importantes contributos sobre o comportamento dos agentes económicos. Hoje é inequívoco que muitas hipóteses de partida da Economia são totalmente falsas. Contudo a Economia Política não as modificou, não reelaborou a sua teoria. Ora a importância que atribuímos a estes projectos de

fronteira é exactamente o de fornecer hipóteses alternativas para uma reconstrução da Economia<sup>68</sup>.

Se queremos modificar esta situação é fundamental conciliar o pluralismo teórico, a interdisciplinaridade, e novos instrumentais técnicos para uma leitura dinâmica e não linear da realidade social e económica.

Do ponto de vista científico estamos convencidos, até prova em contrário, de que uma modificação profunda da maneira de pensar o económico passa, isolada ou cumulativamente, pelo repensar dos fundamentos filosófico-económicos dos diferentes paradigmas, pelo confronto de ideias susceptível de abalar os "colégios invisíveis" e de permitir a retenção dos aspectos positivos das diversas teorias; pelo reforço da interdisciplinaridade; pela avaliação da Economia Política à luz da Teoria do Caos como instrumento de fomento de um novo modelo global.

Em relação à primeira vertente temos tido oportunidade de insistir na nossa concordância com GODELIER (sd, 18) quando afirma que "a questão da racionalidade é, pois, ao mesmo tempo a própria questão epistemológica da Economia Política enquanto ciência", deduzindo-se a necessidade de clarificar o seu conteúdo. Tal percurso não passa por uma selecção entre os diversos sentidos atribuídos àquela pelas diversas escolas do pensamento, pela atribuição de um epíteto de bom ou mau, mas antes pela constatação de que cada uma dela é a expressão de uma consciência possível de uma determinada classe, grupo social ou de investigadores. Por outras palavras, sendo também nós marcados por esses limites de observação da realidade, "pretendemos chamar a atenção para a existência de diferentes, qualitativa e quantitativamente, racionalidades -- atribuindo-lhe o sentido materialista (...) -, para as relações entre elas, para a correspondência entre racionalidade, agentes, homem-cidadão e coerência lógica dos modelos sobre o económico." (PIMENTA, 1990) Mais, "repensar a racionalidade só é exequível do exterior desse conceito". Repensar a racionalidade é repensar as racionalidades, a sua articulação, as suas conjunturas.

---

<sup>68</sup>Esta situação tem sido escandalosamente rara. Qualquer especialista de marketing minimamente atento terá modelos comportamentais do consumidor como referência que há muito ultrapassou o simplismo da lei da utilidade marginal decrescente, mas os economistas, pelo menos enquanto utilizadores das teorias, continuam no simplismo reducionista de Marshall.

Temos defendido noutros trabalhos (PIMENTA, 1990) a coexistência de racionalidades em profundidade e de superfície, expressões de diferentes consciências possíveis e reais, diferentes mas articuláveis e hierarquizáveis.

Em relação ao segundo aspecto consideramos que a Teoria do Caos é, pelo menos, um excelente pretexto para repensar o económico. Ao centrar a sua análise em processos dinâmicos, isto é, ao admitir que a realidade é melhor descrita por sistemas dinâmicos não-lineares, ao chamar a atenção para a grande sensibilidade às condições iniciais, ao permitir operacionalizar o conceito de determinismo caótico, fornece condições particularmente propícias para a superação de alguns dos dilemas da Economia, para superar diversas das divergências entre correntes do pensamento. “Os economistas mostram que uma economia de livre concorrência conduzirá a um equilíbrio óptimo para os diversos produtores de bens económicos. Mas o que efectivamente se verifica é a criação de um sistema económico complexo resultante da junção de diversas economias locais. Isso (...) arrisca-se mais a dar lugar a uma evolução temporal complicada, caótica, do que a um agradável equilíbrio” (RUELLE, 1991, 112)

### **3.2.5. Paixão pela descoberta**

“Criar é pensar com mais força”, diz Pierre REVERDY (MONTREYNAUD, 1985, *Criação*). Por isso mesmo o ensino universitário exige investigação. É importante que esta preocupação em descobrir o novo, esta capacidade de utilizar uma metodologia e um conjunto de técnicas, este gosto pelo risco e pela inovação seja um património da maior parte dos estudantes. O confronto com o erro e a sua superação é a melhor escola da formação intelectual do novo economista.

Para tal não basta que o professor transmita as suas descobertas, mesmo admitindo que elas estão enquadradas num programa articulado das diversas disciplinas, e muito menos que refira as conclusões dos outros, que sirva o novo como prato já cozinhado e requeitado. É fundamental que a organização curricular, o programa das diversas disciplinas, o sistema de avaliação, o tempo dedicado a cada matéria, a relação humana e pedagógica entre professores e alunos, criem um ambiente favorável à assimilação. É imprescindível que dê lugar ao confronto de posições, à dúvida, à definição de problemáticas, mesmo que inicialmente absurdas, a uma atitude cultural de respeito mútuo e troca de ideias. É urgente que o aluno seja, à sua medida e integrado no seu próprio processo de aprendizagem, um investigador.

### **3.2.6. Agentes empenhados**



Uma modificação na forma de ensinar e de aprender a Economia Política no nosso ensino universitário<sup>69</sup> exige uma postura diferente por parte dos diversos agentes intervenientes e uma reformulação dos seus enquadramentos institucionais.

Exige, em primeiro lugar, professores investigadores. Isto é, economistas com uma formação pedagógica que considerem que uma das suas actividades profissionais fundamentais é transmitir os conhecimentos adquiridos e ensinar a pensar economicamente, mostrar pelo exemplo qual é a metodologia da Economia Política e as práticas da descoberta. Isto é, professores que articulam a sua actividade pedagógica com a investigação científica feita de uma forma sistemática e metódica, que sabem encontrar o equilíbrio entre as duas vertentes. Exige professores e investigadores rigorosos na conceitualização e metodologia, tolerantes, abertos ao diálogo e conhecedores das diferentes correntes do pensamento económico, amantes apaixonados da aventura intelectual e da irreverência perante o instituído. "É evidente que reservei o título de professor universitário para os que associam à capacidade de investigação as qualidades pedagógicas. De passagem diria que nas universidades pululam outras categorias de docentes além das mencionadas: os servidores (só prestam serviços), os acumuladores (nunca se sabe onde estão nem o que fazem) e, para simplificar, os outros senhores" (DIAS, 1988, 27).

Exige, em segundo lugar, estudantes que tenham o prazer em estudar Economia, em integrar essa formação específica numa formação cultural humanista em processo de criação, que aceitem os desafios da aventura intelectual, do esforço individual e colectivo de definição de percursos de trabalho e descoberta, que não tenham receio do erro porque a própria instituição aprecia mais a sua superação que a sua não existência. Estudantes que compreendam que um curso universitário não é um conjunto de iniciativas de formação profissional, que a teoria e a prática constituem um todo indissociável.

Exige uma integração da instituição universitária de ensino da Economia Política numa sociedade capaz de compreender, aceitar e aproveitar a inovação, o confronto democrático de ideias. Essa capacidade inovadora da sociedade é um dos seus mais importantes patrimónios. "A riqueza da nação

---

<sup>69</sup> Algumas das questões que têm vindo a ser abordadas também são aplicáveis ao ensino secundário. Aliás, atendendo a que a iniciação no saber económico se faz no 10º e 11º anos, a adopção nesses anos de uma postura diferente daquela que aqui defendemos só viria a trazer dificuldades ao ensino universitário. Contudo a consideração do ensino secundário levanta problemas específicos que obviamente não referimos.

não está nas suas reservas de matérias-primas mas sim na educação, na inteligência e na criatividade do seu povo, isto é, no conhecimento e no saber usar esse conhecimento"(DIAS, 1988, 25).

Os aspectos anteriormente referidos, sobre as desejáveis características de cada um dos agentes, tem a ver com uma atitude pessoal perante a vida mas está essencialmente relacionado com o funcionamento das instituições, com o reconhecimento pela sociedade do papel do ensino universitário, com os padrões culturais dominantes.

### **3.2.7. Uma pedagogia adequada**

“A Universidade nunca será um agente de corpo inteiro, aproveitando integralmente as suas enormes potencialidades, no processo de transformação cultural, enquanto a pedagogia não estiver permanentemente activa. Enquanto a transmissão de conhecimentos não for, simultaneamente, criação, enquanto não souber aproveitar e potenciar a cultura nacional, enquanto o ser escola for pretexto para outras práticas, inclusive a investigação, sem dúvida nobres e importantes, mas insuficientes na vida da instituição universitária actual”(ESTEVES e PIMENTA, 1992, 289). As propostas de modificação do Ensino da Economia esboçadas nos pontos anteriores nunca conduzirão a efeitos práticos significativos se a pedagogia não ocupar um local importante.

A situação actual, de desvalorização da vertente pedagógica como parte do narcisismo do professor universitário em relação aos professores dos outros graus de ensino, de ausência de uma formação pedagógica específica para o ensino universitário, de desconhecimento das ciências e técnicas da educação, a começar pelo desenvolvimento curricular, de secundarização da actuação específica do professor na carreira universitária, de adopção, pelos mais bem intencionados, de uma pedagogia espontânea, é uma situação incomportável num projecto sério de reformulação do ensino universitário, logo do Ensino da Economia, dum ensino universitário que também é de massas.

### **3.3. Realidades, dificuldades e possibilidades**

A preocupação deste trabalho é chamar a atenção para algumas das dificuldades actuais do Ensino da Economia Política, é contribuir para uma reflexão crítica do estado da arte actual, é dar alguns modestos contributos para uma redefinição de orientação.

Temos consciência de que muitas barreiras se erguem contra a transformação. Barreiras individuais, institucionais, sociais, ideológicas e políticas. Ao terminar estas linhas fazemos alusão a algumas dessas dificuldades mas com

muita ligeireza. Elas são referidas mais como exemplificação das dificuldades que uma transformação do Ensino comporta do que como uma análise minimamente satisfatória do problema.

Do confronto entre a utopia e a realidade, entre as potencialidades e as dificuldades da transformação existe um campo mais ou menos vasto de transformação.

### **3.3.1. Dificuldades do projecto**

O projecto anteriormente referido confronta-se com muitas dificuldades. Citemos exemplificativamente, algumas.

A primeira dificuldade é o ensino universitário de massas.

Este é um fenómeno globalmente positivo, que no nosso País ainda está muito aquém das necessidades. No entanto comporta transformações qualitativas que dificultam a intensificação do debate de ideias e da investigação no Ensino da Economia. “A compatibilização da frequência da escola, e da universidade em especial, com outras actividades (também resultado dessa massificação) exerce-se, sobretudo, relativamente a dois campos diferentes: o do trabalho, por um lado, e o da cultura, por outro. No que se refere a esta última manifestação de interesse por fontes alternativas de identidade estudantil, a observação do quotidiano universitário permite ver que os sítios de encontro e de criação cultural e artística, de debate político e ideológico são progressivamente exteriores ao espaço da própria universidade, restando ela ligada, porventura, às expressões simbólicas de menor significância. Neste contexto é muito provável o definhamento da dimensão comunitária da escola, por um lado, e o défice motivacional para a participação na organização da instituição como tal, por perda de agentes, por selecção impertinente de interesses e objectivos, por horizontes de duração apenas adequados a interesses imediatos e mutáveis ao sabor das conveniências” (ESTEVEVES e PIMENTA, 1988, 295/6). A massificação do ensino degrada quantitativa e qualitativamente a relação professor-aluno. Simultaneamente acarreta a desvalorização intelectual da profissão de professor.

Uma expressão desta desvalorização encontra-se na afirmação frequente dos professores ao identificarem a sua actividade profissional (principal) com a venda de aulas. A venda num mercado monopolista e em frequente desrespeito pelo consumidor. A proliferação de estruturas de ensino superior (privadas)

sem um corpo docente próprio amplia o mercado do professor que com custos marginais reduzidos aumenta a sua produção<sup>70</sup>.

Uma segunda dificuldade é a especialização da Economia Política. A sua crescente fragmentação e a sua transposição para a estrutura dos cursos reforça a compartimentação disciplinar, a qual se associa a relações de poder. O tradicional quadro de total autonomia do docente universitário é o campo propício para, conjugado com a especialização transformar os cursos de Economia num conjunto de matérias mais ou menos (des)articuladas.

A “liberdade de cátedra” assume-se ainda hoje como um estímulo a muita produção intelectual, ao aparecimento de grande pedagogos que marcam gerações, viabiliza, frequentemente, a interligação entre o ensino e a investigação, pedra angular do ensino universitário. Adequada a um ensino de elite, eventualmente ajustada a uma lógica de recrutamento de docentes na base da sua experiência, erudição e investigação anteriores, a absolutização da referida liberdade é frequentemente incompatível com a massificação do ensino superior, com o regular funcionamento das instituições, com o cumprimento do papel que cabe à Universidade enquanto formadora.

A massificação do ensino superior, nomeadamente dos cursos de Economia<sup>71</sup> também está associada às exigências crescentes em formação do aparelho produtivo, e a uma fuga ao desemprego e desvalorização profissional de jovens que não encontram saídas profissionais válidas na sociedade actual. Estes aspectos fazem com que importantes sectores sociais encarem o ensino universitário, o ensino da Economia, como uma formação profissional. Os seus anseios desvalorizam o saber pensar, o poder pensar a mudança e valorizam o saber fazer. Esta atitude profissionalizante é exactamente o contrário do que se exige num mundo em profunda e veloz mudança.

---

<sup>70</sup> Este é um problema actualmente muito discutido, pelo que gostaria de deixar aqui algumas reflexões adicionais: a) Não está em causa a dicotomia entre ensino público e privado mas entre ensino de qualidade ou não. Está em causa a relação institucional entre as diferentes organizações universitárias. Está em causa a possibilidade de serem juridicamente criadas estruturas de ensino superior sem ter um corpo docente próprio. b) Os “turboprofessores” são, em parte, o resultado da desvalorização social e remuneratória dos professores universitários mas também são a expressão de um esfrangalhamento do tecido ético da sociedade contemporânea, ou, por outras palavras, pela redução da ética ao economicismo.

<sup>71</sup> Os cursos de Economia conheceram um processo de massificação mais cedo que muitos outros.

Estas atitudes profissionalizantes são permitidas ou estimuladas por uma política educativa economicista.

Neste quadro os mecanismos de auto-regulação não são motores de uma transformação susceptível de fazer face aos desafios. É necessário que alguns grupos, que alguns actores impulsionem essa transformação. Onde estão essas forças? é a pergunta que deixamos no ar.<sup>72</sup>

### **3.3.2. É possível melhorar**

O conhecimento das dinâmicas actuais e a imaginação poderão não ser suficientes para desenhar a paisagem do espaço possível de concretização mas o confronto de ideias, o debate sobre estas questões, a luta reivindicativa e a participação cívica serão capazes de referenciar alguns pontos conspícuos. É o desafio dessa pesquisa, associada à tentativa de resposta à pergunta formulada no ponto anterior, que desejamos deixar em aberto.

## **Bibliografia citada**

BACHELARD, Gaston, 1984, Tradutor RAMOS, JOAQUIM J. M., *A Filosofia do Não - Filosofia do Novo Espírito Científico*, Lisboa, Editorial Presença, 3 ed., pp. 136

BIANCHI, Ana Maria, 1993, “O Ensino de Pós-Graduação em Economia no Brasil: o Surgimento de uma Preocupação Metodológica”, *I Encontro de Economistas de Língua Portuguesa*, Porto, Faculdade de Economia do Porto

DAGOGNET, François, 1965, *Bachelard*, Lisboa, Edições 70, pp. 102

DIAS, A. Romão, 1988, “Investigação Científica Universitária: que seja muita e de Boa Qualidade é o que se lhe deseja!”, *Vértice - nova serie*, nº 2, 25/39

---

<sup>72</sup> Abordamos esta questão em PIMENTA, 1993b

ESTEVES, António e PIMENTA, Carlos, “Notas sobre Pedagogia Universitária”, *A Sociologia na Escola. Professores, Educação e Desenvolvimento*, 1992, Porto, Edições Afrontamento, pag. 287-301

FEYERABEND, Paul, 1988, Tradutor Pereira, Miguel Serra, *Contra o Método*, Lisboa, Relógio d'Água, pp. 364

FEYERABEND, Paul, 1991, *Diálogo sobre o Método*, Lisboa, Editorial Presença, 1ª Ed., pp. 140

FRIEDMAN, Milton, *Capitalismo e Liberdade*, 1988, São Paulo, Nova Cultural, pp. 182

GODELIER, Maurice, sd, Tradutor Sardinha, Maura R., *Racionalidade e Irracionalidade na Economia*, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, pp. 396

KATOUZIAN, Homa, 1982, Tradutor Vários, *Ideologia y Metodo en Economia*, Madrid, Editorial Gredos, pp. 272

MINGAT, A e Outros, 1985, *Méthodologie Economique*, Paris, PUF, 1ª Ed., pp. 570

MONTREYNAUD, Florence, 1985, *Dicionário de Citações*, Lisboa, Editorial Inquérito, pp. 635.

MOURA, Francisco Pereira de, 1963, *Problemas Fundamentais da Economia*, Lisboa, Clássica Editora, 2ª. ed., pp. 254

NUNES, João Arriscado, 1993, “Para uma Sociologia da Ciência Económica”, *I Encontro de Economistas de Língua Portuguesa*, Porto, Faculdade de Economia do Porto

PIMENTA, Carlos, 1990, “Economia Política e Racionalidades”, *Estudos Económicos*, Vol. 20, nº especial, pag. 39/59

PIMENTA, Carlos, 1993a, “Crises e Novos Rumos do Ensino da Economia nas Complexas Encruzilhadas Actuais”, *I Encontro de Economistas de Língua Portuguesa*, Porto, Faculdade de Economia do Porto

PIMENTA, Carlos, 1993b, “Que Futuro para a Universidade”, *Boletim da Universidade do Porto*, 18, Junho/1993, pág. 35-9

RUELLE, David, *Hasard et Chaos*, 1991, Paris, Editions Odile Jacob, 1<sup>a</sup>. ed, pp. 247

SANTOS, Boaventura S., 1987, *Um Discurso sobre as Ciências*, Porto, Edições Afrontamento, pp. 58

SUEVOS, Ramon L., 1983, *Dialéctica do Desenvolvimento - Naçon, Língua, Classes Sociais*, Coruña, AGAL, 1<sup>a</sup> Ed., pp. 155

**ANEXO C**

**DESARTICULAÇÕES**  
**E**  
**DESENCANTOS**



**ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE ENSINO SECUNDÁRIO,  
PROVAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR E  
FUNCIONAMENTO DESTES.**

**OBSERVAÇÃO ESTATÍSTICA DE UMA AMOSTRA CENTRADA  
NA FACULDADE DE ECONOMIA DO PORTO.**

Carlos Pimenta<sup>73</sup>

### **INTRODUÇÃO**

O objectivo deste trabalho, que o título pretende ressaltar, é analisar alguns aspectos da continuidade e ruptura entre os ensino secundário e universitário, concentrando a atenção na desarticulação, sem lhe atribuir qualquer valoração positiva ou negativa.

Provavelmente muitos terão opiniões sobre o assunto, e nós não fugimos à regra. Seja pela ideias feitas do senso comum e dum experiência acumulada de relacionamento com estudantes recentemente entrados na universidade e de diálogo com docentes do ensino secundário, seja por um conjunto de modelos de referência que os estudos desta índole apresentam, e nos quais encontramos algumas similitudes com a situação por nós vivida, não é difícil ter implícita ou explicitamente um conjunto de referenciais.

Pretendemos acrescentar alguma matéria de reflexão adicional, formulando inicialmente uma pergunta e procedendo a um tratamento, embora sumário, da informação disponível sobre os alunos que nos últimos anos apresentaram a sua candidatura à Faculdade de Economia do Porto e que aí têm estudado. A questão a que se pretende responder é a seguinte:

*Quais são as relações que existem entre as classificações do secundário, das provas de transição para o superior e o aproveitamento no superior?*

Obviamente que estamos numa «visão universitária do problema» seja pelo tipo de dados seleccionados, seja pelo tratamento que se lhe faz, seja ainda pelas observações teóricas a que dão lugar. Também se trata de uma simples amostra do universo dos estudantes que transitaram, em alguns casos que

---

<sup>73</sup> Professor associado da Faculdade de Economia do Porto.

tentaram trasitar, de grau de ensino. Amostra limitada a uma área do saber, a uma região, a um tipo de instituição universitária.

Nada nos permite a partir do estudo feito tirar conclusões genéricas. Uma preocupação de rigor e a ausência de um qualquer teste que verifique a validade da amostra aconselharia inevitavelmente uma tal observação. Mas outras razões aponta para essa necessidade: o carácter fortemente regional das candidaturas às grandes faculdades de Economia do país, as diferentes estruturas de curso entre elas, as tabelas de classificação aplicadas em cada uma dela, de que os estudantes da FEP frequentemente se queixam e com alguma razão, apesar de alguma evolução verificada nos últimos dez anos.

Pretendíamos ir mais longe mas os dados frequentemente solicitados ao Ministério para que esses estudos pudessem ser realizados nunca chegaram.<sup>74</sup>

Começaremos pois por uma leitura dirigida da referida informação estatística.

Sintetizadas as principais conclusões e incidindo sobre as desarticulações apresentamos algumas das razões que podem gerar essa situação tendo, mais uma vez, o cuidado de não lhe atribuir uma valoração. Essa desarticulação é suficientemente complexa e contraditória para conter em si elementos negativos e positivos dos pontos de vista subjectivo e objectivo, comportamental, cognitivo, científico e institucional.

Será interessante verificarmos então como uma outra amostra de estudantes encaram alguns aspectos dessa mesma ruptura ou, por outras palavras, como avaliam o funcionamento de uma disciplina introdutória que é, do ponto de vista das suas expectativas, anseios profissionais e funcionamento institucional, fundamental. Utilizaremos um inquérito realizado aos estudantes que frequentam as aulas de Introdução à Economia da licenciatura de Economia. É uma amostra ainda mais reduzida e limitada a um único ano mas que engloba mais de uma duas centenas de opiniões livremente expressas. Merece a pena uma ligeira referência apesar de muitos de nós, professores do primeiro ano, termos a sensação de haver uma «conjuntura cíclica» nos alunos que entraram, conjuntura que se mede por diferentes graus de empenhamento, atenção, aceitação de problemáticas, espírito crítico, relacionamento humano, empenhamento institucional e percentagem de alunos com uma aproveitamento superior à média. Mas mais não é do que um sentir do senso comum que ainda não encontrou estudos que dê esperanças à validade dessa hipótese, ou que a rejeite.

---

<sup>74</sup> A quase totalidade dos dados que foram trabalhados não resultam do processamento institucional. Deve-se ao grande carinho e dedicação que a D. Odete Noronha, funcionária da Faculdade de Economia do Porto tem colocado nestas questões, frequentemente perante o desatencão das pessoas e dos órgãos que lhe deveriam dedicar algum carinho. Agradeço expressamente o trabalho realizado e peço desculpa de apenas analisar alguns dados e com uma preocupação muito específica. Muito mais poderia ser feito.

Para terminar pouco faremos. Consideramos melhor deixar que os dados aqui apresentados «falem por si» e deixem campo aberto à reflexão e discussão. As conclusões seriam, provavelmente despropositadas porque os factores responsáveis pelas principais dificuldades que encontramos na transição para o ensino superior ultrapassam bastante o âmbito de actuação imediata e os agentes intervenientes neste forum.

Concentramos toda a informação estatística e o seu tratamento econométrico e gráfico nuns «anexos». Procurou-se aligeirar a leitura da informação no corpo principal da comunicação, “esconder” o excessivo número de páginas deste trabalho, deixar ao cuidado de cada um retirar mais informações e aceder aos dados base para que possam contestar a validade dos comentários que tecemos.

## **BREVE LEITURA DOS DADOS ESTATÍSTICOS**

A informação disponível foi seleccionada, organizada e apresentada com a preocupação quase exclusiva de permitir responder à questão problemática enunciada na introdução. É também com a mesma perspectiva que faremos a leitura dos indicadores construídos.

Deixamos para quem o desejar, dispondo para isso de toda a informação, uma leitura indicador a indicador, variável a variável. Procuraremos apenas salientar algumas das vertentes principais, exemplificando com uma ou outra referência exemplificativa.

Apenas algumas leituras que nos parecem centrais:

1) *As classificações obtidas pelos estudantes nos anos terminais do ensino secundário têm reduzida capacidade explicativa, embora significativa, das classificações obtidas nas provas nacionais e nos primeiros anos do ensino superior*

Os quadros com as matrizes de correlação para as diferentes situações são um indicador dessa reduzida capacidade explicativa. Em alguns casos os resultados são espantosamente baixos. Por exemplo, em 1991 para a licenciatura de economia as classificações do 12º ano «explicam» 12% das classificações na prova específica de Economia e 24% na classificação da prova geral de acesso. Em 1992 o panorama revela-se similar e em 1993 a capacidade explicativa das notas do secundário agrava-se. A classificação do 11º ano explica 8%, 16% e 11% das provas específicas de Economia, de matemática e da prova de aferição respectivamente. Nesse mesmo ano e também para os alunos que entraram na licenciatura de Economia, o 12º ano explica 9%, 22% e 25% dos resultados daquelas mesmas três provas. Para os que neste mesmo ano entraram na licenciatura de Gestão a relação entre as classificações de algumas daquelas

variáveis nem sequer são estatisticamente significativas. Curiosamente em 1994 e sobretudo para os candidatos a gestores voltou a verificar-se a mesma situação, surgindo o desajustamento mais intensamente que para os candidatos a economistas.

*2) Os estudantes têm na prova geral de acesso classificações que são fracamente explicadas pelas classificações obtidas anteriormente e não se apresentam como um indicador fidedigno do «sucesso escolar» que vão obter nos primeiros anos, em muitos aspectos decisivos, de frequência do universitário.*

Na referência anterior referimos alguns aspectos da ligação entre as classificações nos anos terminais do secundário e a prova geral de acesso, enquanto esta existia. Para o conjunto dos alunos que nos primeiros quatro anos do novo regime de acesso entraram na Faculdade de Economia a PGA apenas é explicada em 30% pelas classificações do 12º Ano. Simultaneamente pouco explica das classificações das provas específicas.

São poucos os dados disponíveis que nos permita comparar a prova geral de acesso com as classificações obtidas na Faculdade mas os dados disponíveis para 1991 indicam que a correlação com as classificações obtidas posteriormente em Matemática do primeiro ano não é significativa a um nível de significância de 5%, só explica 13% das classificações que virão a obter em “Informática”, 12% em “História Económica Geral”, 9% em “Introdução às Ciências Sociais” e, finalmente, 8% em “Introdução à Economia” e “Técnicas de Apoio à Economia”.

*3) A performance obtida pela prova de aferição é, em alguns aspectos, inferior à que foi usufruída pela prova geral de acesso. Ao pretender ser uma «continuidade», nacionalmente uniformizada, dos conhecimentos e avaliações obtidas durante os últimos anos do ensino secundário seria de esperar que apresentasse maior correcção com os dados daquela. Contudo tal não acontece e reforça o desajustamento com as provas específicas.*

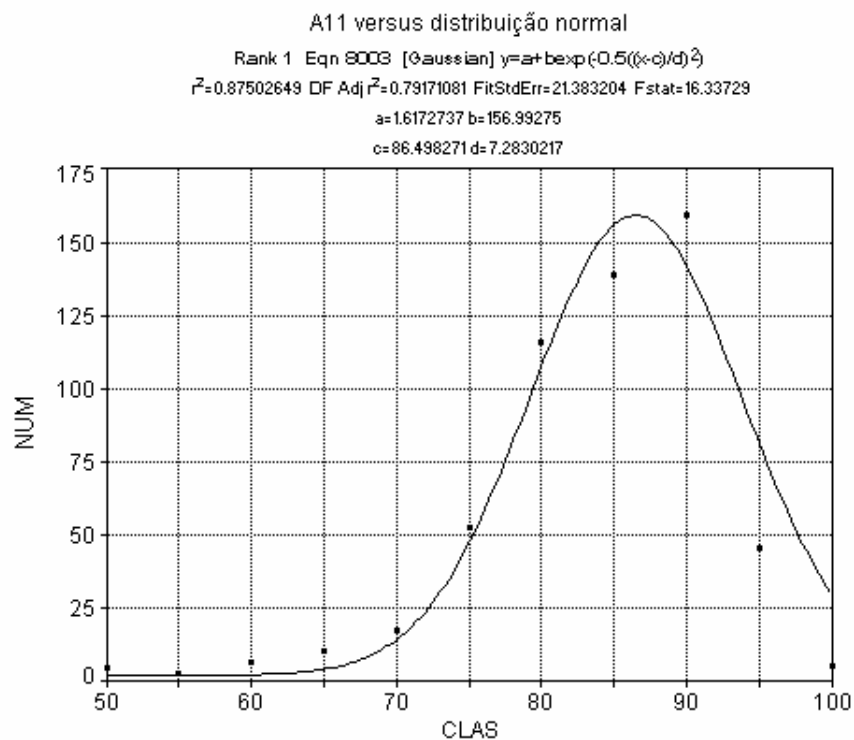
Para o conjunto dos anos em que esta prova existiu as classificações aí obtidas são explicadas em apenas 6% e 12% pelas classificações dos 11º e 12º anos, respectivamente, enquanto explica em apenas 11% e 23% as classificações que irão obter nas provas específicas de Economia e Matemática. Este último resultado, num quadro tão desolador, pode parecer brilhante mas o seu encandescimento rapidamente desaparece se tivermos em atenção a similitude temática. E se optarmos por um ajustamento mais elaborado, como o que é oportunamente apresentado ( $PEM=a+b.PAF^2$ ) chegamos a resultados muito semelhantes. A mancha de pontos que o gráfico ilustra é bastante exprime com clareza o desajustamento.

4) Teoricamente *seria de esperar que as frequências das classificações se aproximassem da distribuição normal mas tal não acontece em muitas situações.*

As regressões seguintes mostram esse grau de proximidade e a forma que o ajustamento mais próximo assumiria. Atente-se tanto à proximidade de um ajustamento normal como ao formato deste e localização da média. A prova de aferição exigida para os candidatos à Faculdade de Economia aparece com uma distribuição das classificações profundamente aberrante. Não é, no entanto, a única.

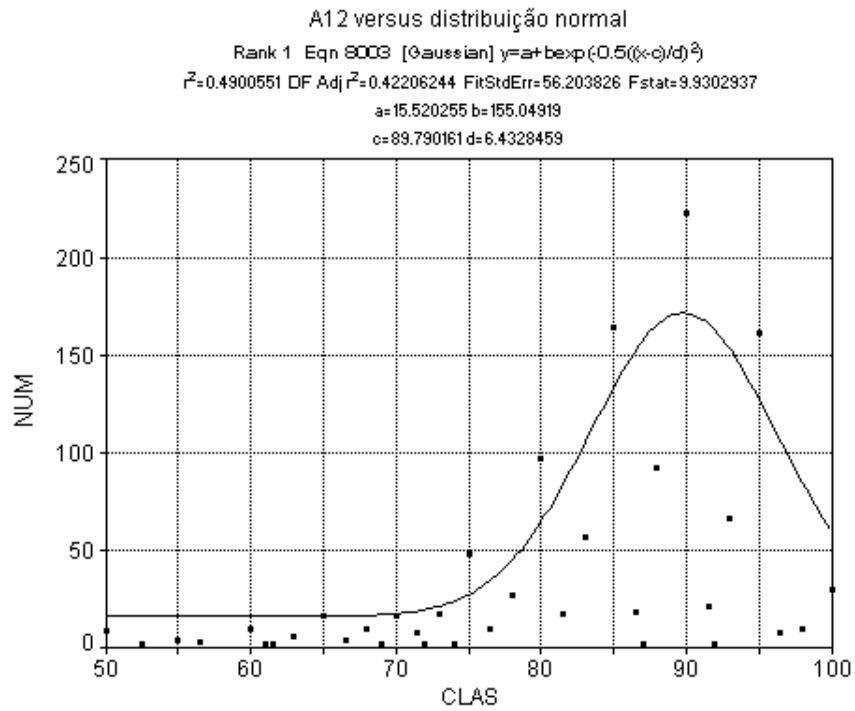
*Para 11º Ano:*

*Figura 1*



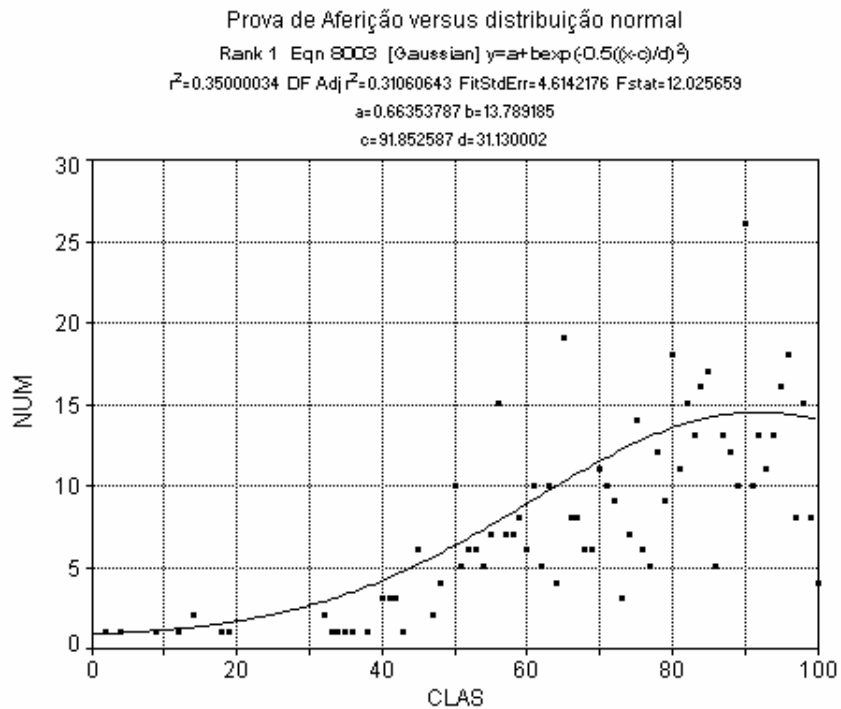
*Para 12º ano:*

*Figura 2*



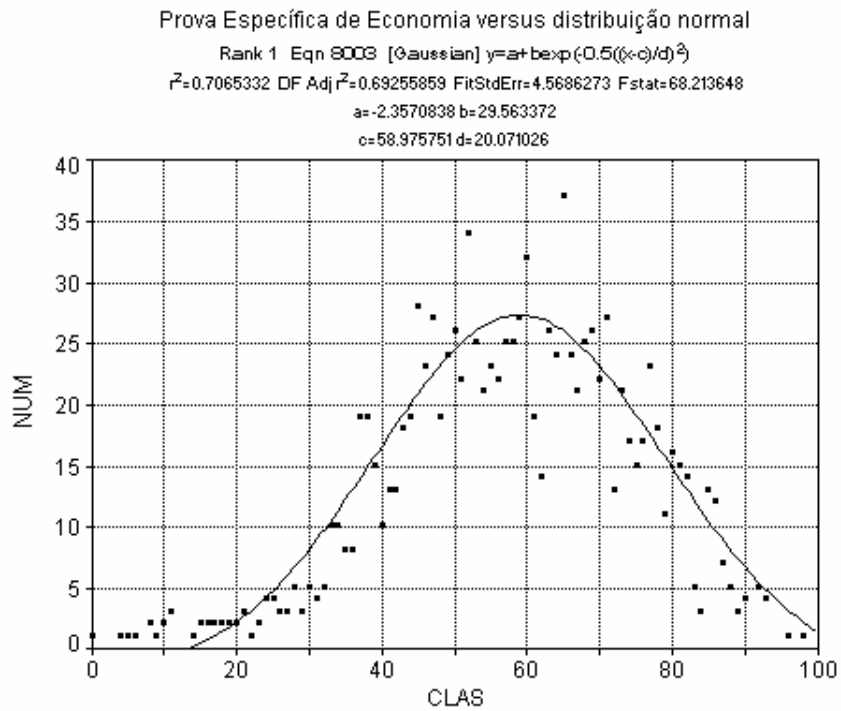
Prova de Aferição:

Figura 3



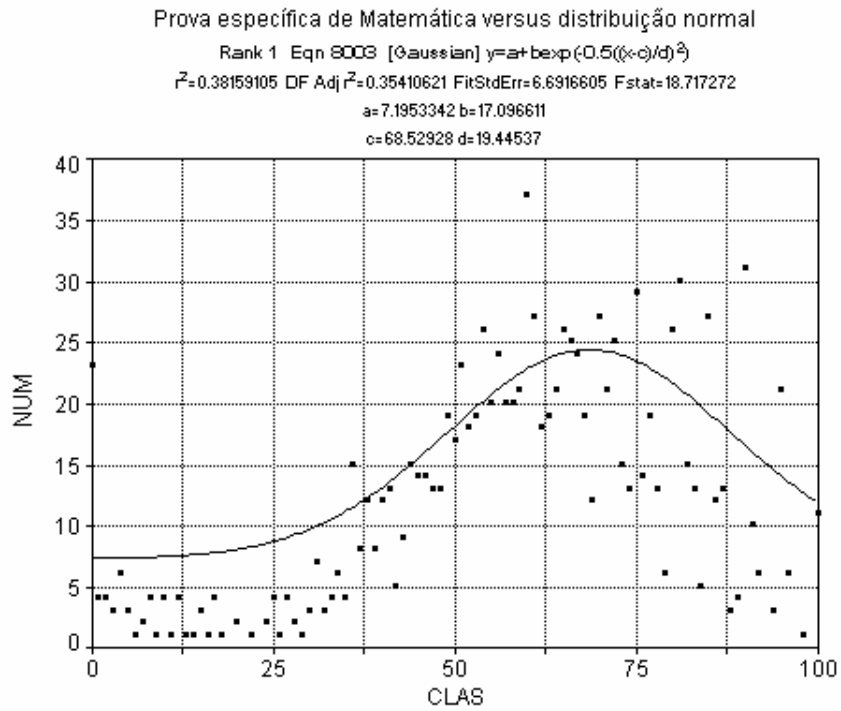
Prova específica de Economia:

Figura 4



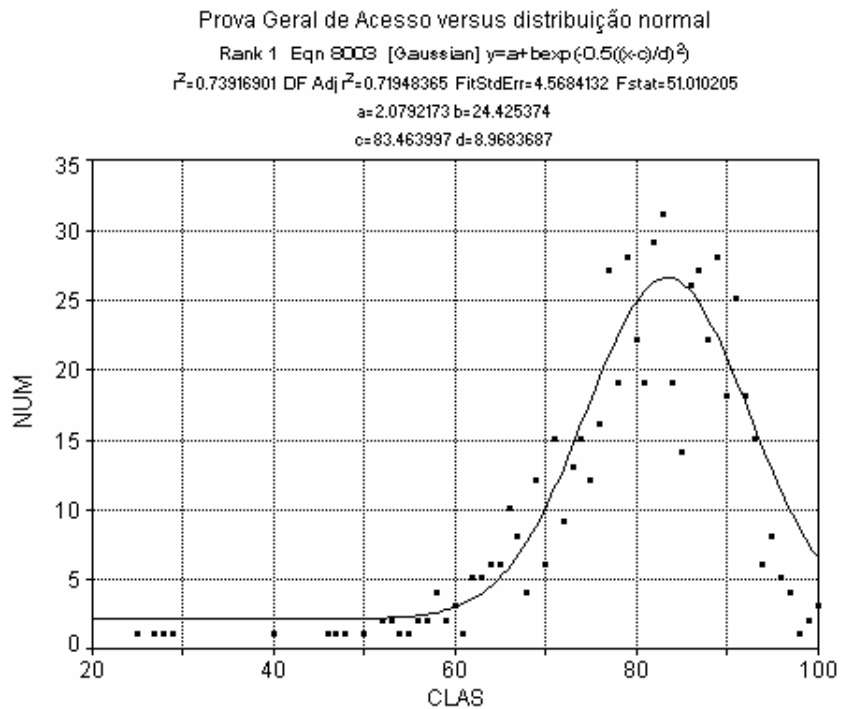
Prova específica de Matemática:

Figura 5



Prova Geral de Acesso:

Figura 6





5) As provas específicas são essencialmente da responsabilidade dos docentes e instituições universitários *mas as classificações nelas obtidas não são um bom indicador do sucesso futuro dos estudantes admitidos na Faculdade. Talvez se aproximem mais das classificações que eles obtiveram anteriormente do que dos futuro que se lhes avizinha.*

Tomemos a informação referente a todos os estudantes que no ano lectivo de 1992/93 frequentaram a licenciatura de Economia. As classificações obtidas na prova específica de Economia nada explicam (e se explicassem em alguns casos fazê-lo-iam em sentido inverso) das classificações obtidas na maior parte das disciplinas do segundo ano, mesmo das que são de Economia, como são os casos de Macroeconomia e Microeconomia. Para as restantes situações o mais que explica é as “Técnicas de Apoio à Economia” (24 %) logo seguido da “Introdução à Economia” (18 %). Algo similar se passa com as classificações da prova específica de Matemática.

Aconselhamos a consultarem com atenção os gráficos apresentados para os pares de valores assumidos pelas provas específicas e diversas disciplinas, nomeadamente entre aqueles que, em princípio, deveriam apresentar maior interligação.

**Os dados referentes aos anos lectivos de 1991/92 e 1992/93 confirmam as conclusões obtidas para este último ano.**

6) *As classificações entre disciplinas dos primeiros anos do ensino universitário reflectem também diferentes aproveitamentos ou critérios de classificação.*

Num ensino em que continua a existir a «liberdade de cátedra» e em que a coordenação vertical e horizontal é uma raridade assumida à margem da instituição não será de espantar muito a desarticulação de classificações existentes entre as diversas disciplinas apesar de se admitir que o estudante não mudou as suas capacidades intelectuais, mas as afectivas talvez, ao frequentar uma ou outra disciplina. A existência de uma «cultura institucional» construída pela partilha subconsciente ou inconsciente dos mesmos modelos teóricos de referência poderia ser o elemento aglutinador mas tal não existe e, se existisse, talvez fosse castrador de um pluralismo teórico que é, na minha opinião, fundamental.

**Algumas disciplinas «desajustam-se» mais do que outras mas o panorama é genérico. Apesar de tudo a capacidade explicativa do sucesso numa disciplina pelas classificações obtidas noutras é maior entre disciplinas dos primeiros anos da Faculdade que entre provas e classificações de origem diferente. As classificações de “Introdução à Economia” e “Matemática I” parecem ser importantes referências para as classificações obtidas nas outras disciplinas.**

Poderemos exprimir diversas opiniões sobre estas diversas desarticulações. Para uns elas serão um factor positivo na medida em que se corrigem mutuamente encontrando-se um ponto de encontro que seja o centro de gravidade de situações, dinâmicas e projectos distintos. Para outros serão a expressão da inexistência de uma lógica integradora de todo o percurso escolar dos estudantes portugueses, dos quartis de reforma que tentou ser mas nunca cresceu e amadureceu.

Que cada uma exprima os seus juízos de valor e esgrimem os eus argumentos. O que aqui gostaríamos de concluir sobre a leitura destes dados pode-se resumir em três aspectos:

**Os estudantes que frequentam os últimos anos do ensino secundário e os primeiros do ensino superior são inevitavelmente traumatizados psicologicamente pelo conjunto das desarticulações referidas. Se a tal acrescentarmos o clima de competitividade castradora dos valores da solidariedade humana trazido pelo anacrónico *numerus clausus* encontramos todos os ingredientes para um ambiente pouco favorável à formação integral do indivíduo.**

Se a Prova Geral de Acesso e a Prova de Aferição são peças deste sistema inevitavelmente contaminadas e «entre o diabo e o mal cada um que escolha», a filosofia da PGA e os resultados obtidos com ela parecem ser mais válidos do que os alcançados pela sua substituta.

A passagem do ensino secundário para o ensino superior representa uma mudança importante de ambiente científico, pedagógico e cívico. Existem na

transição alguns choques que podem ser valorados positivamente mas outros não o serão certamente.

**Vejamos alguns aspectos relacionados com este último aspecto.**

### **ALGUMAS VERTENTES DE DESARTICULAÇÃO**

Somos tentados a dizer, na sequência de muitas das investigações realizadas sobre pedagogia, nomeadamente pedagogia universitária, que as principais desarticulações entre ensino secundário e superior e muitas das dificuldades sentidas pelos alunos no estudo da Economia não tem directamente a ver com os conhecimentos ou aptidões específicas mas com outras vertentes da sua formação intelectual e afectiva.

Quase todos os autores salientam a importância do domínio das línguas. DUPONT & OSSANDON salienta, na continuidade de muitos outros investigadores que o domínio completo da língua materna e a prática de outras línguas é fundamental para a compreensão dos textos, a memorização, o espírito crítico, o método de trabalho eficaz, pelo que o conhecimento da língua é um importante indicador do sucesso<sup>75</sup>. Há hoje a sensação generalizada, fundamentada em muitas actividades dos estudantes, de que é insuficiente o domínio da língua materna lida, falada e escrita. Esta situação é capaz de explicar muitas das actuais dificuldades e deficiências no ensino/aprendizagem, nomeadamente em Economia.

A capacidade de gerir o seu tempo, de encontrar um equilíbrio intelectual e afectivo — frequentemente agravado entre os estudantes universitário pelo facto da mudança de grau de ensino ser acompanhado de uma mudança de local de residência e de convívios — associado ao domínio dos métodos e técnicas de estudo e de investigação são outros tantos factores que podem contribuir fortemente para o sucesso ou insucesso dos estudantes universitários. Para além das questões sociais envolvidas nesta vertente a excessiva carga horária ao longo de todo o seu tempo de ensino, a reduzida capacidade de manobra e de opção que os estudantes sempre têm e as aberrações do 12º ano — onde, em princípio se poderia começar a dar essa preparação — fazem com nunca tenham sido preparados para tal. Por outro lado os professores terão,

---

<sup>75</sup> Ver DUPONT, Pol & OSSANDON, Mmarcelo, *La Pédagogie Universitaire*, 1994, Paris, PUF, pág. 22

eventualmente, sido obrigados em determinadas fases da sua carreira académica a aprender alguns rudimentos de metodologia mas, de uma forma genérica, a sua insensibilidade e impreparação para estas questões é muito grande.

Outras desarticulações e dificuldades resultam de contextos institucionais.

É, sobretudo, a profunda desarticulação entre os diversos elementos, relações e subsistemas do que pretende ser o sistema de ensino. A desarticulação entre os ensinos secundário e superior não é mais do que uma peça defeituosa num anacronismo quase integral.

É também o caso da possibilidade e formas de empenhamento dos estudantes na vida universitária, a qual depende de muitos factores, tais como o curso em que se integram serem o resultado de uma opção livremente assumida, a história e vivência da instituição em que entram, a convicção de que existe correspondência entre o curso e o que pretendem realizar na actividade profissional, a adequação entre as suas maneiras de pensar e sentir e as referências culturais dominantes da instituição.

A existência do *numerus clausus*, o ambiente de competitividade que os estudantes vivem antes de entrar para o ensino superior e que aí se mantém, as dificuldades do mercado de trabalho e os anseios de lucratividade, por um lado, e o ensino de massas, o anonimato, a ausência de acompanhamento, por outro são elementos que contribuem decisivamente para as situações que estamos a analisar.

Significa isto que as principais causas das desarticulações e dificuldades entre o ensino secundário e superior, mesmo quando estamos a analisar uma área científica específica, como é a Economia, tem as suas raízes exclusivas em factores gerais?

Poderemos encontrar no conjunto das disciplinas do ensino secundário e superior desajustamentos bastante graves.

É o caso da natureza «enciclopédica» que se pretende dar à *Introdução à Economia* no ensino secundário em detrimento do pensar em Economia, na introdução de uma lógica de encadeamento de raciocínios e de observação. Existe um total anacronismo no acesso ao ensino superior — com inflação de classificações em certas disciplinas e locais do país, com provas gerais de acesso e, sobretudo, provas de aferição que parecem não fazer muito sentido, com provas específicas que parecem ser um filtro pouco fidedigno. Encontramos um 12º ano que mais do que preparação para o ensino superior ou transmissor de uma determinada metodologia de ensino e investigação tem sido uma continuidade do anteriormente, com tendências para reforço. Provavelmente os objectivos, não explicitados, das licenciaturas de Economia e Gestão, os elencos de disciplinas e o conteúdo destas estarão fortemente desajustados.

Além disso existe um divórcio, ou mais do que isso porque nunca houve casamento, entre os docentes do ensino secundário e o superior. Existem formações que dão direito a ensinar disciplinas da área de Economia que é um verdadeiro atentado à sanidade mental.

Poderemos a este nível de pormenor encontrar muitas deficiências e áreas de intervenção mas não é a esse nível que encontraremos as razões fundamentais dos dramas dos estudantes ao passarem para o ensino superior. Aqueles têm como raízes principais inadequações de formação que encontra as suas raízes no ensino pré-primário e em questões institucionais de um sistema que não o é, ou é de forma perversa.

E não esqueçamos, *em articulação* com todas estas vertentes, a realidade social, cultural e ideológica em que nos inserimos.

## **COMO ALUNOS E PROFESSORES ANALISAM O PROBLEMA**

O inquérito habitualmente realizado na disciplina de Introdução à Economia durante o período em que fui regente daquela disciplina tinha diversas funções, como se salienta no documento anexo, mas também pode ser utilizado para analisar o grau de adaptação do estudante ao novo grau de ensino, na medida em que se trata de uma disciplina do primeiro ano da licenciatura e fundamental na estrutura do curso e na correspondência aos anseios dos alunos.

Os dados constantes do último inquérito realizado, numa época em que cerca de 95% dos inquiridos tinham entrado na Faculdade após a existência de provas específicas, são particularmente interessantes para os nossos propósitos. Podemos sintetizar os resultados, deixando o cuidado o cuidado de confirmar e de retirar outras conclusões, da seguinte forma:

- Os alunos consideram bastante importantes as aulas ou, se pretendermos dizer doutro modo, a comunicação oral e a relação pedagógica que se estabelece entre o professor e o aluno.
- Privilegiam esta relação, reconhecem capacidades para serem parte activa nela, mas são pouco intervenientes apesar de reconhecerem haver um estímulo à sua participação, a disciplina estar adequada, contribuir para o seu desenvolvimento intelectual e ser importante para o seu futuro.

- Embora considerem que os seus conhecimentos anterior são suficientes para a frequência da disciplina não deixam de manifestar algumas dúvidas sobre se isso é mesmo assim.
- As maiores dificuldades sentida são
  - Falta de tempo
  - Dificuldade de fazerem um estudo «autodidacta»
  - Desarticulação entre as matérias
  - «Severidade» na relação professor-aluno

apesar, insistimos, da avaliação positiva que fazem do curso que escolheram e da disciplina.

Estas conclusões podem ser retiradas das respostas dos alunos nas aulas teóricas e nas práticas. Os perfis das respostas são similares.

Repisando no que parece uma evidência podemos considerar que existem quatro factores que contribuem fortemente para um certo mal-estar dos estudantes quando entram no ensino superior. Alguns são aspectos que surgem pela primeira vez na sua vida outros são o agravamento de uma situação que já vinha de trás. São eles

- A massificação do ensino superior, o distanciamento na relação professor-aluno, o anonimato da sua presença.
- A fragmentação do sistema de ensino — que assim quase deixa de ser um sistema! — particularmente vincado perante a «liberdade de cátedra» e a ausência de qualquer restício de sistema tutorial, formal ou informal.
- Ausência de métodos de estudo meditados, consolidados e automatizados que se adaptem à descoberta, ao estudo individual, à recolha, selecção e tratamento da informação científica.
- A incapacidade, objectivamente existente agravada pela ausência de métodos de estudo e pela competitividade, de realizar todos os seus objectivos, de estudo e não só, no tempo disponível.

Se estes resultados são interessantes, embora não deixe de corresponder a algumas das expectativas que se poderia ter sobre o problema, não menos interessante são as opiniões dos professores sobre o que é importante para os estudantes e em que grau o possuem.

No processo de avaliação da Universidade do Porto foi elaborado um inquérito sobre *As capacidades e atitudes dos estudantes*. Perante uma listagem de capacidades e atitudes pedia-se que se indicasse qual o grau de importância que

se lhe atribuía e em que medida em que actualmente essa capacidade é satisfeita pelos estudantes que frequentam a Faculdade.<sup>76</sup>

Numa leitura rápida constata-se

Em nenhum dos itens considera-se que os estudantes preenchem cabalmente *as capacidades que lhe são exigidas*.

Os aspectos considerados mais importantes foram “capacidade para compreender ouvindo, lendo e escrevendo”, “capacidade para falar e escrever clara, corrente e fluentemente”, “capacidade para organizar as ideias e apresentá-las por escrito ou em discussão”, “capacidade para compreender estatísticas”, “reconhecimento da importância do conhecimento lógico e capacidade de aplicá-lo”, “capacidade para raciocinar com independência e criticamente”, “capacidade para analisar e sintetizar assim como para resolver problemas”, “capacidade para aplicar conhecimentos visando a resolução de problemas práticos”, “preservar, divulgar e aplicar os conhecimentos acumulados pela humanidade” e “descobrir e desenvolver as capacidades necessárias ao crescimento da produtividade nacional”.

Os aspectos quase totalmente desprezados são “as qualidades pessoais necessária para uma satisfatória vida familiar”, “a capacidade de manter um equilíbrio entre trabalho, lazer e outras actividades”, o “sucesso em encontrar novas formas de ocupar os tempos de lazer”, a “compreensão dos princípios básicos da saúde física e mental”, o “interesse pelas artes”, as “opções religiosas”.

–

- O confronto destas duas posições, dos estudantes do primeiro ano e da elite dos docentes mostra facilmente quão diferentes são as preocupações dos estudantes e dos docentes. Os alunos são analisados preferencialmente através de apenas algumas vertentes da sua personalidade e não enquanto cidadãos, agentes culturais, racionais mas também apaixonados. Uma das questões que mais aflige os estudantes, a falta de tempo, a capacidade de se repartir pelas diversas ocupações é totalmente desprezada pelos professores e, nessa mesma medida, estão totalmente impossibilitados de os ajudar, mesmo que o quisessem e o soubessem. Mais parece haver um desconhecimento de

---

<sup>76</sup> Sabemos que a forma como esse inquérito foi analisado e preenchido em cada uma das escolas foi diferente. Por me encontrar no estrangeiro não tive qualquer participação no processo nem fui informado de como se desenrolou. Pelos dados que possuímos o resultado síntese resultou da consulta de 20 docentes que preenchessem a condição de serem doutorados e membros dos órgãos de gestão. A resposta ao grau de satisfação de cada uma das capacidades que envolvia três possibilidades (Não satisfaz, Satisfaz, Satisfaz bem) foi obtida pela utilização da moda.

algo suficientemente comprovado: a arte na gestão do tempo aparece estreitamente associada ao acto de aprendizagem<sup>77</sup>.

- Há um conflito entre professores e alunos que não passa apenas por relações de poder mas também de ignorância mútua.

–

## CONCLUSÃO

Muita coisa está mal no nosso sistema de ensino.

Muita coisa está mal nas formas de acesso ao ensino superior: a ameaça de desemprego e a desvalorização do ensino politécnico, por um lado; a existência de *numerus clausus*, por outro: os anacrónicos sistemas de passagem entre os dois níveis, geradores de traumatismos de competitividade sem correspondente contrapartida numa mais rigorosa selectividade, aida por outro.

Muita coisa está mal na preparação humana, cultural, científica e pedagógica que se dá aos nossos jovens.

Muita coisa está mal nas disciplinas de Economia e Gestão no ensino secundário, na preparação dos docentes do ensino secundário.

Muita coisa está mal na preparação humana e científica dos professores do ensino superior, na sua quase integral falta de conhecimentos e sensibilidade pedagógica, na ideia generalizada de que podem fazer tudo que lhes aprouver.

Por onde começar a lutar contra esta situação?

Convém encontrar uma resposta porque não se pode ficar parado.

---

<sup>77</sup> Ver DUPONT, Pol & OSSANDON, Mmarcelo, *La Pédagogie Universitaire*, 1994, Paris, PUF, pág. 34



SÍNTESE DA INFORMAÇÃO

**1. Provas de acesso realizadas em 1991.**

**1.1. Licenciatura de Economia**

Amostra constituída por todos os estudantes que entraram na Faculdade de Economia (215, havendo alguns que não têm dados em todas as variáveis)

Variáveis:

CRIT	Nota final de entrada na Faculdade
PEE	Classificação da prova específica de Economia
PEM	Classificação da prova específica de matemática
PGA	Classificação da prova geral de acesso
A12	Classificação do 12º ano
IE	Classificação obtida na FE em Introdução à Economia
MAT	Classificação obtida na FE em Matemática
INF	Classificação obtida na FE em Informática
ICS	Classificação obtida na FE em Introdução às Ciências Sociais
HEG	Classificação obtida na FE em História Económica Geral
TAE	Classificação obtida na FE em Técnicas de Apoio à Economia

Matriz de correlação (Quadro 1):

	A12	CRIT	HEG	ICS	IE	INF	MAT	PEE	PEM	PGA	TAE	Média
A12	1,0000	0,7685	0,5206	0,4187	0,4426	0,4749	0,3971	0,3472	0,6048	0,4860	0,4331	0,5358
CRIT	0,7685	1,0000	0,5529	0,3776	0,5393	0,6044	0,3872	0,6607	0,8578	0,6819	0,5937	0,6385
HEG	0,5206	0,5529	1,0000	0,4266	0,4561	0,4264	0,3880	0,3075	0,3761	0,3457	0,4280	0,4753
ICS	0,4187	0,3776	0,4266	1,0000	0,3550	0,3555	0,2123	0,1824	0,2011	0,2978	0,3288	0,3778
IE	0,4426	0,5393	0,4561	0,3550	1,0000	0,4529	0,5317	0,2355	0,4251	0,2747	0,4868	0,4727
INF	0,4749	0,6044	0,4264	0,3555	0,4529	1,0000	0,5268	0,3599	0,5146	0,3673	0,4403	0,5021
MAT	0,3971	0,3872	0,3880	0,2123	0,5317	0,5268	1,0000	-0,0339	0,3533	0,1283	0,4671	0,3962
PEE	0,3472	0,6607	0,3075	0,1824	0,2355	0,3599	-0,0339	1,0000	0,3693	0,4186	0,3614	0,3826
PEM	0,6048	0,8578	0,3761	0,2011	0,4251	0,5146	0,3533	0,3693	1,0000	0,3708	0,5113	0,5077
PGA	0,4860	0,6819	0,3457	0,2978	0,2747	0,3673	0,1283	0,4186	0,3708	1,0000	0,2762	0,4225
TAE	0,4331	0,5937	0,4280	0,3288	0,4868	0,4403	0,4671	0,3614	0,5113	0,2762	1,0000	0,4842

Tirando as casas a sombreado todos os coeficientes de correlação são significativos a um nível de significância de 5%. De uma maneira simplista poderemos dizer que uma variável é explicada pela outra em x% sendo o x obtido pela expressão em percentagem do quadrado do coeficiente de correlação.

## 1.2. Licenciatura de Gestão

Variáveis: PEE, PEM, PGA, A12, CRIT

As comparações possíveis com estes dados são menores, como facilmente se verificará.

Existem 79 alunos abrangidos por estas variáveis.

Matriz de correlação (Quadro 2):

	A12	CRIT	PEE	PEM	PGA	Média
A12	1,0000	0,7107	0,3474	0,4911	0,4904	0,6079
CRIT	0,7107	1,0000	0,6668	0,8539	0,7314	0,7926
PEE	0,3474	0,6668	1,0000	0,3347	0,4806	0,5659
PEM	0,4911	0,8539	0,3347	1,0000	0,4844	0,6328
PGA	0,4904	0,7314	0,4806	0,4844	1,0000	0,6374

Ao nível de significância anteriormente adoptado todas as relações são válidas.

## 2. Provas de acesso realizadas em 1992.

As provas específicas passaram a ser nacionais, isto é, a abranger todos os cursos que a exigem.

### 2.1. Licenciatura de Economia

Amostra constituída por todos os estudantes que entraram na Faculdade de Economia (215)

Variáveis: PEE, PEM, A12, PGA, CRIT

Matriz de correlação (Quadro 3):

	A12	PEE	PEM	PGA	Média
A12	1,0000	0,3443	0,3848	0,5731	0,5756
PEE	0,3443	1,0000	0,4078	0,4743	0,5566
PEM	0,3848	0,4078	1,0000	0,3228	0,5289
PGA	0,5731	0,4743	0,3228	1,0000	0,5926

Todas as relações são significativas.

## 2.2. Licenciatura de Gestão

Nesta amostra existem 72 estudantes.

Variáveis: PEE, PEM, A12, PGA

Matriz de correlação (Quadro 4):

	A12	PEE	PEM	PGA	Média
A12	1,0000	0,3946	0,6796	0,6165	0,6727
PEE	0,3946	1,0000	0,5022	0,3941	0,5727
PEM	0,6796	0,5022	1,0000	0,5590	0,6852
PGA	0,6165	0,3941	0,5590	1,0000	0,6424

Todas as relações são significativas.

## 3. Provas de acesso realizadas em 1993.

Neste ano deixou de haver PGA e passou a haver PAF.

Também neste ano foram remodeladas as equipes de elaboração das provas específicas pela inclusão de docentes do secundário e do superior.

### 3.1. Licenciatura de Economia

Amostra constituída por todos os estudantes que entraram na Faculdade de Economia (206, não abrangendo a totalidade das informações)

Variáveis: PEE, PEM, PAF, A12, A11, CRIT

em que

PAF	Prova de aferição
A11	Classificação do 11º ano

Matriz de correlação (Quadro 5):

	A11	A12	CRIT	PAF	PEE	PEM	Média
A11	1,0000	0,7366	0,6334	0,3272	0,2742	0,4058	0,5629
A12	0,7366	1,0000	0,6999	0,4953	0,2957	0,4664	0,6157
CRIT	0,6334	0,6999	1,0000	0,6959	0,7180	0,8592	0,7677
PAF	0,3272	0,4953	0,6959	1,0000	0,2618	0,5152	0,5492
PEE	0,2742	0,2957	0,7180	0,2618	1,0000	0,4348	0,4974
PEM	0,4058	0,4664	0,8592	0,5152	0,4348	1,0000	0,6136

Todas as relações são significativas.

### 3.2. Licenciatura de Gestão

Amostra constituída por todos os estudantes que entraram na Faculdade de Economia (88)

Variáveis: PEE, PEM, PAF, A12, A11, CRIT

Matriz de correlação (Quadro 6):

	A11	A12	CRIT	PAF	PEE	PEM	Média
A11	1,0000	0,7150	0,6269	0,4020	0,0526	0,1036	0,4834
A12	0,7150	1,0000	0,7435	0,4763	0,0536	0,3345	0,5538
CRIT	0,6269	0,7435	1,0000	0,7030	0,3424	0,7761	0,6987
PAF	0,4020	0,4763	0,7030	1,0000	-0,0753	0,4547	0,4935
PEE	0,0526	0,0536	0,3424	-0,0753	1,0000	-0,0483	0,2208
PEM	0,1036	0,3345	0,7761	0,4547	-0,0483	1,0000	16666,9368

A um nível de significância há algumas relações que não são significativas, as quais estão assinaladas a sombreado.

## 4. Provas de acesso realizadas em 1994.

### 4.1. Licenciatura de Economia

Amostra constituída por todos os estudantes que entraram na Faculdade de Economia (188)

Variáveis: PEE, PEM, PAF, A12, A11, CRIT

Matriz de correlação (Quadro 7):

	A11	A12	CRIT	PAF	PEE	PEM	Média
A11	1,0000	0,8026	0,7839	0,3785	0,5726	0,4765	0,669
A12	0,8026	1,0000	0,7843	0,4455	0,5381	0,5547	0,6875
CRIT	0,7839	0,7843	1,0000	0,5089	0,7944	0,8693	0,7901
PAF	0,3785	0,4455	0,5089	1,0000	0,1157	0,4220	0,4784
PEE	0,5726	0,5381	0,7944	0,1157	1,0000	0,5540	0,5958
PEM	0,4765	0,5547	0,8693	0,4220	0,5540	1,0000	0,6461

As relações não significativas estão a sombreado.

### 4.2. Licenciatura de Gestão

Amostra constituída por todos os estudantes que entraram na Faculdade de Economia (96)

Variáveis: PEE, PEM, PAF, A12, A11, CRIT

Matriz de correlação (Quadro 8):

	A11	A12	CRIT	PAF	PEE	PEM	Média
A11	1,0000	0,6895	0,5403	0,0577	0,1858	- 0,2467	0,3711
A12	0,6895	1,0000	0,5608	0,1466	0,1582	- 0,0624	0,4155
CRIT	0,5403	0,5608	1,0000	0,1704	0,6458	0,4783	0,5659
PAF	0,0577	0,1466	0,1704	1,0000	-0,1929	- 0,0469	0,1892
PEE	0,1858	0,1582	0,6458	-0,1929	1,0000	0,0800	0,3128
PEM	-0,2467	-0,0624	0,4783	-0,0469	0,0800	1,0000	0,2004

As relações não significativas estão a sombreado.

### 5. Provas de acesso realizadas de 1991 a 1994.

As análises parcelares anteriores permite tirar algumas conclusões específicas que contribuem para a resposta à pergunta inicialmente formulada mas é interessante considerar a totalidade das informações disponíveis para os estudantes que entraram na Faculdade de Economia do Porto para qualquer um dos cursos de licenciatura.

A amostra é constituída por 1140 estudantes.

#### 5.a. Frequências de classificações

De A11

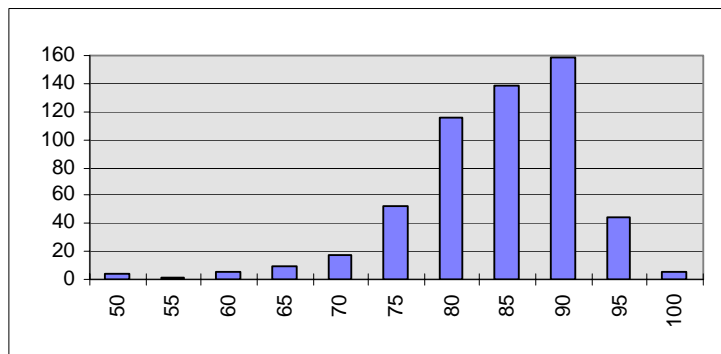
Quadro 9

CLAS	NUM	%
50	4	0,7
55	2	0,4
60	6	1,1

65	10	1,8
70	17	3,1
75	52	9,4
80	115	20,8

85	138	25
90	159	28,8
95	45	8,1
100	5	0,9

Figura 7



Quadro 10

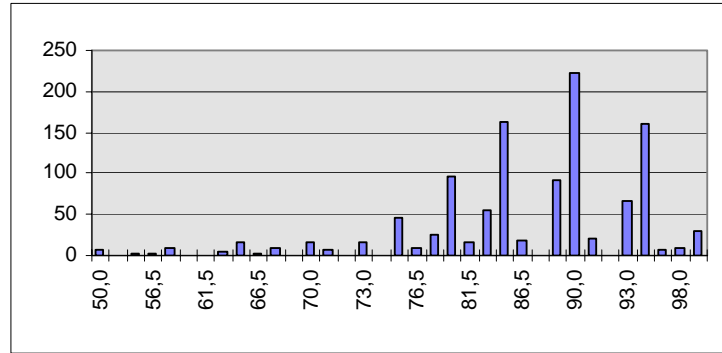
Mean	83,951	Kurtosis	2,437	Maximum	100
Median	85	S E Kurt	0,207	Minimum	50
Mode	90	Skewness	-1,169		
Std dev	8,002	S E Skew	0,104		

**De A12**

Quadro 11

CLAS	NUM	%
50,0	8	0,7
52,5	1	0,1
55,0	3	0,3
56,5	2	0,2
60,0	9	0,8
61,0	1	0,1
61,5	1	0,1
63,0	5	0,4
65,0	16	1,4
66,5	3	0,3
68,0	9	0,8
69,0	1	0,1
70,0	16	1,4
71,5	7	0,6
72,0	1	0,1
73,0	17	1,5
74,0	1	0,1

75,0	47	4,1
76,5	9	0,8
78,0	26	2,3
80,0	96	8,4
81,5	17	1,5
83,0	56	4,9
85,0	163	14,3
86,5	18	1,6
87,0	1	0,1
88,0	91	8
90,0	222	19,5
91,5	21	1,8
92,0	1	0,1
93,0	66	5,8
95,0	160	14
96,5	7	0,6
98,0	9	0,8
100,0	29	2,5



Quadro 12

Mean	85,866	Kurtosis	2,219	Minimum	50
Median	88	S E Kurt	0,145	Maximum	100
Mode	90	Skewness	-1,267		
Std dev	8,76	S E Skew	0,072		

**De PAF**

Quadro 13

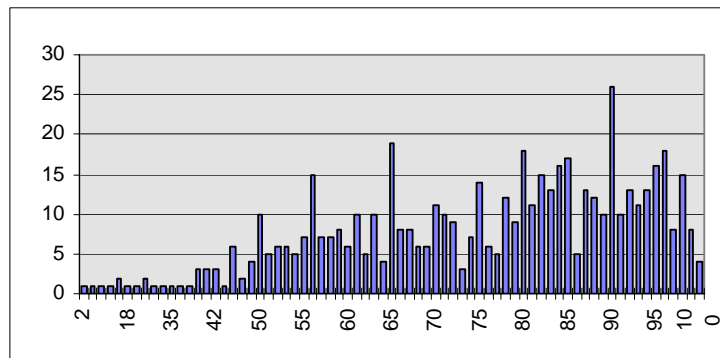


CLAS	NUM	%
2	1	0,2
4	1	0,2
9	1	0,2
12	1	0,2
14	2	0,4
18	1	0,2
19	1	0,2
32	2	0,4
33	1	0,2
34	1	0,2
35	1	0,2
36	1	0,2
38	1	0,2
40	3	0,5
41	3	0,5
42	3	0,5
43	1	0,2
45	6	1,1
47	2	0,4
48	4	0,7
50	10	1,8
51	5	0,9
52	6	1,1
53	6	1,1
54	5	0,9

55	7	1,3
56	15	2,7
57	7	1,3
58	7	1,3
59	8	1,4
60	6	1,1
61	10	1,8
62	5	0,9
63	10	1,8
64	4	0,7
65	19	3,4
66	8	1,4
67	8	1,4
68	6	1,1
69	6	1,1
70	11	2
71	10	1,8
72	9	1,6
73	3	0,5
74	7	1,3
75	14	2,5
76	6	1,1
77	5	0,9
78	12	2,2
79	9	1,6
80	18	3,3

81	11	2
82	15	2,7
83	13	2,4
84	16	2,9
85	17	3,1
86	5	0,9
87	13	2,4
88	12	2,2
89	10	1,8
90	26	4,7
91	10	1,8
92	13	2,4
93	11	2
94	13	2,4
95	16	2,9
96	18	3,3
97	8	1,4
98	15	2,7
99	8	1,4
100	4	0,7

Figura 8



Quadro 14

Mean	74,973	Kurtosis	1,005	Minimum	2
Median	79	S E Kurt	0,207	Maximum	100
Mode	90	Skewness	-0,918		
Std dev	17,726	S E Skew	0,104		

**De PEE**

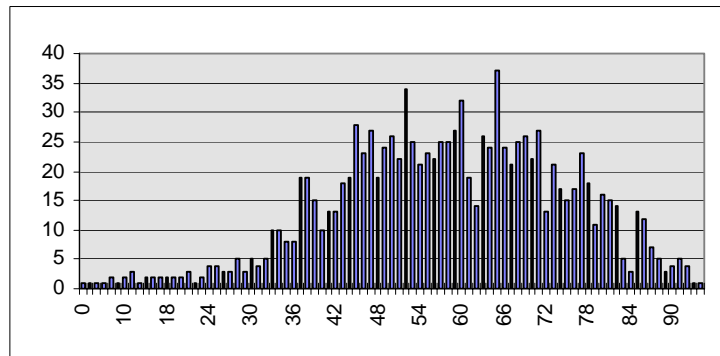
Quadro 15

CLAS	NUM	%
0	1	0,1
4	1	0,1
5	1	0,1
6	1	0,1
8	2	0,2
9	1	0,1
10	2	0,2
11	3	0,3
14	1	0,1
15	2	0,2
16	2	0,2
17	2	0,2
18	2	0,2
19	2	0,2
20	2	0,2
21	3	0,3
22	1	0,1
23	2	0,2
24	4	0,4
25	4	0,4
26	3	0,3
27	3	0,3
28	5	0,4
29	3	0,3
30	5	0,4
31	4	0,4
32	5	0,4
33	10	0,9
34	10	0,9

35	8	0,7
36	8	0,7
37	19	1,7
38	19	1,7
39	15	1,3
40	10	0,9
41	13	1,1
42	13	1,1
43	18	1,6
44	19	1,7
45	28	2,5
46	23	2
47	27	2,4
48	19	1,7
49	24	2,1
50	26	2,3
51	22	1,9
52	34	3
53	25	2,2
54	21	1,8
55	23	2
56	22	1,9
57	25	2,2
58	25	2,2
59	27	2,4
60	32	2,8
61	19	1,7
62	14	1,2
63	26	2,3
64	24	2,1

65	37	3,2
66	24	2,1
67	21	1,8
68	25	2,2
69	26	2,3
70	22	1,9
71	27	2,4
72	13	1,1
73	21	1,8
74	17	1,5
75	15	1,3
76	17	1,5
77	23	2
78	18	1,6
79	11	1
80	16	1,4
81	15	1,3
82	14	1,2
83	5	0,4
84	3	0,3
85	13	1,1
86	12	1,1
87	7	0,6
88	5	0,4
89	3	0,3
90	4	0,4
92	5	0,4
93	4	0,4
96	1	0,1
98	1	0,1

Figura 9



Quadro 16

Mean	57,803	Kurtosis	0,024	Minimum	0
Median	58	S E Kurt	0,145	Maximum	98
Mode	65	Skewness	-0,335		
Std dev	16,584	S E Skew	0,072		

**De PEM**

Quadro 17

CLAS	NUM	%
0	23	2
1	4	0,4
2	4	0,4
3	3	0,3
4	6	0,5
5	3	0,3
6	1	0,1
7	2	0,2
8	4	0,4
9	1	0,1
10	4	0,4
11	1	0,1
12	4	0,4
13	1	0,1
14	1	0,1
15	3	0,3
16	1	0,1

17	4	0,4
18	1	0,1
20	2	0,2
22	1	0,1
24	2	0,2
25	4	0,4
26	1	0,1
27	4	0,4
28	2	0,2
29	1	0,1
30	3	0,3
31	7	0,6
32	3	0,3
33	4	0,4
34	6	0,5
35	4	0,4
36	15	1,3
37	8	0,7

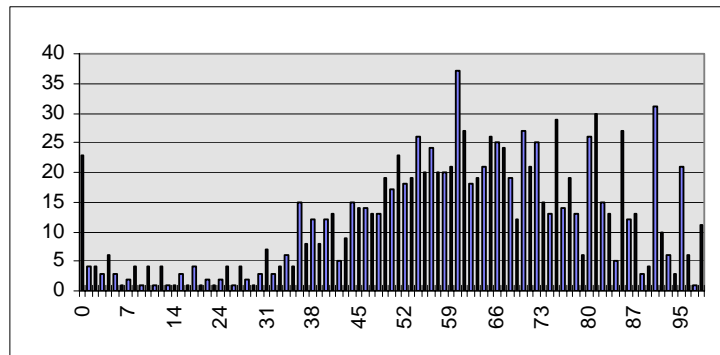
38	12	1,1
39	8	0,7
40	12	1,1
41	13	1,1
42	5	0,4
43	9	0,8
44	15	1,3
45	14	1,2
46	14	1,2
47	13	1,1
48	13	1,1
49	19	1,7
50	17	1,5
51	23	2
52	18	1,6
53	19	1,7
54	26	2,3
55	20	1,8

56	24	2,1
57	20	1,8
58	20	1,8
59	21	1,8
60	37	3,2
61	27	2,4
62	18	1,6
63	19	1,7
64	21	1,8
65	26	2,3
66	25	2,2
67	24	2,1
68	19	1,7
69	12	1,1
70	27	2,4

71	21	1,8
72	25	2,2
73	15	1,3
74	13	1,1
75	29	2,5
76	14	1,2
77	19	1,7
78	13	1,1
79	6	0,5
80	26	2,3
81	30	2,6
82	15	1,3
83	13	1,1
84	5	0,4
85	27	2,4

86	12	1,1
87	13	1,1
88	3	0,3
89	4	0,4
90	31	2,7
91	10	0,9
92	6	0,5
94	3	0,3
95	21	1,8
96	6	0,5
98	1	0,1
100	11	1

Figura 10



Quadro 18

Mean	60,534	Kurtosis	0,651	Minimum	0
Median	62	S E Kurt	0,145	Maximum	100
Mode	60	Skewness	-0,79		
Std dev	21,679	S E Skew	0,072		

**De PGA**

Quadro 19

CLAS	NUM	%
25	1	0,2
27	1	0,2

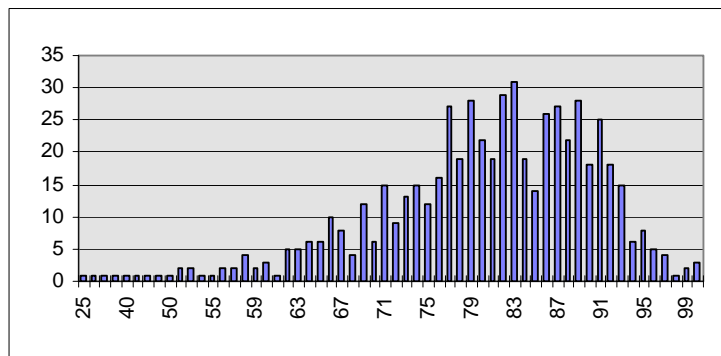
28	1	0,2
29	1	0,2
40	1	0,2

46	1	0,2
47	1	0,2
48	1	0,2

50	1	0,2
52	2	0,3
53	2	0,3
54	1	0,2
55	1	0,2
56	2	0,3
57	2	0,3
58	4	0,7
59	2	0,3
60	3	0,5
61	1	0,2
62	5	0,9
63	5	0,9
64	6	1
65	6	1
66	10	1,7
67	8	1,4
68	4	0,7
69	12	2
70	6	1
71	15	2,6
72	9	1,5
73	13	2,2
74	15	2,6
75	12	2
76	16	2,7
77	27	4,6
78	19	3,2
79	28	4,8
80	22	3,7
81	19	3,2
82	29	4,9
83	31	5,3
84	19	3,2
85	14	2,4
86	26	4,4
87	27	4,6
88	22	3,7
89	28	4,8

90	18	3,1
91	25	4,3
92	18	3,1
93	15	2,6
94	6	1
95	8	1,4
96	5	0,9
97	4	0,7
98	1	0,2
99	2	0,3
100	3	0,5

Figura 11



Quadro 20

Mean	80,128	Kurtosis	3,542	Minimum	25
Median	82	S E Kurt	0,201	Maximum	100
Mode	83	Skewness	-1,337		
Std dev	10,787	S E Skew	0,101		

### 5. b. Matriz de correlação

Quadro 21

	A11	A12	PAF	PEE	PEM	PGA	Média
A11	1,0000	0,7533	0,2452	0,3382	0,3333	0	0,445
A12	0,7533	1,0000	0,3530	0,4092	0,3794	0,5517	0,5744
PAF	0,2452	0,3530	1,0000	0,3316	0,4746	0	0,4007
PEE	0,3382	0,4092	0,3316	1,0000	0,2490	0,4240	0,4587
PEM	0,3333	0,3794	0,4746	0,2490	1,0000	0,2894	0,4543
PGA	0	0,5517	0	0,4240	0,2894	1,0000	0,3775

Estão assinaladas a sombreado as relações que não têm significado porque se tratam de variáveis utilizadas alternativamente na passagem ao ensino superior.

### 5. c. Relação entre as variáveis

Os coeficientes de correlação anteriormente apresentados de uma correlação linear. Os gráficos seguintes, assim como as correspondentes correlações

resultaram da opção pelo melhor ajustamento entre um conjunto de mais de três mil regressões lineares e não-lineares. Tanto quanto o ajustamento interessa analisar a localização da nuvem de pontos.

Foi nossa preocupação central analisar em que medida é que as classificações das provas específicas reflectem as classificações das restantes provas e graus de ensino.

**PEE=f(A12 )**

Expressão adoptada:  $y=a+bx^{(0,5)}$

Parâmetros da regressão:

r2 Coef Det	DF Adj r2	Fit Std Err	F-val
0,1906224080	0,1891987008	0,0009977158	268,01866336

	Parm Value	Std Error	t-value	99% Confidence Limits
a	0,007822946	0,000188211	41,56468433	0,007338356 0,008307536
b	0,000405279	2,47555e-05	16,37127556	0,000341541 0,000469018

Area Xmin-Xmax	Area Precision
1,0287700601	1,000913e-08

Function min	X-Value	Function max	X-Value
0,0078229503	1,15207e-10	0,0118350075	98,000000000
1st Deriv min	X-Value	1st Deriv max	X-Value
2,04697e-05	98,000000000	0,0289485098	9,799972e-05
2nd Deriv min	X-Value	2nd Deriv max	X-Value
-86,51857831	0,0001959998	-1,04437e-07	98,000000000

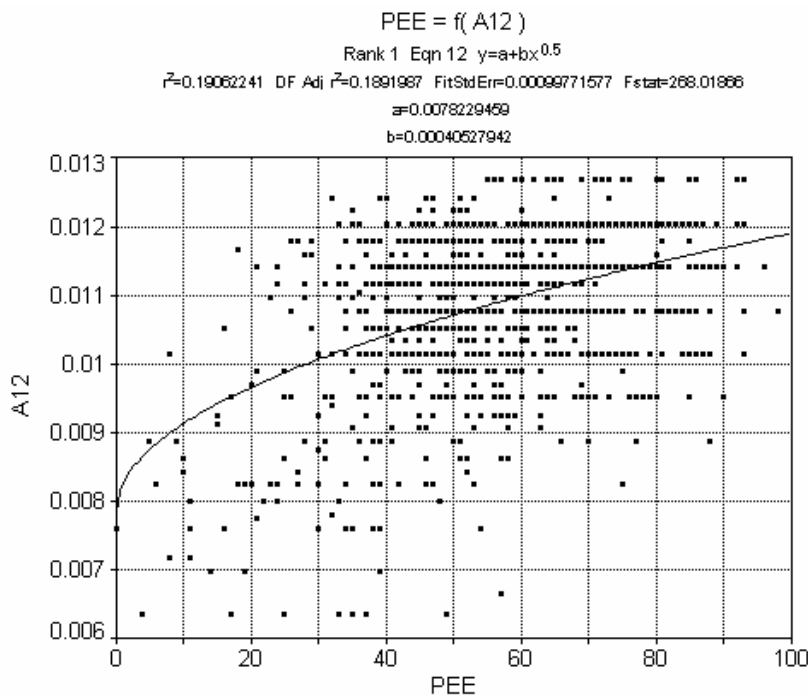
Soln Vector	Covar Matrix
<i>Direct</i>	<i>LUDcomp</i>

r2 Coef Det	DF Adj r2	Fit Std Err	r2 Attaina
0,1906224080	0,1891987008	0,0009977158	0,2858054214

Source	Sum of Squares	DF	Mean Square	F
<i>Regr</i>	0,00026679563	1	0,00026679563	268,019
<i>Error</i>	0,001132807	1138	9,9543677e-07	
<i>Total</i>	0,0013996027	1139		
<i>Lack Fit</i>	0,0001332184	87	1,531246e-06	1,61
<i>Pure Err</i>	0,00099958864	1051	9,5108339e-07	



Representação gráfica:



**PEE = f(A11)**

Expressão adoptada:  $y=a+bx+cx0,5+d/x^{0,5+e\ln x/x}$

Parâmetros da regressão:

r2 Coef Det	DF Adj r2	Fit Std Err	F-val
0,1965793249	0,1892354430	11,993743749	33,520879334

	Parm Value	Std Error	t-value	99% Confidence Limits
a	2,69167e+06	711627,2600	3,782417297	854024,2185 4,52932e+06
b	3380,534993	889,0019409	3,802618237	1084,850333 5676,219653
c	-147223,551	38827,27342	-3,79175610	-247487,872 -46959,2299
d	-2,9019e+07	7,68645e+06	-3,77535447	-4,8868e+07 -9,1702e+06
e	2,91955e+07	7,739e+06	3,772522287	9,211e+06 4,91801e+07

Area Xmin-Xmax	Area Precision
2993,9047771	5,150798e-16

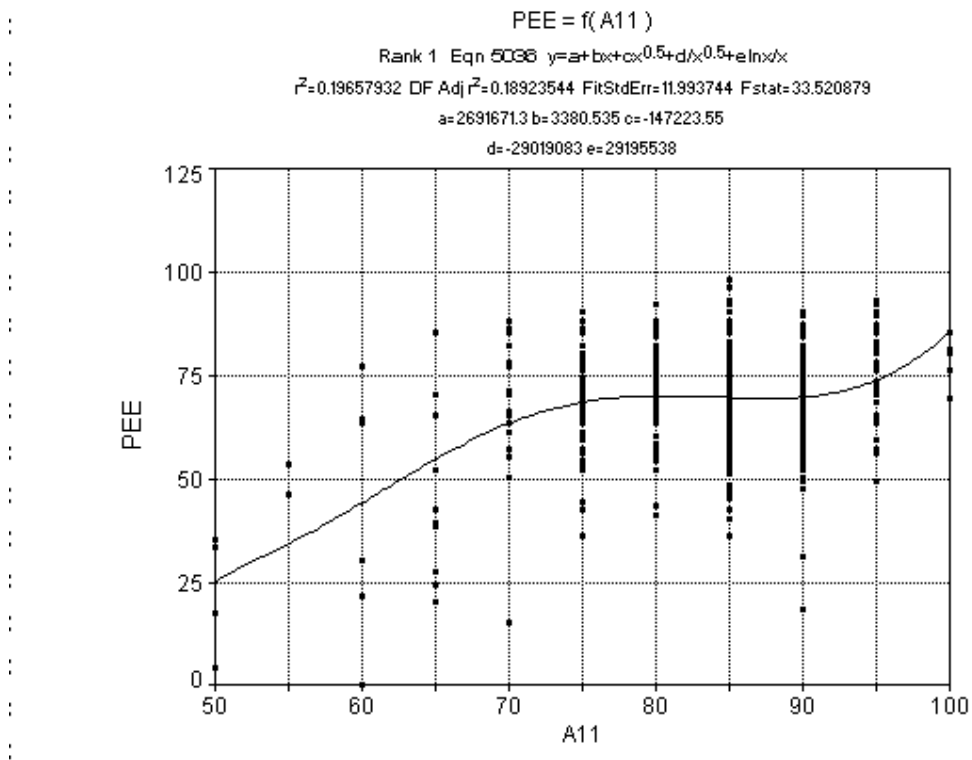
Function min	X-Value	Function max	X-Value
24,531951957	50,000076253	85,146486499	100,00000000
1st Deriv min	X-Value	1st Deriv max	X-Value
-0,148294170	84,272321858	3,4106632972	100,00000000
2nd Deriv min	X-Value	2nd Deriv max	X-Value
-0,154864210	72,494790305	0,4770299711	99,999869465

Soln Vector	Covar Matrix
<i>GaussElim</i>	<i>LUDecomp</i>

r2 Coef Det	DF Adj r2	Fit Std Err	r2 Attaina
0,1965793249	0,1892354430	11,993743749	0,2164538244

Source	Sum of Squares	DF	Mean Square	F
<i>Regr</i>	19287,899	4	4821,9748	33,5209
<i>Error</i>	78829,739	548	143,84989	
<i>Total</i>	98117,638	552		
<i>Lack Fit</i>	1950,039	6	325,00649	2,29129
<i>Pure Err</i>	76879,7	542	141,84447	

Representação gráfica:



**PEE = f(PAF)**

Expressão adoptada:

$$y=a+b\ln x+c/\ln x+d(\ln x)^2+e/(\ln x)^2+f(\ln x)^3+g/(\ln x)^3+h(\ln x)^4+i/(\ln x)^4$$

Parâmetros da regressão:

r2 Coef Det	DF Adj r2	Fit Std Err	F-val
0,1273912580	0,1129281297	12,545381515	9,9272504689

	Parm Value	Std Error	t-value	99% Confidence Limits
a	4447,654266	1652,599830	2,691307470	179,9759482 8715,332583
b	-5627,24845	2124,445065	-2,64880864	-11113,4212 -141,075702
c	3673,534750	1377,928772	2,665983050	115,1677224 7231,901777

RELATÓRIO SOBRE A DISCIPLINA DE *INTRODUÇÃO À ECONOMIA*

d	2267,194625	857,9904418	2,642447415	51,51776297 4482,871488
e	-3267,34415	1215,580437	-2,68788806	-6406,46239 -128,225904
f	-398,622676	9,904811465	2,647446415	0,644245400 51,80066981
g	-5028,90109	1875,901493	-2,68079166	-9873,23423 -184,567941
h	26,22245760	9,904811465	2,647446415	0,644245400 51,80066981
i	3492,469114	1300,312393	2,685869283	134,5388363 6850,399392

Area Xmin-Xmax	Area Precision
5785,6736194	7,998501e-09

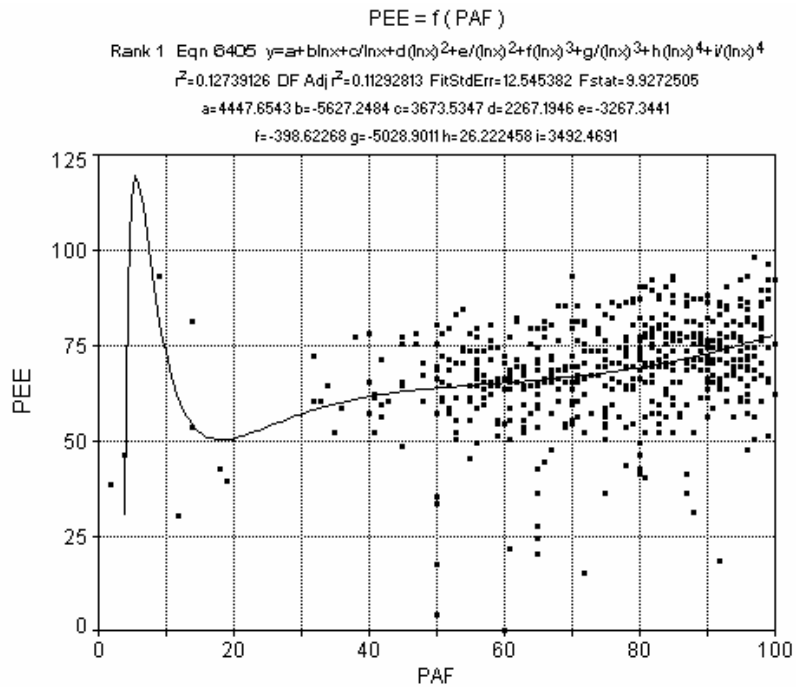
Function min	X-Value	Function max	X-Value
49,808724288	18,230627484	119,30260251	5,6301710900
1st Deriv min	X-Value	1st Deriv max	X-Value
-13,26612430	7,3578360913	0,7021836028	25,532404620
2nd Deriv min	X-Value	2nd Deriv max	X-Value
1,5555373654	11,800000000	1,5555294468	11,800022313

Soln Vector	Covar Matrix	SVD Cond
<i>SVDcomp</i>	<i>SVDcomp</i>	2,356946e+19

r2 Coef Det	DF Adj r2	Fit Std Err	r2 Attaina
0,1273912580	0,1129281297	12,545381515	0,2450729267

Source	Sum of Squares	DF	Mean Square	F
<i>Regr</i>	12499,329	8	1562,4162	9,92725
<i>Error</i>	85618,309	544	157,3866	
<i>Total</i>	98117,638	552		
<i>Lack Fit</i>	11546,647	62	186,23625	1,21188
<i>Pure Err</i>	74071,662	482	153,67565	

Representação gráfica:



**PEE = f(PGA)**

Expressão adoptada:  $y=a+b(1+(cexp(-d(x-e))-dexp(-c(x-e))))/(d-c)$

Parâmetros da regressão:

r2 Coef Det	DF Adj r2	Fit Std Err	F-val
0,2506490042	0,2442002004	10,772808261	48,668021135

	Parm Value	Std Error	t-value	99% Confidence Limits
a	19,50210290	2,862551915	6,812838153	12,11207305 26,89213276
b	31,12936104	2,998469801	10,38174906	23,38844245 38,87027963
c	0,158453913	0,129602110	1,222618311	-0,17612987 0,493037699
d	0,331551264	0,744258378	0,445478713	-1,58984328 2,252945808
e	53,95187693	3,441347881	15,67754229	45,06761410 62,83613975

Area Xmin-Xmax	Area Precision
2606,0135685	1,891623e-06

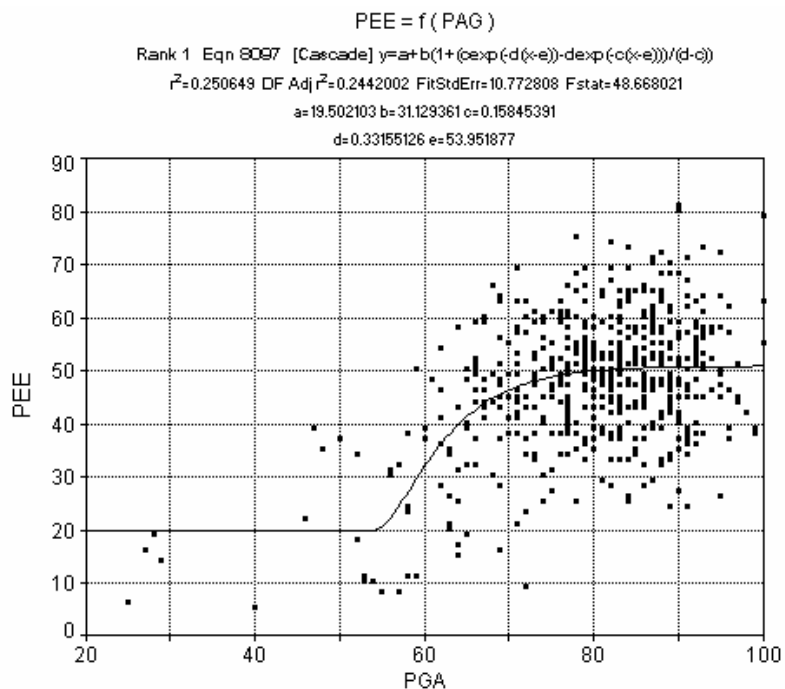
Function min	X-Value	Function max	X-Value
19,502102903	25,000044706	50,591050412	100,00000000
1st Deriv min	X-Value	1st Deriv max	X-Value
0,0000000000	25,000044706	2,5092916665	58,217194911
2nd Deriv min	X-Value	2nd Deriv max	X-Value
-0,202268649	62,500117043	0,0000000000	25,000044706

Procedure	Error Type	Iterations
<i>LevMarqdt</i>	<i>Gaussian</i>	51

r2 Coef Det	DF Adj r2	Fit Std Err	r2 Attaina
0,2506490042	0,2442002004	10,772808261	0,3283369880

Source	Sum of Squares	DF	Mean Square	F
<i>Regr</i>	22592,357	4	5648,0892	48,668
<i>Error</i>	67543,078	582	116,0534	
<i>Total</i>	90135,43	586		
<i>Lack Fit</i>	7002,4402	53	132,12151	1,15447
<i>Pure Err</i>	60540,637	529	114,44355	

Representação gráfica:



**PEM = f(A12)**

Expressão adoptada:  $y=a+b/x^2$

Parâmetros da regressão:

r2 Coef Det	DF Adj r2	Fit Std Err	F-val
0,1653569962	0,1638888466	19,814476448	225,45718443

	Parm Value	Std Error	t-value	99% Confidence Limits
<b>a</b>	91,62631292	2,152257740	42,57218418	86,08486794 97,16775789
<b>b</b>	-220179,000	14663,70974	-15,0152317	-257933,837 -182424,163

Area Xmin-Xmax	Area Precision
2379,5256454	3,732586e-19

## RELATÓRIO SOBRE A DISCIPLINA DE *INTRODUÇÃO À ECONOMIA*

---

Function min	X-Value	Function max	X-Value
3,5549815266	50,000076253	69,608412912	100,00000000
1st Deriv min	X-Value	1st Deriv max	X-Value
0,4403580001	100,00000000	3,5228478831	50,000076253
2nd Deriv min	X-Value	2nd Deriv max	X-Value
-0,211370552	50,000076253	-0,013210739	100,00000000

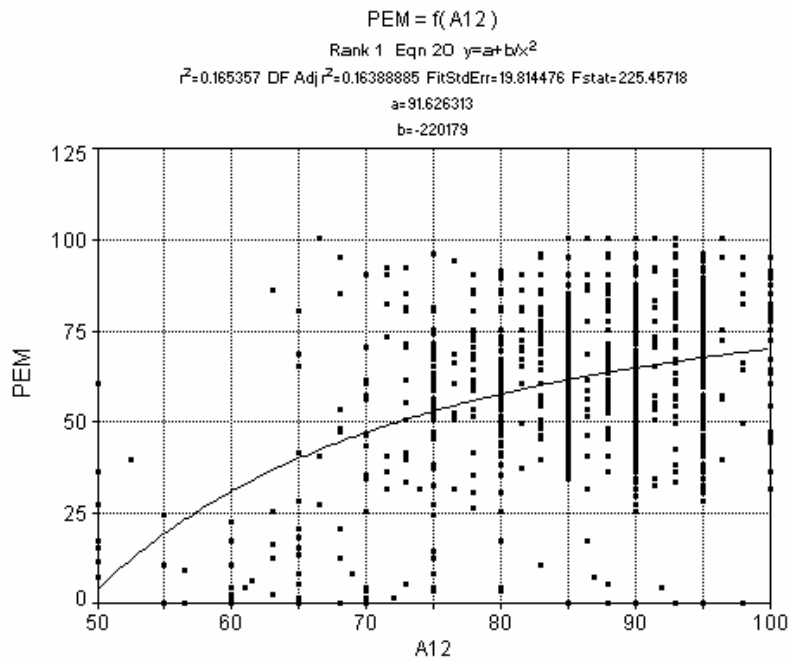
<b>Soln Vector</b>	<b>Covar Matrix</b>
<i>Direct</i>	<i>LUDecomp</i>

r2 Coef Det	DF Adj r2	Fit Std Err	r2 Attaina
0,1653569962	0,1638888466	19,814476448	0,2646573237

Source	Sum of Squares	DF	Mean Square	F
<i>Regr</i>	88517,529	1	88517,529	225,457
<i>Error</i>	446794,14	1138	392,61348	
<i>Total</i>	535311,67	1139	1610,8068	4,52178
<i>Lack Fit</i>	53156,624	33		
<i>Pure Err</i>	393637,51	1105	356,23304	



Representação gráfica:



**PEM = f ( A11 )**

Expressão adoptada:  $y=a+b/x^2$

Parâmetros da regressão:

r2 Coef Det	DF Adj r2	Fit Std Err	F-val
0.1295972060	0.1264321050	16.154816844	82.040247360

	Parm Value	Std Error	t-value	99% Confidence Limits
a	82.20742194	2.756778183	29.82010756	75.08872321 89.32612068
b	-164701.874	18183.81736	-9.05760715	-211657.091 -117746.657

Area Xmin-Xmax	Area Precision
2463.3523551	1.802784e-19

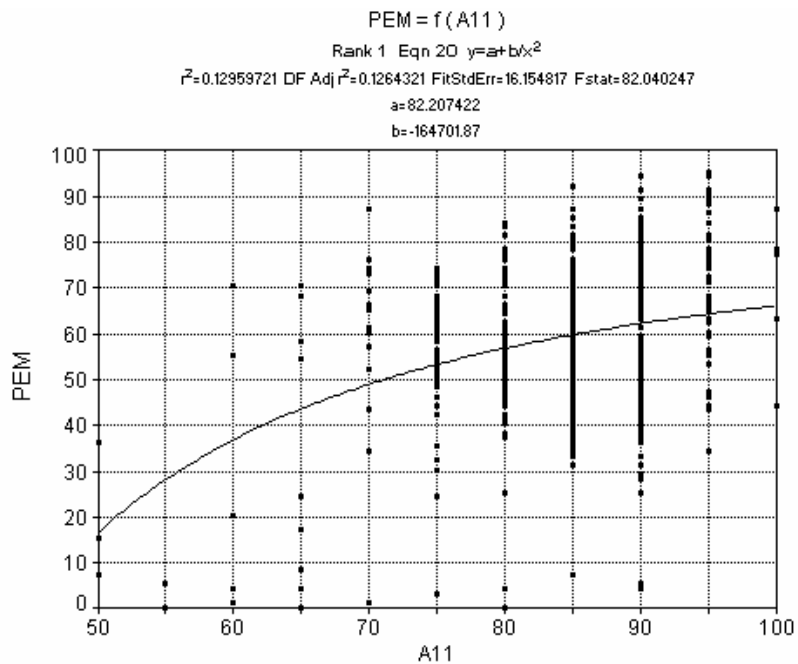
Function min	X-Value	Function max	X-Value
16.326873207	50.000076253	65.737234523	100.00000000
1st Deriv min	X-Value	1st Deriv max	X-Value
0.3294037484	100.00000000	2.6352179306	50.000076253
2nd Deriv min	X-Value	2nd Deriv max	X-Value
-0.158112835	50.000076253	-0.009882113	100.00000000

Soln Vector	Covar Matrix
<i>Direct</i>	<i>LUDecomp</i>

r2 Coef Det	DF Adj r2	Fit Std Err	r2 Attaina
0.1295972060	0.1264321050	16.154816844	0.1854613922

Source	Sum of Squares	DF	Mean Square	F
<i>Regr</i>	21410.708	1	21410.708	82.0402
<i>Error</i>	143798.94	551	260.97811	
<i>Total</i>	165209.65	552		
<i>Lack Fit</i>	9229.3024	9	1025.478	4.13027
<i>Pure Err</i>	134569.63	542	248.28346	

Representação gráfica:



**PEM = f ( PAF )**

Expressão adoptada:  $y=a+bx^2$

Parâmetros da regressão:

r2 Coef Det	DF Adj r2	Fit Std Err	F-val
0,2261689040	0,2233549727	15,232282624	161,04168821

	Parm Value	Std Error	t-value	99% Confidence Limits
a	37,80436264	1,720053375	21,97859856	33,36274965 42,24597563
b	0,003407305	0,000268498	12,69022018	0,002713974 0,004100635

Area Xmin-Xmax	Area Precision
4840,5866340	2,752285e-19

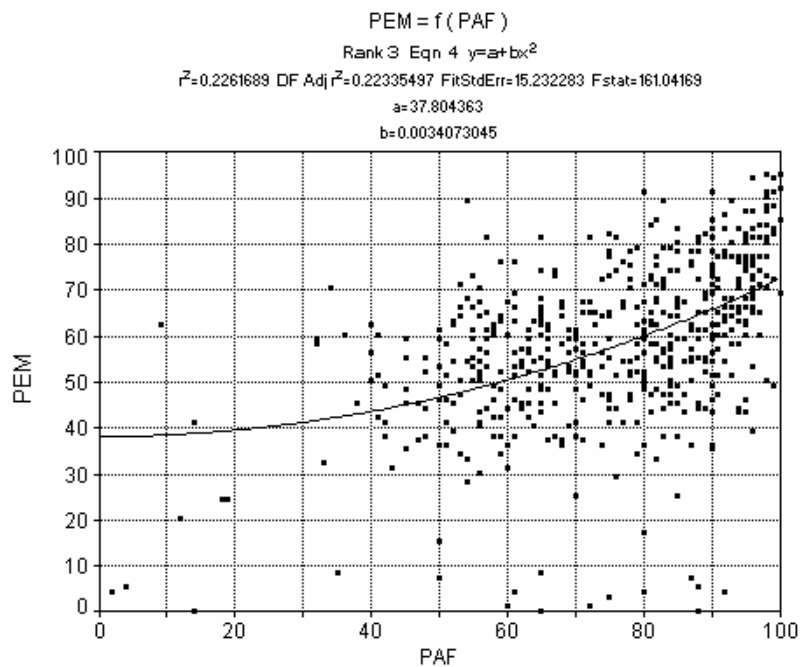
Function min	X-Value	Function max	X-Value
37,817991898	2,0000032554	71,877408093	100,00000000
1st Deriv min	X-Value	1st Deriv max	X-Value
0,0136292404	2,0000032554	0,6814609091	100,00000000
2nd Deriv min	X-Value	2nd Deriv max	X-Value
0,0068146090	15,712032141	0,0068146092	24,797131741

Soln Vector	Covar Matrix
<i>Direct</i>	<i>LUdecomp</i>

r2 Coef Det	DF Adj r2	Fit Std Err	r2 Attaina
0,2261689040	0,2233549727	15,232282624	0,3538926455

Source	Sum of Squares	DF	Mean Square	F
<i>Regr</i>	37365,284	1	37365,284	161,042
<i>Error</i>	127844,36	551	232,02243	
<i>Total</i>	165209,65	552		
<i>Lack Fit</i>	21101,194	69	305,81441	1,38091
<i>Pure Err</i>	106743,17	482	221,45885	

Representação gráfica:



**PEM = f ( PGA )**

Expressão adoptada:  $y=a+b/x$

Parâmetros da regressão:

r2 Coef Det	DF Adj r2	Fit Std Err	F-val
0,1149917184	0,1119608681	23,445173777	76,010763557

	Parm Value	Std Error	t-value	99% Confidence Limits
a	102,7335308	4,670497432	21,99627176	90,67633951 114,7907221
b	-3109,91022	356,7059088	-8,71841520	-4030,76960 -2189,05084

Area Xmin-Xmax	Area Precision
3393,7638121	1,016543e-15

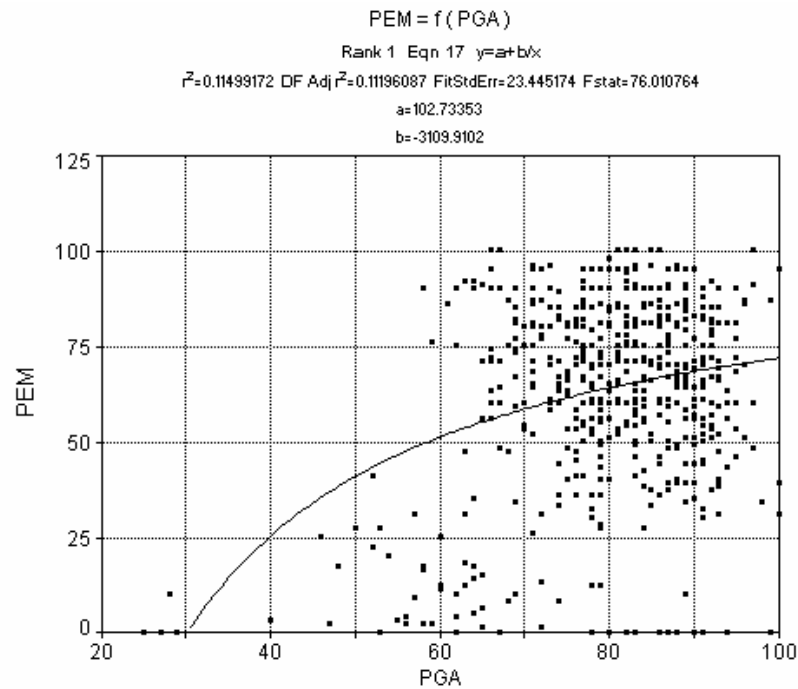
Function min	X-Value	Function max	X-Value
-21,66265543	25,000044706	71,634428621	100,00000000
1st Deriv min	X-Value	1st Deriv max	X-Value
0,3109910217	100,00000000	4,9758385506	25,000044706
2nd Deriv min	X-Value	2nd Deriv max	X-Value
-0,398066372	25,000044706	-0,006219820	100,00000000

Soln Vector	Covar Matrix
<i>Direct</i>	<i>LUdecomp</i>

r2 Coef Det	DF Adj r2	Fit Std Err	r2 Attaina
0,1149917184	0,1119608681	23,445173777	0,2814095361

Source	Sum of Squares	DF	Mean Square	F
<i>Regr</i>	41781,306	1	41781,306	76,0108
<i>Error</i>	321560,56	585	549,67617	
<i>Total</i>	363341,87	586		
<i>Lack Fit</i>	60466,56	56	1079,76	2,18769
<i>Pure Err</i>	261094	529	493,56144	

Representação gráfica:



**PEE = f (PEM)**

Expressão adoptada:  $y=a+bx+cx^2$

Parâmetros da regressão:

r2 Coef Det	DF Adj r2	Fit Std Err	F-val
0,1880477031	0,1859034629	14,956725421	131,66428576

	Parm Value	Std Error	t-value	99% Confidence Limits
a	27,23028514	1,944679949	14,00245072	22,22327618 32,23729411
b	1,107138630	0,071962962	15,38483955	0,921854055 1,292423205
c	-0,00881658	0,000663650	-13,2849788	-0,01052530 -0,00710787

Area Xmin-Xmax	Area Precision
5319,8610749	1,669552e-19

Function min	X-Value	Function max	X-Value
27,230285145	1,19599e-10	61,987404689	62,787294395
1st Deriv min	X-Value	1st Deriv max	X-Value
-0,656177723	100,00000000	1,1071386299	1,19599e-10
2nd Deriv min	X-Value	2nd Deriv max	X-Value
-0,017633164	86,414331116	-0,017633163	19,917607812

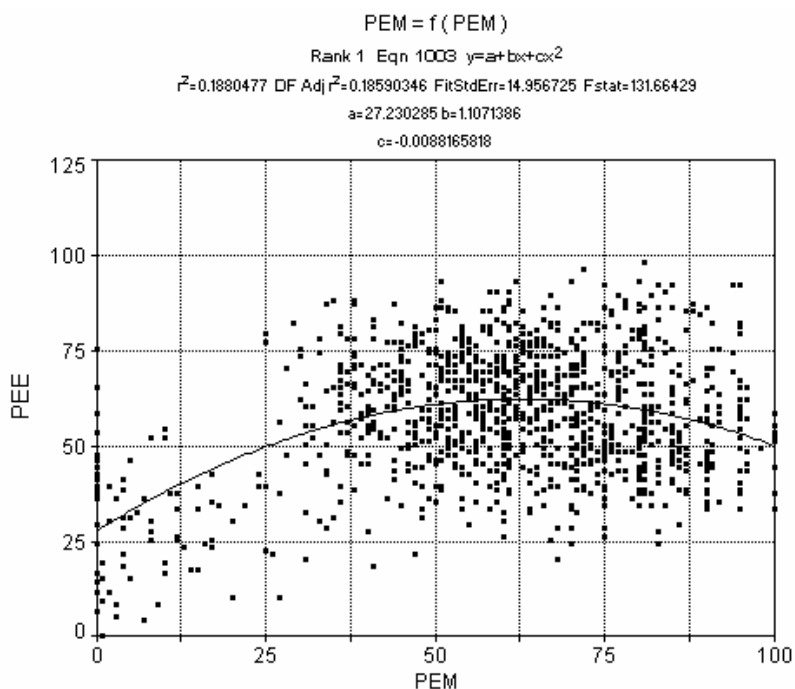
Soln Vector	Covar Matrix
<i>Direct</i>	<i>LUDecomp</i>

r2 Coef Det	DF Adj r2	Fit Std Err	r2 Attaina
0,1880477031	0,1859034629	14,956725421	0,2901181772

Source	Sum of Squares	DF	Mean Square	F
<i>Regr</i>	58907,559	2	29453,779	131,664
<i>Error</i>	254351,03	1137	223,70364	
<i>Total</i>	313258,59	1139		
<i>Lack Fit</i>	31974,453	92	347,5484	1,63321
<i>Pure Err</i>	222376,58	1045	212,80056	



Representação gráfica:



## 6. Globalidade das provas

Até agora concentrou-se a atenção exclusivamente nas classificações relevantes para a entrada na Faculdade de Economia do porto mas os alunos tinham, obviamente, outras classificações, nomeadamente os que se candidatavam a mais do que um curso ou instituição.

Para 1991, primeiro ano de provas específicas e quando estas eram diferentes para cada instituição, mesmo que a disciplina da prova fosse a mesma obtivemos informações de todas as classificações, anos, disciplinas e provas específicas realizadas por todos os alunos que se candidataram à Faculdade de Economia do Porto. São dados que só obtivemos também para 1992

### 6.1. Em 1991

São 1063 observações embora não haja igual número para cada cruzamento de informação.

**6. 1. a. Variáveis**

Dx	Classificação de uma disciplina do ensino secundário
PEx	Classificação de uma prova específica

**6. 1. b. Matriz de correlação**

	A11	A12	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9
A11	1,0000	0,7550	0,8585	0,7353	0,7346	0,7316	0,7740	0,6402	0,6217	0,6023	0,5907
A12	0,7550	1,0000	0,6526	0,5579	0,5608	0,6090	0,6226	0,6807	0,8285	0,8073	0,8084
D1	0,8585	0,6526	1,0000	0,6283	0,5817	0,5683	0,6089	0,5625	0,5434	0,4878	0,4833
D2	0,7353	0,5579	0,6283	1,0000	0,5142	0,4941	0,5569	0,5038	0,4652	0,4173	0,3456
D3	0,7346	0,5608	0,5817	0,5142	1,0000	0,4727	0,5733	0,4012	0,5207	0,4320	0,4563
D4	0,7316	0,6090	0,5683	0,4941	0,4727	1,0000	0,4685	0,5008	0,4445	0,5824	0,3908
D5	0,7740	0,6226	0,6089	0,5569	0,5733	0,4685	1,0000	0,4045	0,5047	0,4643	0,6094
D6	0,6402	0,6807	0,5625	0,5038	0,4012	0,5008	0,4045	1,0000	0,4826	0,4012	0,4656
D7	0,6217	0,8285	0,5434	0,4652	0,5207	0,4445	0,5047	0,4826	1,0000	0,5396	0,4681
D8	0,6023	0,8073	0,4878	0,4173	0,4320	0,5824	0,4643	0,4012	0,5396	1,0000	0,3563
D9	0,5907	0,8084	0,4833	0,3456	0,4563	0,3908	0,6094	0,4656	0,4681	0,3563	1,0000
PE1	0,4006	0,0908	0,3347	0,2727	0,2694	0,3816	0,2949	0,2899	0,3509	0,4126	0,4134
PE2	0,4412	0,0703	0,3962	0,2878	0,3435	0,3702	0,3265	0,3560	0,3459	0,3894	0,4848
PE3	0,4533	0,1331	0,4176	0,3138	0,2821	0,3801	0,3466	0,3637	0,3629	0,4073	0,4911
PGA	0,5588	-0,0093	0,4838	0,4144	0,4828	0,4304	0,3986	0,3993	0,3766	0,3245	0,3668

	PE1	PE2	PE3	PGA
A11	0,4006	0,4412	0,4533	0,5588
A12	0,0908	0,0703	0,1331	-0,0093
D1	0,3347	0,3962	0,4176	0,4838
D2	0,2727	0,2878	0,3138	0,4144
D3	0,2694	0,3435	0,2821	0,4828
D4	0,3816	0,3702	0,3801	0,4304
D5	0,2949	0,3265	0,3466	0,3986
D6	0,2899	0,3560	0,3637	0,3993
D7	0,3509	0,3459	0,3629	0,3766
D8	0,4126	0,3894	0,4073	0,3245
D9	0,4134	0,4848	0,4911	0,3668
PE1	1,0000	0,2391	0,5117	0,3152
PE2	0,2391	1,0000	0,2674	0,3699
PE3	0,5117	0,2674	1,0000	0,3896

PGA	0,3152	0,3699	0,3896	1,0000
-----	--------	--------	--------	--------

Os coeficientes de correlação que não são válidos a um nível de significância de 1% encontram-se a sombreado.

## 6.2. Em 1992

São 2298 observações embora não haja igual número para cada cruzamento de informação.

### 6. 2. a. Matriz de correlação

	A11	A12	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8
A11	1,0000	-0,2145	0,4944	0,3878	0,2583	0,2905	0,3403	0,3946	0,5479	0,6493
A12	-0,2145	1,0000	0,6088	0,5705	0,6199	0,6766	0,6461	0,7049	0,8413	0,8327
D1	0,4944	0,6088	1,0000	0,5197	0,4944	0,5477	0,5671	0,5197	0,4978	0,4697
D2	0,3878	0,5705	0,5197	1,0000	0,4935	0,5046	0,5625	0,4666	0,4768	0,4668
D3	0,2583	0,6199	0,4944	0,4935	1,0000	0,5224	0,6106	0,4247	0,5806	0,5162
D4	0,2905	0,6766	0,5477	0,5046	0,5224	1,0000	0,5729	0,5376	0,5094	0,6312
D5	0,3403	0,6461	0,5671	0,5625	0,6106	0,5729	1,0000	0,4400	0,5341	0,5391
D6	0,3946	0,7049	0,5197	0,4666	0,4247	0,5376	0,4400	1,0000	0,5063	0,4138
D7	0,5479	0,8413	0,4978	0,4768	0,5806	0,5094	0,5341	0,5063	1,0000	0,5870
D8	0,6493	0,8327	0,4697	0,4668	0,5162	0,6312	0,5391	0,4138	0,5870	1,0000
PE1	0,2735	0,1015	0,4370	0,3712	0,4309	0,4305	0,4113	0,3892	0,4294	0,4073
PE2	0,3587	0,1405	0,4107	0,3663	0,4001	0,4832	0,4608	0,4023	0,4483	0,5196
PGA	0,3713	-0,0613	0,4643	0,4068	0,4986	0,4649	0,4730	0,4228	0,4681	0,4378

	PE1	PE2	PGA
A11	0,2735	0,3587	0,3713
A12	0,1015	0,1405	-0,0613
D1	0,4370	0,4107	0,4643
D2	0,3712	0,3663	0,4068
D3	0,4309	0,4001	0,4986
D4	0,4305	0,4832	0,4649
D5	0,4113	0,4608	0,4730
D6	0,3892	0,4023	0,4228
D7	0,4294	0,4483	0,4681

D8	0,4073	0,5196	0,4378
PE1	1,0000	0,5130	0,5134
PE2	0,5130	1,0000	0,4583
PGA	0,5134	0,4583	1,0000

Os coeficientes de correlação que não são válidos a um nível de significância de 1% encontram-se a sombreado.

### **6. c. Algumas informações complementares**

As correlações entre a prova específica de Economia e as classificações de cada uma das disciplinas do secundário não fornecem uma informação marginalmente significativa em relação ao que foi apresentado anteriormente (para os anos de que temos informação).

### **7. Aproveitamento no ensino superior**

Até agora tem ficado no ar uma resposta à última parte da pergunta. Que relação existe entre a classificação dos alunos no ensino secundário e no ensino superior?

A informação é reduzida e não dispomos de uma possibilidade de comparação entre as classificações no secundário e na Faculdade de Economia do Porto, nossa amostra de referência, mas dispomos da classificação de entrada e nas provas específicas associadas ao histórico do aluno no interior da Faculdade. São esses materiais que vamos utilizar.

**7. 1. Licenciatura de Economia. Ano de 1992/93.**

Os alunos que faltam e que reprovam numa disciplina da Faculdade não têm uma classificação atribuída. Nos cálculos seguintes atribui-se a classificação de 0 ao primeiro caso e de 5 ao segundo.

A amostra engloba a totalidade dos estudantes da Faculdade desse ano, 2446, embora muitos deles não tenham feito as provas específicas (são anteriores) ou ainda não realizaram a totalidade das disciplinas dos dois primeiros anos (entraram recentemente)

**7.1.a. Variáveis**

Acesso	NE	Classificação de entrada
Acesso	PEE	Prova específica de Economia
Acesso	PEM	Prova específica de Matemática
1º Ano	IE	Introdução à Economia (anual)
1º Ano	ICS	Introdução à Ciências Sociais (semestral)
1º Ano	M1	Matemática I (anual)
1º Ano	INF	Informática (anual)
1º Ano	TAE	Técnicas de Apoio à Economia (semestral)
1º Ano	HEG	História Económica Geral (semestral)
2º Ano	MAC	Macroeconomia (anual)
2º Ano	MIC	Microeconomia (anual)
2º Ano	M2	Matemática 2 (semestral)
2º Ano	EST	Estatística (semestral)
2º Ano	ID	Introdução ao Direito (semestral)
2º Ano	OB	Direito das Obrigações (semestral)
2º Ano	CG	Contabilidade Geral (semestral)

**7.1.b. Matriz de correlação entre classificações de entrada e as disciplinas do primeiro e segundo anos da licenciatura.**

RELATÓRIO SOBRE A DISCIPLINA DE *INTRODUÇÃO À ECONOMIA*

	NE	PEE	PEM	IE	ICS	M1	INF	TAE	HEG
NE	1,0000	0,6576	0,8146	0,6566	0,4579	0,5538	0,5771	0,6469	0,4652
PEE	0,6576	1,0000	0,3391	0,4210	0,2412	0,2582	0,3134	0,4853	0,3025
PEM	0,8146	0,3391	1,0000	0,4962	0,3614	0,4756	0,4854	0,5210	0,3132
IE	0,6566	0,4210	0,4962	1,0000	0,8299	0,8574	0,8795	0,8304	0,8171
ICS	0,4579	0,2412	0,3614	0,8299	1,0000	0,7287	0,8510	0,7207	0,8525
M1	0,5538	0,2582	0,4756	0,8574	0,7287	1,0000	0,7840	0,7428	0,6636
INF	0,5771	0,3134	0,4854	0,8795	0,8510	0,7840	1,0000	0,8586	0,8582
TAE	0,6469	0,4853	0,5210	0,8304	0,7207	0,7428	0,8586	1,0000	0,7466
HEG	0,4652	0,3025	0,3132	0,8171	0,8525	0,6636	0,8582	0,7466	1,0000
MAC	0,3359	0,1085	0,2236	0,6215	0,4227	0,3949	0,5894	0,4710	0,4128
MIC	0,2379	-0,0102	0,1858	0,6878	0,8348	0,4687	0,4587	0,5799	0,2473
M2	0,4537	0,0847	0,4029	0,6679	0,2781	0,5758	0,4448	0,4859	0,2897
EST	0,2012	-0,0047	0,1472	0,3604	0,1788	0,4567	0,4086	0,3915	0,4637
ID	0,3097	0,1009	0,1909	0,5890	0,1273	0,5375	0,3040	0,4883	0,2582
OB	0,2775	0,1504	0,2057	0,7634	0,5396	0,4814	0,4735	0,5682	0,4869
CG	0,4519	0,1726	0,3227	0,4929	0,1917	0,4050	0,1893	0,3573	0,1559

	MAC	MIC	M2	EST	ID	OB	CG
NE	0,3359	0,2379	0,4537	0,2012	0,3097	0,2775	0,4519
PEE	0,1085	-0,0102	0,0847	-0,0047	0,1009	0,1504	0,1726
PEM	0,2236	0,1858	0,4029	0,1472	0,1909	0,2057	0,3227
IE	0,6215	0,6878	0,6679	0,3604	0,5890	0,7634	0,4929
ICS	0,4227	0,8348	0,2781	0,1788	0,1273	0,5396	0,1917
M1	0,3949	0,4687	0,5758	0,4567	0,5375	0,4814	0,4050
INF	0,5894	0,4587	0,4448	0,4086	0,3040	0,4735	0,1893
TAE	0,4710	0,5799	0,4859	0,3915	0,4883	0,5682	0,3573
HEG	0,4128	0,2473	0,2897	0,4637	0,2582	0,4869	0,1559
MAC	1,0000	0,8075	0,6680	0,5873	0,5738	0,6550	0,7427
MIC	0,8075	1,0000	0,7119	0,5729	0,5791	0,6793	0,7589
M2	0,6680	0,7119	1,0000	0,7061	0,6327	0,6040	0,6566
EST	0,5873	0,5729	0,7061	1,0000	0,4722	0,5042	0,5297
ID	0,5738	0,5791	0,6327	0,4722	1,0000	0,7733	0,6632
OB	0,6550	0,6793	0,6040	0,5042	0,7733	1,0000	0,6247
CG	0,7427	0,7589	0,6566	0,5297	0,6632	0,6247	1,0000

Estes coeficientes de correlação tem de ser interpretados com muito cuidado. Eles não são comparáveis entre si porque se referem a diferentes números de observações.

Assinalam-se a sombreado ligeiro as situações não-significativas a um nível de significância de 1% mas significativas a 5% e a sombreado mais forte a que nem a esse nível são válidas.

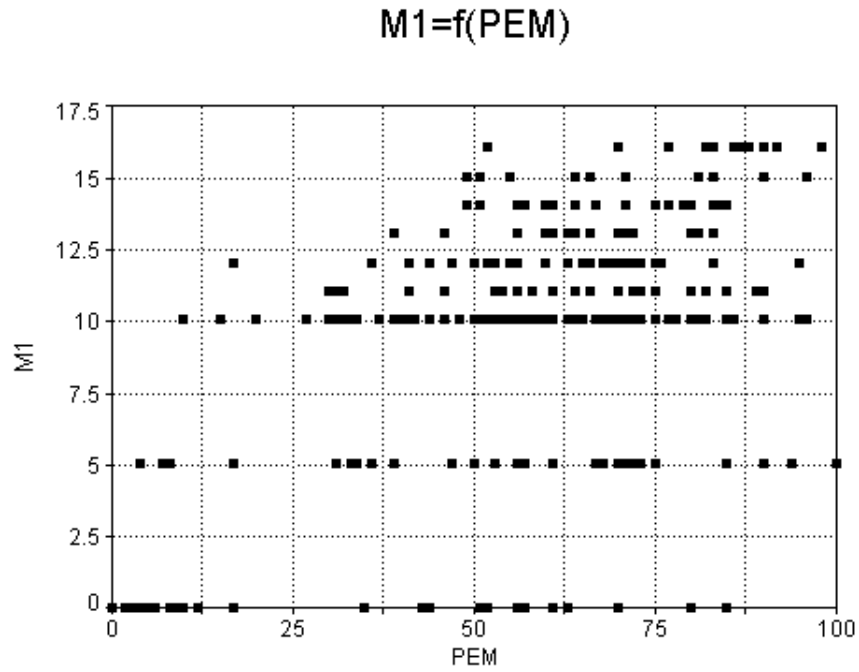
### **7.1. c. Algumas representações gráficas**

Algumas das relações anteriormente analisadas de forma genérica aconselham uma leitura mais pormenorizada. Optamos por fazer a representação gráfica das classificações das provas específicas e das disciplinas da licenciatura com uma temática mais similar.

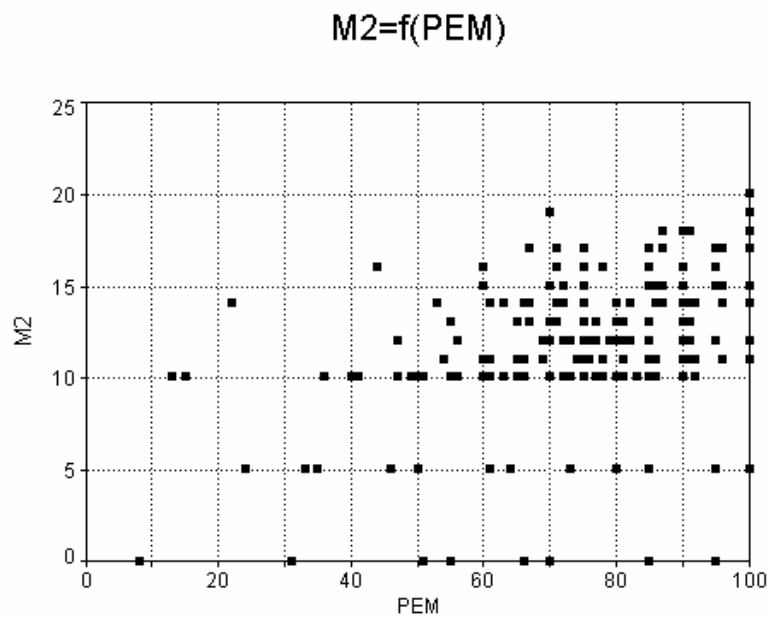
das classificações de Introdução à Economia em relação às restantes disciplinas do primeiro e segundo ano.

#### **7.1.c.1. Grupo 1**

**M1 = f(PEM)**

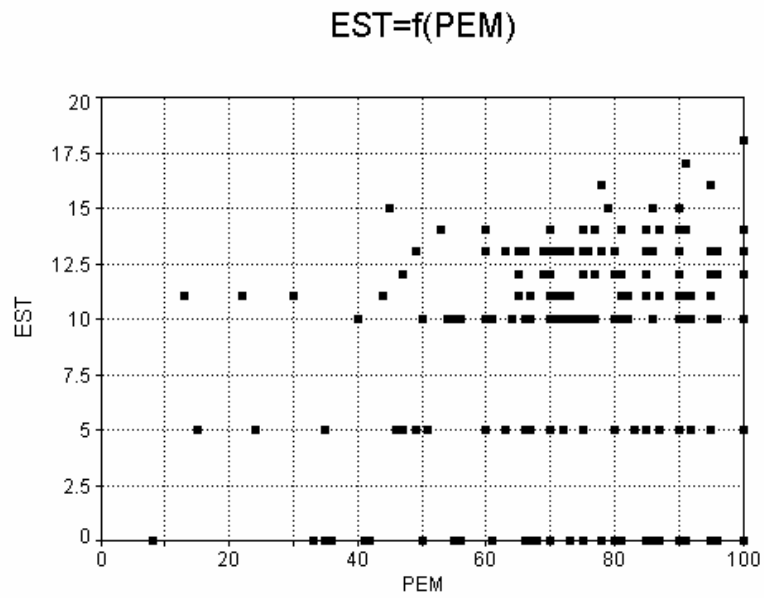


**M2=f(PEM)**



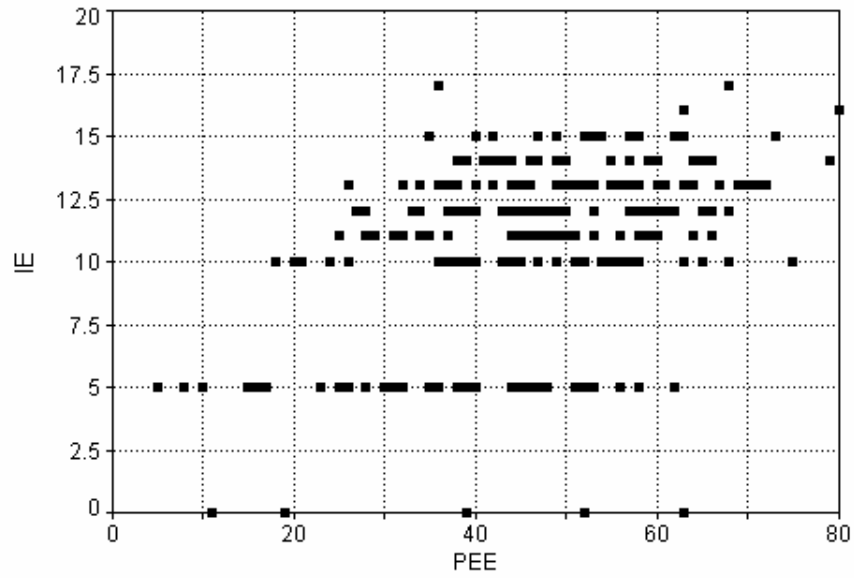


**EST=f(PEM)**



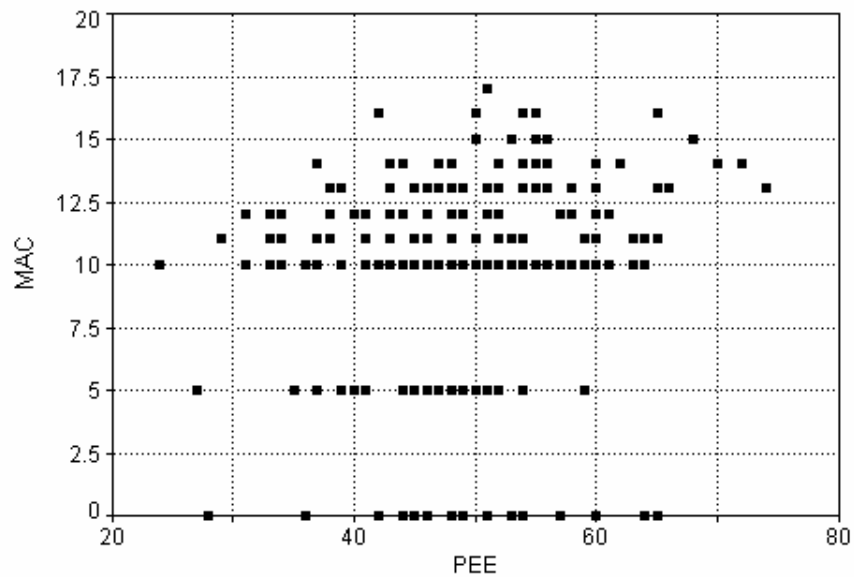
**IE=f(PEE)**

IE=f(PEE)

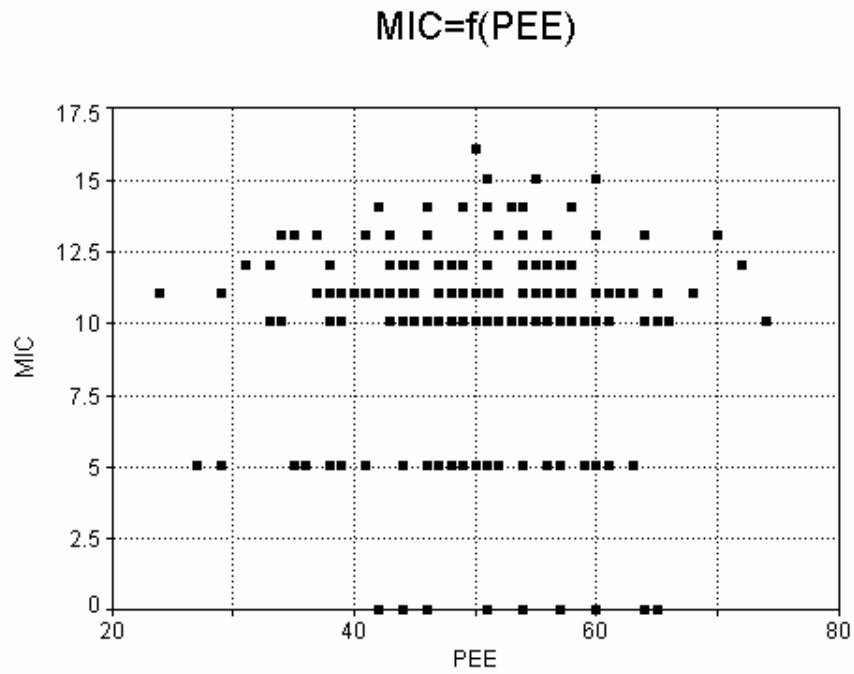


MAC=f(PEE)

MAC=f(PEE)



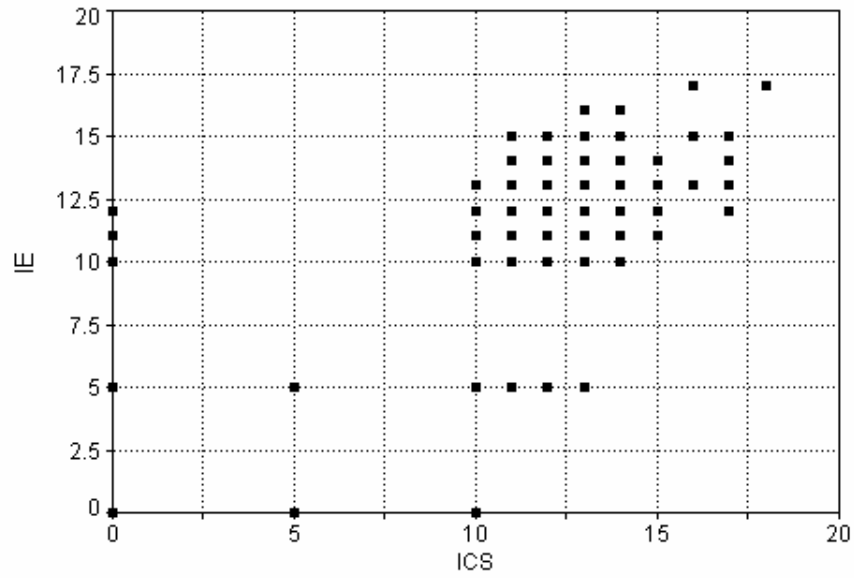
$$\text{MIC} = f(\text{PEE})$$



### 7.1.c.2. Grupo 2

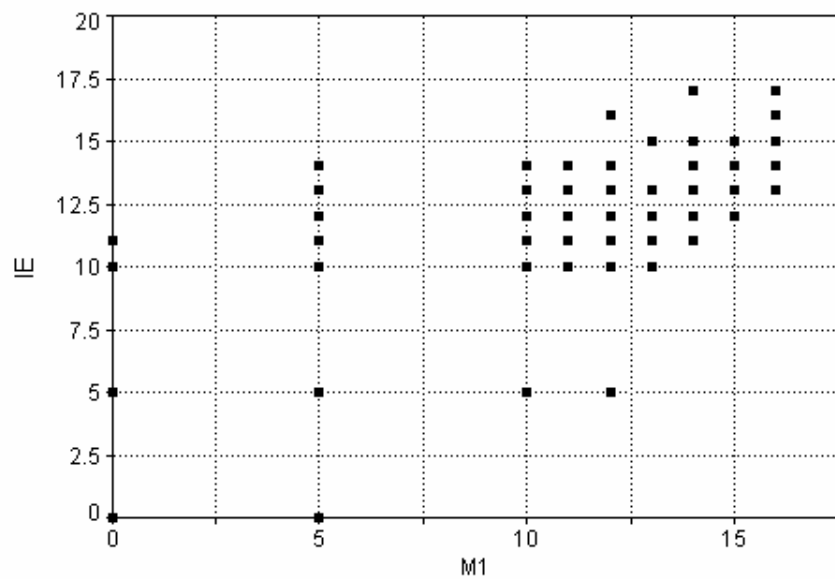
$$\text{IE} = f(\text{ICS})$$

IE=f(ICS)

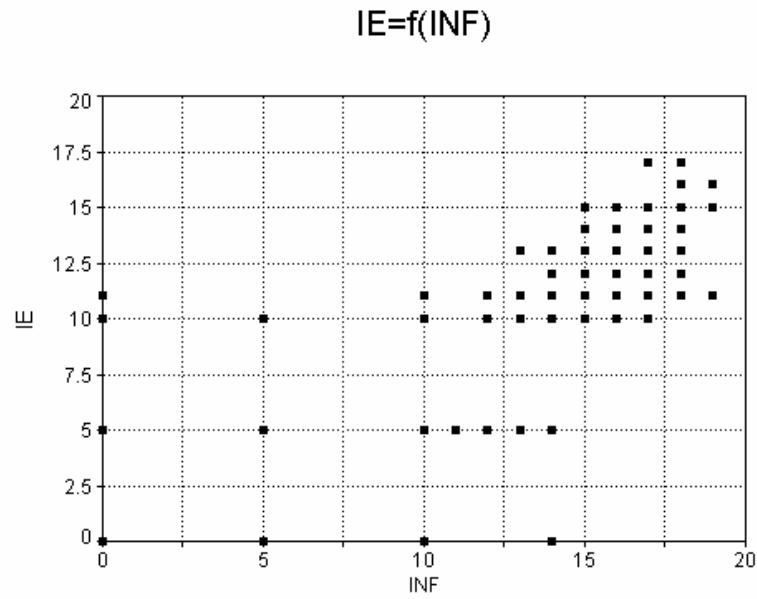


IE=f(M1)

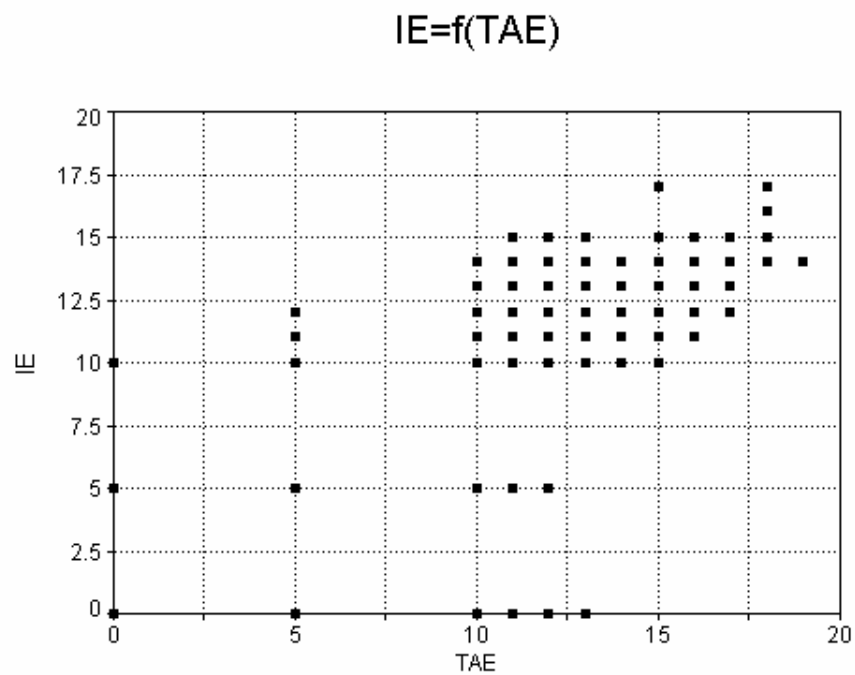
IE=f(M1)



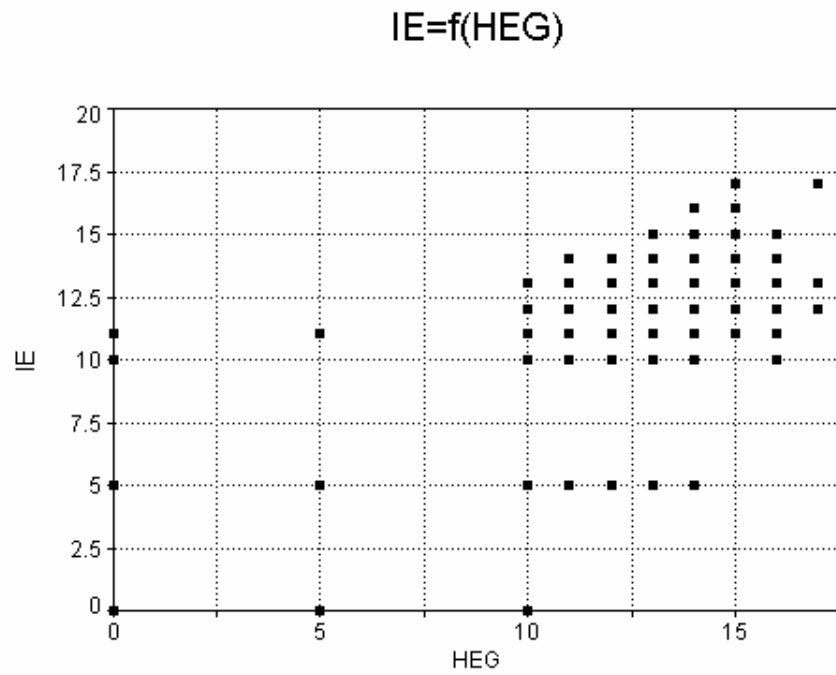
$IE=f(INF)$



$IE=f(TAE)$

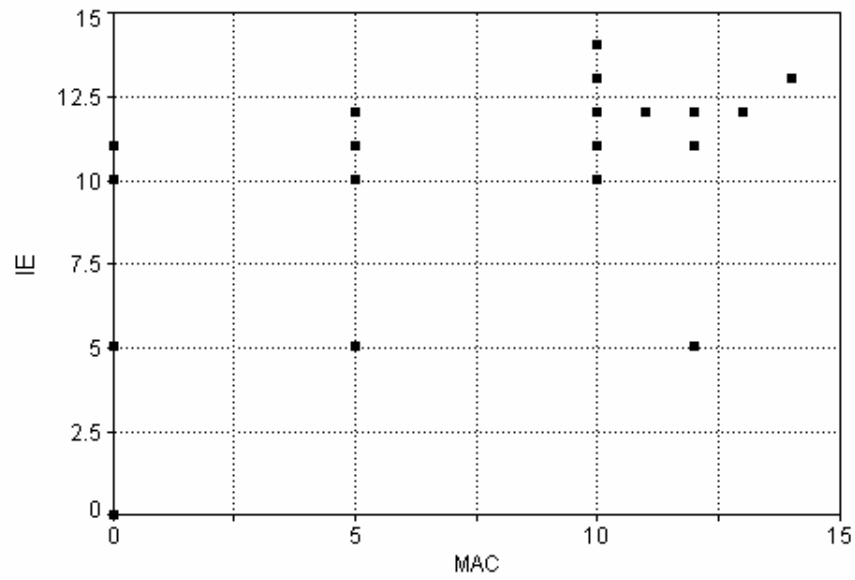


$IE=f(HEG)$

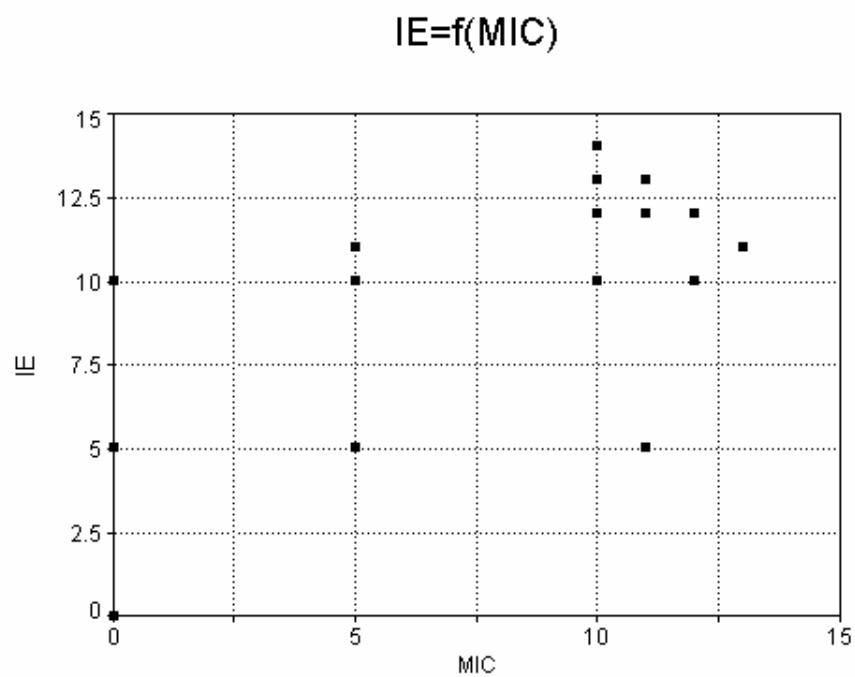


$IE=f(MAC)$

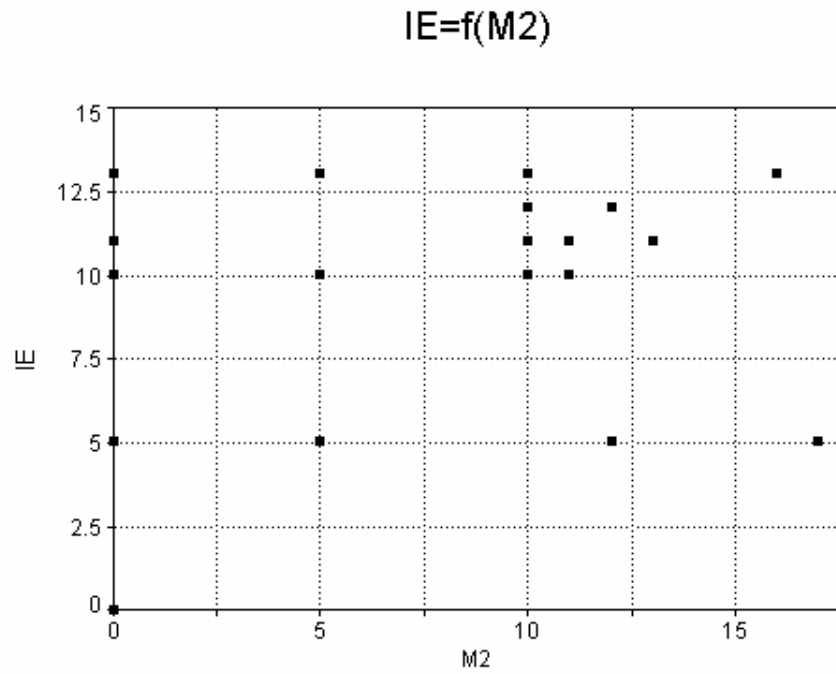
IE=f(MAC)



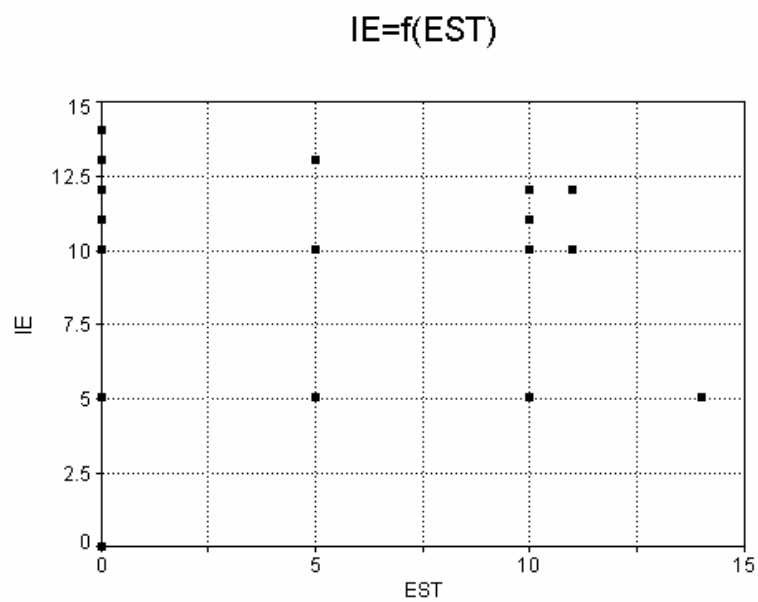
IE=f(MIC)



IE=f(M2)

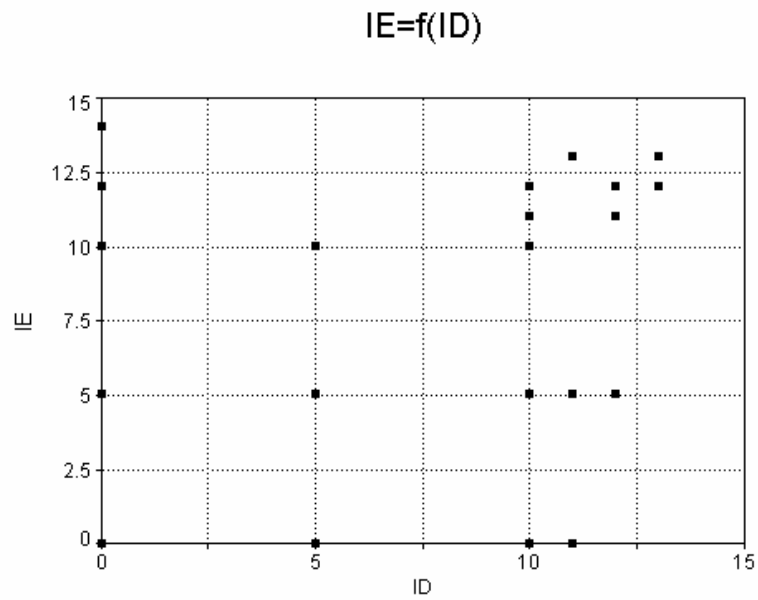


IE=f(EST)



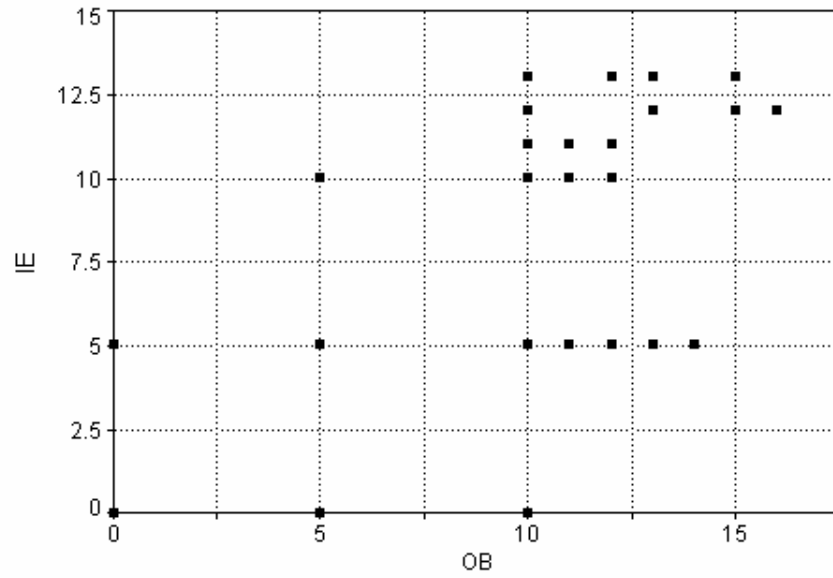


**IE=f(ID)**



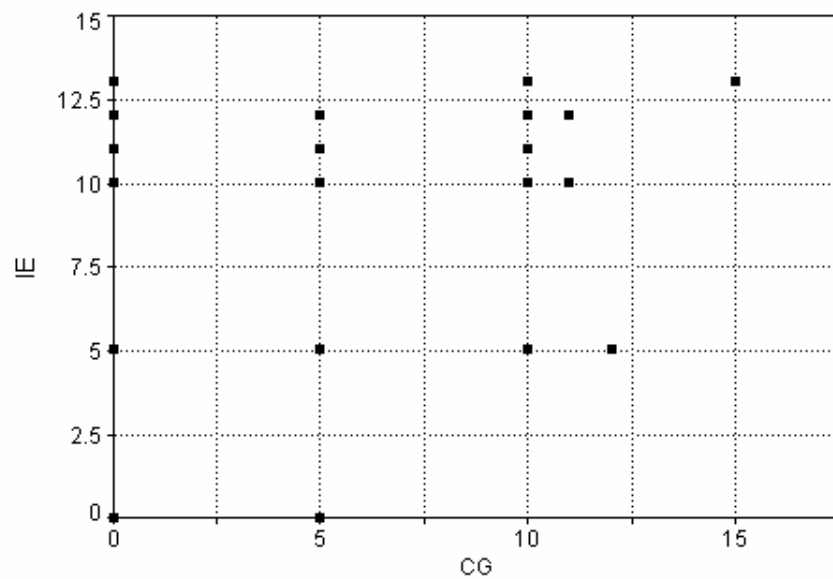
**IE=f(OB)**

**IE=f(OB)**



**IE=f(CG)**

**IE=f(CG)**



## 7.2. Licenciatura de Gestão. Anos de 1991 a 1993

Os alunos que faltam ou reprovam a uma disciplina da Faculdade não têm uma classificação atribuída. Nos cálculos seguintes atribui-se a classificação de 0 ao primeiro caso e de 5 ao segundo.

Consideram-se três amostras. Em cada uma dela registam-se as notas da totalidade dos alunos inscritos nesse ano, a saber, 571, 567 e 611 respectivamente.

### 7.2. a. Variáveis

AM	Análise de Mercados
API	Análise Projectos Investimento
AUD	Auditoria
CG	Contabilidade Geral
CG1	Contabilidade de Gestão
CGF	Complementos de Gestão Financeira.
CIG	Complementos Informática Gestão
CM	Complementos de Marketing
CN	Contabilidade Nacional
CP	Ciência Política
CS	Ciências Sociais
DC	Direito Civil
DC1	Direito Comercial...
DC2	Direito Comunitário
DF	Direito Fiscal
E1	Economia 1
E11	Economia do 11º
E2	Economia II

ECO	Econometria
EDP	Ética e Deontologia Profissional
EE	Estudo da Empresa
EI	Economia Internacional
EP	Economia Pública
EP1	Economia Portuguesa
EPE	Estratégia e Planeamento Empresa
EST	Estatística
FISC	Fiscalidade
GC	Gestão Comercial
GF	Gestão Financeira
GFI	Gestão Financeira Internacional
GP	Gestão da Produção
GRH	Gestão dos Recursos Humanos
HE	História Económica
IAEI	Inst. Acordos Econ. Internac
IG	Informática de Gestão
INF	Informática
IO	Investigação Operacional
MK	Marketing
MAT	Matemática I
NE\$	Nota de Entrada
OE	Organização Empresas
OF	Operações Financeiras
P_E	Prova Específica de Economia
P_M	Prova Específica de Matemática
PE	Planeamento Estratégico
PF	Política Financeira
PO	Psicossociologia Organizações...
SOC	Sociologia
TC	Teoria de Contabilidade

TFE	Teoria Financeira Empresa
-----	---------------------------

### 7.2. b. Matriz de Correlação

	AM	API	AUD	CG	CG1	CGF	CIG	CM	CN	CP	CS	DC
AM	1,00 ≈	0,43 0,13	0,01 ≈	... ≈	0,02 ≈	0,49 ≈	0,47 0,16	... 0,97	1,00 ≈	0,54 ≈	... ≈	... ≈
API	0,43 0,13	1,00 ≈	... 0,65	... ≈	0,22 0,37	... ≈	0,63 ≈	... 0,93	0,41 ≈	... 0,00	... ≈	... ≈
AUD	0,01 ≈	0,21 0,65	1,00 ≈	... ≈	0,91 -0,49	... 0,43	0,15 ≈	... 0,18	-0,23 ≈	... -0,19	... ≈	... ≈
CG	... ≈	... ≈	... ≈	1,00 ≈	... ≈	... ≈	... ≈	... ≈	... ≈	... ≈	0,80 ≈	0,50 0,62
CG1	0,02 ≈	0,22 0,37	0,92 -0,05	... ≈	1,00 ≈	... 0,26	0,23 ≈	... 0,57	0,61 ≈	... 0,04	... ≈	... 0,33
CGF	0,49 ≈	... ≈	... 0,43	... ≈	... 0,26	1,00 ≈	... ≈	0,47 ≈	... ≈	0,34 ≈	... ≈	... ≈
CIG	0,48 0,24	0,63 ≈	0,15 0,67	... ≈	0,23 ≈	... ≈	1,00 ≈	... 0,87	-0,45 ≈	... 0,62	... ≈	... ≈
CM	... 0,97	... 0,93	... 0,18	... ≈	... 0,56	0,47 ≈	... 0,87	1,00 ≈	... ≈	0,22 ≈	... ≈	... ≈
CN	1,00 ≈	0,41 ≈	-0,23 ≈	... ≈	0,60 ≈	... ≈	-0,45 0,62	... ≈	1,00 ≈	... ≈	... ≈	... ≈
CP	0,54 ≈	... 0,00	... -0,19	... ≈	... 0,04	0,34 ≈	... 0,62	0,22 ≈	... ≈	1,00 ≈	... ≈	... ≈
CS	... ≈	... ≈	... ≈	0,80 ≈	... ≈	... ≈	... ≈	... ≈	... ≈	... ≈	1,00 ≈	1,00 ≈
DC	... ≈	... ≈	... ≈	0,50 0,62	... 0,33	... ≈	... ≈	... ≈	... -1,00	... ≈	1,00 ≈	1,00 ≈
DC1	... ≈	... ≈	... -0,38	... ≈	0,41 ≈	... ≈	... ≈	... ≈	0,45 ≈	... ≈	... ≈	... 0,89
DC2	0,21 ≈	... 0,61	... 0,92	... ≈	... -0,06	0,38 0,54	... 0,92	0,75 0,52	... ≈	0,53 ≈	... ≈	... ≈
DF	... ≈	... ≈	... -0,56	... ≈	0,40 ≈	... ≈	... -0,82	... ≈	0,47 ≈	... ≈	... ≈	... 0,48

RELATÓRIO SOBRE A DISCIPLINA DE *INTRODUÇÃO À ECONOMIA*

E1	...	...	...	0,75	...	...	...	...	...	...	0,68	0,75
	≈	≈	≈	≈	≈	≈	≈	≈	≈	≈	≈	≈
E11	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
	0,56	0,04	-0,32	...	0,53	...	-0,00	...	0,66	0,37	...	0,16
E2	...	...	...	0,87	0,08	...	...	...	0,44	...	0,47	0,70
	≈	≈	≈	≈	≈	≈	≈	≈	≈	≈	≈	≈
ECO	-0,12	0,66	0,50	...	0,51	...	0,29	...	0,69	...	...	...
	≈	≈	≈	≈	≈	≈	≈	≈	≈	-0,47	≈	0,41
EDP	-0,74	...	...	...	...	0,27	...	0,16	...	0,05	...	...
	0,36	0,07	0,33	≈	-0,03	0,61	0,13	0,52	≈	≈	≈	≈
EE	...	...	...	0,81	...	...	...	...	...	...	0,86	...
	≈	≈	≈	≈	≈	≈	≈	≈	≈	≈	≈	0,61
EI	0,31	0,41	0,04	...	0,44	...	0,83	...	0,68	...	...	...
	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
EP	...	0,19	1,00	...	0,45	...	1,00	...	0,56	...	...	...
	0,24	≈	≈	≈	≈	≈	≈	≈	≈	≈	≈	1,00
EP1	0,53	...	...	...	...	0,15	...	-0,03	...	0,32	...	...
	≈	0,78	0,79	≈	0,31	0,68	0,60	0,59	≈	≈	≈	≈
EPE	0,55	0,85	0,25	...	0,42	...	0,76	...	0,26	...	...	...
	≈	≈	≈	≈	≈	≈	≈	-0,80	≈	0,73	≈	≈
EST	...	...	...	0,98	-0,06	...	...	...	0,37	...	0,09	0,65
	≈	0,25	0,40	≈	≈	≈	≈	≈	0,59	≈	≈	≈
FISC	0,34	...	...	...	...	0,50	...	0,83	...	0,38	...	...
	≈	0,61	0,39	≈	-0,24	≈	-0,50	0,12	≈	≈	≈	≈
GC	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
	...	...	0,99	...	...	0,69	...	...	...	-0,85	...	...
GF	0,12	0,44	0,31	...	0,31	...	0,32	...	0,02	...	...	...
	≈	≈	≈	≈	0,55	-0,17	0,70	0,21	...	0,09	≈	≈
GFI	0,04	0,34	0,42	...	0,30	...	0,43	...	0,36	...	...	...
	≈	≈	≈	≈	0,50	0,04	≈	-0,34	...	-0,01	≈	≈
GP	-0,24	0,22	-0,06	...	-0,00	0,33	-0,12	...	-1,00	0,12	...	...
	≈	0,90	0,54	≈	0,35	≈	0,91	-0,12	≈	≈	≈	≈
GRH	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
	0,63	-0,93	0,31	...	0,25	0,35	0,09	0,62	...	-0,01	...	...
HE	...	...	...	0,79	...	...	...	...	...	...	0,86	-1,00
	≈	≈	≈	≈	≈	≈	≈	≈	≈	≈	≈	0,86
IAEI	-0,13	0,11	-0,05	...	0,43	...	-0,11	0,96	1,00	0,54	...	...
	≈	0,75	≈	≈	≈	0,24	0,92	≈	≈	0,03	≈	≈
IG	0,38	0,79	0,39	...	0,46	...	0,83	...	-0,16	...	...	...
	0,14	≈	≈	≈	-0,17	≈	≈	≈	≈	-0,35	≈	≈

RELATÓRIO SOBRE A DISCIPLINA DE *INTRODUÇÃO À ECONOMIA*

INF	...	...	...	0,80	1,00	...	...	...	...	...	0,81	-0,26
	≈	≈	≈	≈	≈	≈	≈	≈	≈	≈	≈	≈
IO	0,39	0,02	-0,69	...	0,52	...	0,05	...	0,56	...	...	1,00
	≈	≈	-0,33	≈	≈	≈	≈	≈	≈	≈	≈	≈
MK	0,50	0,66	0,15	...	0,14	...	0,77	...	0,33	...	...	...
	0,08	≈	0,47	≈	≈	-0,99	≈	≈	≈	0,92	≈	≈
MAT	...	...	...	0,64	...	...	...	...	-1,00	...	0,63	0,60
	≈	≈	≈	≈	≈	≈	≈	≈	≈	≈	≈	≈
NE\$	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
	...	...	...	0,70	...	...	...	...	...	...	0,54	0,27
OE	...	...	...	0,75	...	...	...	...	...	...	0,82	...
	≈	≈	≈	≈	≈	≈	≈	≈	≈	≈	≈	0,63
OF	0,49	...	...	...	...	0,54	0,60	...	...	...	0,53	...
	≈	≈	0,69	≈	-0,20	≈	0,26	-0,27	≈	0,13	...	≈
P_E	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
	...	...	...	0,43	...	...	...	...	...	...	0,35	0,30
P_M	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
	...	...	...	0,60	...	...	...	...	...	...	0,45	0,12
PE	0,64	0,39	0,03	...	0,27	...	0,60	...	...	...	...	...
	≈	≈	0,66	≈	≈	≈	≈	-0,80	≈	-0,47	≈	≈
PF	0,38	0,67	0,38	...	0,21	...	0,53	...	1,00	...	...	...
	-0,65	≈	0,42	≈	0,43	0,64	≈	-0,56	...	0,09	≈	≈
PO	...	...	...	0,87	-0,51	...	...	...	0,50	...	0,72	0,74
	≈	≈	0,91	≈	≈	≈	≈	≈	≈	≈	0,82	≈
SOC	0,58	-0,14	0,69	...	0,55	...	0,72	...	...	...	...	...
	≈	≈	0,49	≈	0,16	-0,13	0,54	0,69	-0,07	-0,17	≈	≈
TC	...	...	...	-0,04	...	...	...	...	-0,89	...	-0,12	0,71
	≈	≈	≈	≈	≈	≈	≈	≈	≈	≈	≈	≈
TFE	0,44	-0,46	-1,00	-0,00	0,15	...	0,91	...	0,43	...	0,53	0,65
	≈	≈	≈	≈	0,41	≈	0,52	≈	0,70	≈	0,30	≈

	DC1	DC2	DF	E1	E11	E2	ECO	EDP	EE	EI	EP	EP1
AM	...	0,21	...	...	..	...	-0,12	-0,74	...	0,32	...	0,53
	≈	≈	≈	≈	0,56	≈	≈	≈	≈	≈	0,24	≈
API	...	...	...	...	..	...	0,66	...	...	0,41	0,19	...
	≈	-0,10	-1,00	≈	0,04	-1,00	≈	-0,07	≈	≈	≈	0,78
AUD	...	...	...	...	..	...	0,50	...	...	0,04	1,00	...

RELATÓRIO SOBRE A DISCIPLINA DE *INTRODUÇÃO À ECONOMIA*

	-0,38	0,92	-0,56	≈	-0,32	≈	≈	0,33	≈	≈	≈	0,79
CG	...	...	...	0,75	..	0,87	...	...	0,82	...	...	...
	≈	≈	≈	≈	...	0,53	≈	≈	≈	≈	≈	≈
CG1	0,41	...	0,40	...	..	0,08	0,51	...	...	0,44	0,45	...
	≈	-0,06	≈	≈	0,53	≈	≈	-0,03	≈	...	≈	0,31
CGF	...	0,38	...	...	..	...	...	0,27	...	...	...	0,15
	≈	0,54	≈	≈	...	≈	≈	0,61	≈	-0,17	≈	0,68
CIG	...	...	...	...	..	...	0,29	...	...	0,84	1,00	...
	≈	0,92	-0,82	≈	-0,00	≈	≈	0,13	≈	...	≈	0,60
CM	...	0,75	...	...	..	...	...	0,16	...	...	...	-0,03
	≈	≈	≈	≈	...	≈	≈	0,52	≈	0,22	≈	0,59
CN	0,44	...	0,47	...	..	0,44	0,69	...	...	0,68	0,56	...
	≈	≈	≈	≈	0,66	≈	≈	≈	≈	...	≈	≈
CP	...	0,53	...	...	..	...	...	-0,05	...	...	...	0,32
	≈	≈	≈	≈	0,37	≈	-0,47	≈	≈	-0,74	≈	≈
CS	...	...	...	0,68	..	0,47	...	...	0,86	...	...	...
	≈	≈	≈	≈	...	0,44	≈	≈	≈	≈	≈	≈
DC	...	...	...	0,75	..	0,70	...	...	...	...	...	...
	0,89	≈	0,48	≈	0,16	≈	0,41	≈	0,61	≈	1,00	≈
DC1	1,00	...	0,72	0,54	..	0,42	0,53	...	...	0,35	0,64	...
	≈	≈	≈	≈	0,67	0,24	≈	≈	≈	...	≈	≈
DC2	...	1,00	...	...	..	...	...	-0,07	...	...	...	0,36
	≈	≈	≈	≈	...	≈	≈	≈	≈	0,09	≈	0,79
DF	0,72	...	1,00	0,25	..	0,41	0,25	...	...	0,64	0,51	...
	≈	≈	≈	≈	0,66	0,18	≈	≈	≈	...	≈	≈
E1	0,54	...	0,25	1,00	..	0,44	...	...	0,59	...	...	...
	...	≈	≈	≈	...	≈	≈	≈	≈	≈	≈	≈
E11	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
	0,67	...	0,66	...	1,00	0,43	0,63	...	...	...	0,51	...
E2	0,43	...	0,41	0,44	..	1,00	0,42	...	1,00	0,24	-0,18	...
	0,25	≈	0,18	≈	0,43	≈	≈	≈	0,99	...	≈	≈
ECO	0,52	...	0,25	...	..	0,42	1,00	...	...	0,44	0,56	...
	≈	≈	0,50	≈	0,63	0,61	≈	-1,00	≈	...	≈	≈
EDP	...	-0,07	...	...	..	...	...	1,00	...	...	...	0,14
	≈	0,74	≈	≈	...	≈	-1,00	≈	≈	-0,05	≈	0,76
EE	...	...	...	0,59	..	1,00	...	...	1,00	...	...	...
	≈	≈	≈	≈	...	≈	≈	≈	≈	≈	≈	≈
EI	0,35	...	0,64	...	..	0,24	0,44	...	...	1,00	0,53	...
	...	0,09	...	≈	...	...	...	-0,05	≈	≈	...	-0,07
EP	0,64	...	0,51	...	..	-0,18	0,56	...	...	0,53	1,00	...



RELATÓRIO SOBRE A DISCIPLINA DE *INTRODUÇÃO À ECONOMIA*

	0,36	≈	≈	≈	0,51	≈	≈	≈	≈	...	≈	≈
EP1	...	0,36	...	...	..	...	...	0,14	...	...	...	1,00
	≈	0,79	≈	≈	...	≈	≈	0,76	≈	-0,07	≈	≈
EPE	...	...	...	...	..	...	0,39	...	...	0,14	0,10	...
	-0,33	-1,00	-0,46	≈	-0,26	≈	≈	-0,55	≈	...	≈	0,35
EST	0,24	...	0,33	0,46	..	0,63	0,45	...	...	0,17	0,18	...
	-0,16	≈	0,04	≈	0,27	≈	0,53	≈	0,68	...	≈	≈
FISC	...	0,55	...	...	..	...	...	-0,06	...	...	...	0,43
	≈	≈	≈	≈	...	≈	≈	0,45	≈	-0,13	≈	≈
GC	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
	≈	0,73	≈	≈	≈	≈	...	0,61	...	...	...	0,66
GF	...	...	...	...	..	...	0,48	...	...	0,35	0,85	...
	≈	0,02	≈	≈	0,20	≈	≈	0,04	≈	≈	≈	0,10
GFI	...	...	...	...	..	...	0,27	...	...	0,79	0,89	...
	≈	0,55	≈	≈	0,13	≈	≈	0,13	≈	...	≈	0,19
GP	0,22	...	...	...	..	...	...	0,67	...	-0,67	...	-0,96
	0,04	0,06	0,07	≈	0,10	≈	0,70	≈	≈	-0,44	-0,24	0,27
GRH	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
	...	0,30	...	...	...	...	...	0,56	...	-0,05	...	0,43
HE	...	...	...	0,72	..	-0,43	...	...	0,81	...	...	...
	≈	≈	≈	≈	...	0,73	≈	≈	≈	≈	≈	≈
IAEI	0,59	...	0,35	...	..	0,81	0,28	0,01	...	0,32	0,26	...
	≈	0,54	≈	0,50	0,62	≈	0,45	0,69	≈	≈	≈	0,44
IG	...	...	...	...	..	...	0,90	...	...	0,46	0,15	...
	-1,00	≈	-0,60	≈	-0,54	≈	0,14	-0,62	≈	...	≈	0,57
INF	1,00	...	...	0,72	..	0,21	...	...	0,75	1,00	...	...
	≈	≈	0,32	≈	-0,58	...	0,50	≈	≈	...	-0,97	≈
IO	0,33	...	0,36	...	..	-0,20	0,43	...	...	0,36	0,49	...
	≈	1,00	≈	≈	0,73	≈	≈	0,18	≈	...	≈	0,57
MK	...	...	...	...	..	...	-0,02	...	...	0,73	1,00	...
	-0,33	0,40	0,52	≈	0,46	≈	≈	0,03	≈	...	≈	-0,63
MAT	0,50	...	0,42	0,74	...	0,61	...	...	0,45	0,56	...	...
	≈	≈	≈	≈	0,08	≈	0,26	≈	≈	...	0,43	≈
NE\$	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
	0,21	...	-0,89	0,64	-0,93	0,09	...	...	0,50	...	...	...
OE	...	...	...	0,67	..	...	...	...	0,78	...	...	...
	≈	≈	≈	≈	...	0,57	≈	≈	≈	≈	≈	≈
OF	...	0,72	...	...	..	...	...	-0,06	...	...	...	0,39
	≈	≈	≈	≈	...	≈	≈	0,31	≈	-0,09	≈	0,36
P_E	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..

RELATÓRIO SOBRE A DISCIPLINA DE *INTRODUÇÃO À ECONOMIA*

	0,89	...	-0,99	0,37	-1,00	0,24	...	...	0,37	...	...	...
P_M	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
	-0,69	...	-0,71	0,59	-0,79	0,12	...	...	0,38	...	...	...
PE	...	...	...	...	..	...	0,16	...	...	0,59	...	...
	≈	0,53	≈	≈	0,67	≈	≈	-0,09	≈	≈	≈	0,35
PF	...	...	...	...	..	...	0,99	...	...	...	0,38	...
	≈	-0,74	0,61	≈	0,99	≈	≈	-0,54	≈	-0,25	≈	0,66
PO	0,82	...	0,71	0,62	..	0,59	...	...	...	-1,00	...	...
	≈	≈	≈	≈	-0,22	≈	0,02	≈	0,99	...	0,15	≈
SOC	0,69	...	0,46	1,00	..	0,58	0,29	...	...	0,65	...	...
	≈	0,39	0,53	≈	0,58	≈	≈	0,43	≈	0,00	-0,56	-0,16
TC	0,72	...	0,45	0,45	..	0,70	0,77	...	...	0,38	-0,32	...
	0,24	≈	0,24	≈	0,47	≈	≈	≈	0,99	...	≈	≈
TFE	0,71	...	0,59	0,22	...	0,66	0,14	...	1,00	0,54	0,16	...
	≈	≈	≈	0,52	0,45	≈	0,52	≈	0,99	...	≈	≈

	EPE	EST	FISC	GC	GF	GFI	GP	GRH	HE	IAEI	IG	INF
AM	0,55	...	0,35	..	0,12	0,04	-0,24	..	...	0,99	0,37	...
	≈	≈	0,00	...	≈	≈	≈	0,63	≈	0,60	0,14	≈
API	0,85	...	...	..	0,44	0,34	0,22	..	...	0,11	0,79	...
	≈	0,25	0,61	...	≈	≈	0,90	-0,93	≈	0,75	0,73	≈
AUD	0,25	...	...	..	0,31	0,42	-0,06	..	...	-0,05	0,39	...
	≈	0,40	0,39	0,99	≈	≈	0,54	0,31	≈	≈	≈	≈
CG	...	0,98	...	..	...	...	...	..	0,79	...	...	0,80
	≈	≈	≈	...	≈	≈	≈	...	≈	≈	≈	≈
CG1	0,42	-0,06	...	..	0,30	0,30	-0,00	..	...	0,43	0,46	1,00
	≈	≈	-0,23	...	0,55	0,50	0,34	0,24	≈	≈	-0,17	≈
CGF	...	...	0,50	..	...	...	0,33	..	...	0,44	...	...
	≈	≈	≈	0,69	-0,17	0,04	≈	0,34	≈	0,24	≈	≈
CIG	0,76	...	...	..	0,32	0,43	-0,12	..	...	-0,11	0,83	...
	≈	1,00	-0,50	...	≈	≈	0,91	0,09	≈	0,92	≈	≈
CM	...	...	0,83	..	...	...	...	..	...	0,96	...	...
	-0,80	≈	0,12	...	-0,21	-0,34	-0,11	0,62	≈	≈	≈	≈
CN	0,26	0,37	...	..	0,00	0,36	-1,00	..	...	1,00	-0,16	...
	≈	0,57	≈	...	...	≈	≈	...	≈	≈	≈	-0,56
CP	...	...	0,38	..	...	...	0,12	..	...	0,54	...	...
	0,73	≈	≈	-0,85	0,91	0,02	0,31	-0,01	≈	0,03	-0,34	≈

RELATÓRIO SOBRE A DISCIPLINA DE *INTRODUÇÃO À ECONOMIA*

CS	...	0,09	...	..	...	...	...	..	0,86	...	...	0,81
	≈	≈	≈	...	≈	≈	≈	...	≈	≈	≈	≈
DC	...	0,65	...	..	...	...	...	..	-1,00	...	...	-0,27
	≈	≈	≈	...	≈	≈	≈	...	0,86	≈	≈	≈
DC1	...	0,24	...	..	...	...	...	..	...	0,59	...	1,00
	-0,33	≈	≈	...	≈	≈	0,04	...	≈	≈	≈	≈
DC2	...	...	0,55	..	...	...	0,22	..	...	0,59	...	...
	-1,00	≈	≈	0,73	0,03	0,55	≈	0,30	≈	≈	≈	≈
DF	...	0,32	...	..	...	...	...	..	...	0,35	...	...
	-0,43	0,04	≈	...	≈	≈	0,07	...	≈	≈	-0,60	0,31
E1	...	0,46	...	..	...	...	...	..	0,72	...	...	0,72
	≈	≈	≈	...	≈	≈	≈	...	≈	0,50	≈	≈
E11	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
	-0,26	0,27	...	...	0,20	0,13	0,10	...	...	0,62	-0,54	-0,58
E2	...	0,63	...	..	...	...	...	..	-0,43	0,81	...	0,21
	≈	≈	≈	...	≈	≈	≈	...	0,73	≈	≈	≈
ECO	0,39	0,45	...	..	0,48	0,27	...	..	...	0,28	0,90	...
	≈	0,54	≈	...	≈	≈	0,70	...	≈	0,45	0,14	0,50
EDP	...	...	-0,06	..	...	...	0,67	..	...	0,01	...	...
	-0,55	≈	0,43	0,62	-0,04	0,13	≈	0,56	≈	0,69	-0,62	≈
EE	...	...	...	..	...	...	...	..	0,81	...	...	0,75
	≈	0,69	≈	...	≈	≈	≈	...	≈	≈	≈	≈
EI	0,14	0,17	...	..	0,35	0,79	-0,67	..	...	0,32	0,46	1,00
	...	...	0,13	...	≈	...	-0,43	-0,05	≈	≈	...	...
EP	0,10	0,18	...	..	0,85	0,89	...	..	...	-0,99	0,15	...
	-0,31	≈	≈	...	≈	≈	-0,25	...	≈	≈	≈	-0,97
EP1	...	...	0,43	..	...	...	-0,96	..	...	0,26	...	...
	0,35	≈	≈	0,66	0,10	0,19	0,27	0,44	≈	0,44	0,57	≈
EPE	1,00	...	...	..	0,32	0,43	0,29	..	...	-0,34	0,76	...
	≈	0,66	1,00	...	≈	≈	0,92	-0,52	≈	≈	≈	≈
EST	...	1,00	...	..	...	...	...	..	0,49	0,41	...	-0,40
	0,66	≈	≈	...	≈	≈	0,50	...	≈	0,42	0,63	≈
FISC	...	...	1,00	..	...	...	-0,22	..	...	0,56	...	...
	1,00	≈	≈	-0,44	0,53	0,00	≈	-0,07	≈	0,13	≈	≈
GC	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
	...	...	-0,44	1,00	-0,21	...	0,21	0,70	...	...	...	...
GF	0,33	...	...	..	1,00	0,49	0,10	..	...	0,56	0,53	...
	≈	≈	0,53	0,21	≈	≈	0,66	0,18	≈	≈	≈	≈
GFI	0,43	...	...	..	0,49	1,00	0,07	..	...	0,39	0,56	...
	≈	≈	0,00	...	≈	≈	0,73	-0,10	≈	≈	≈	≈

RELATÓRIO SOBRE A DISCIPLINA DE *INTRODUÇÃO À ECONOMIA*

GP	0,29 0,92	... 0,50	-0,22 ≈	.. -0,21	0,10 0,66	0,07 0,73	1,00 ≈	... -0,17	... ≈	0,04 ≈	0,09 0,91	... ≈
GRH	.. -0,52	.. ...	.. -0,06	.. 0,70	.. 0,19	.. -0,10	.. -0,18	.. 1,00	.. ...	.. 0,66	.. ...	.. ...
HE	... ≈	0,49 0,64	... ≈	.. ...	... ≈	... ≈	... ≈	.. ...	1,00 ≈	... ≈	... ≈	0,78 ≈
IAEI	-0,34 ≈	0,41 0,42	0,56 0,12	.. ...	0,56 ≈	0,39 ≈	0,04 ≈	.. 0,66	... ≈	1,00 ≈	0,51 ≈	1,00 ≈
IG	0,76 ≈	... -0,62	... ≈	.. ...	0,53 ≈	0,56 ≈	0,09 0,91	.. ...	... ≈	0,51 ≈	1,00 ≈	... ≈
INF	... ≈	-0,40 ≈	... ≈	.. ...	... ≈	... ≈	... ≈	.. ...	0,78 ≈	1,00 ≈	... ≈	1,00 ≈
IO	-0,04 ≈	0,42 0,15	... 1,00	.. ...	0,85 0,15	-0,32 -0,36	... 0,30	.. 0,97	-1,00 ...	0,45 ≈	-0,08 ≈	... -0,57
MK	0,69 ≈	... 0,99	... 1,00	.. ...	0,19 0,52	0,56 ≈	-0,17 0,78	.. 0,11	... ≈	-0,12 ≈	0,64 ≈	... ≈
MAT	... ≈	0,38 0,33	... ≈	.. ...	... ≈	... ≈	... ≈	.. ...	0,61 ≈	1,00 ≈	... ≈	0,59 ≈
NE\$	.. ...	.. 0,33	.. ...	.. ...	.. ...	.. ...	.. ...	.. ...	.. 0,60	.. ...	.. ...	.. 0,49
OE	... ≈	... 0,37	... ≈	.. ...	... ≈	... ≈	... ≈	.. ...	0,85 ≈	... ≈	... ≈	0,70 ≈
OF	... ≈	... ≈	0,58 ≈	.. 0,03	... 0,59	... 0,82	0,23 ≈	.. -0,03	... ≈	0,68 0,17	... ≈	... ≈
P_E	.. ...	.. 0,34	.. ...	.. ...	.. ...	.. ...	.. ...	.. ...	.. 0,45	.. ...	.. ...	.. 0,29
P_M	.. ...	.. 0,23	.. ...	.. ...	.. ...	.. ...	.. ...	.. ...	.. 0,47	.. ...	.. ...	.. 0,45
PE	0,60 ≈	... ≈	... 0,57	.. ...	-0,17 0,75	0,07 ≈	0,54 0,83	.. -0,61	... ≈	-0,99 0,42	0,46 ≈	... ≈
PF	0,62 ≈	... ≈	... 0,24	.. ...	0,32 0,57	0,45 0,69	0,22 ≈	.. -0,39	... ≈	0,70 0,47	0,58 ≈	... ≈
PO	... ≈	0,49 ≈	... ≈	.. ...	... ≈	... ≈	... ≈	.. ...	0,22 0,72	... -0,28	... ≈	0,41 ≈
SOC	-0,11 ≈	0,46 ≈	... -0,48	.. 0,55	0,93 ≈	0,96 ≈	... -0,33	.. 0,25	... ≈	0,86 ≈	0,99 ≈	0,98 ≈
TC	... ≈	0,58 ≈	... ≈	.. ...	... ≈	... ≈	... ≈	.. ...	-0,09 ≈	0,87 ≈	... ≈	-0,29 ≈
TFE	0,34 ≈	0,57 ≈	... ≈	.. ...	0,65 0,94	0,60 ≈	... 0,95	.. ...	-0,23 ≈	0,88 ≈	0,84 0,28	-0,07 0,83

RELATÓRIO SOBRE A DISCIPLINA DE *INTRODUÇÃO À ECONOMIA*

	IO	MK	MAT	NES	OE	OF	P_E	P_M	PE	PF	PO	SOC
AM	0,39	0,50	...	..	...	0,49	..	..	0,64	0,38	...	0,58
	≈	0,08	≈	...	≈	≈	...	...	≈	-0,65	≈	≈
API	0,02	0,66	...	..	...	...	..	..	0,39	0,67	...	-0,14
	≈	≈	≈	...	≈	≈	...	...	≈	≈	-1,00	≈
AUD	-0,68	0,15	...	..	...	...	..	..	0,03	0,28	...	0,69
	-0,33	0,47	≈	...	≈	0,69	...	...	0,66	0,42	0,91	0,49
CG	...	...	0,64	..	0,75	...	..	..	...	...	0,87	...
	≈	≈	≈	0,70	≈	≈	0,43	0,60	≈	≈	≈	≈
CG1	0,52	0,14	...	..	...	...	..	..	0,27	0,21	-0,51	0,55
	≈	≈	≈	...	≈	-0,20	...	...	≈	0,43	≈	0,16
CGF	...	...	...	..	...	0,54	..	..	...	...	...	...
	≈	-0,99	≈	...	≈	≈	...	...	≈	0,64	≈	-0,12
CIG	0,05	0,77	...	..	...	...	..	..	0,60	0,53	...	0,72
	≈	≈	≈	...	≈	0,26	...	...	≈	≈	≈	≈
CM	...	...	...	..	...	0,53	..	..	...	...	...	...
	≈	≈	≈	...	≈	≈	...	...	0,80	-0,55	≈	0,69
CN	0,56	0,33	-1,00	..	...	...	..	..	...	0,99	0,50	...
	≈	≈	≈	...	≈	≈	...	...	≈	...	≈	-0,07
CP	...	...	...	..	...	0,60	..	..	...	...	...	...
	0,66	0,92	≈	...	≈	0,13	...	...	-0,47	0,09	≈	-0,17
CS	...	...	0,63	..	0,82	...	..	..	...	...	0,72	...
	≈	≈	≈	0,54	≈	≈	0,35	0,45	≈	≈	0,89	≈
DC	1,00	...	0,60	..	...	...	..	..	...	...	0,74	...
	≈	≈	≈	0,27	0,63	≈	0,30	0,12	≈	≈	≈	≈
DC1	0,34	...	0,50	..	...	...	..	..	...	...	0,82	0,69
	≈	-0,33	0,44	0,21	≈	≈	0,89	-0,69	≈	≈	≈	≈
DC2	...	...	...	..	...	0,72	..	..	...	...	...	...
	1,00	0,40	≈	...	≈	≈	...	...	0,53	-0,74	≈	0,39
DF	0,36	...	0,42	..	...	...	..	..	...	...	0,71	0,46
	≈	0,52	≈	-0,89	≈	≈	-1,00	0,71	≈	0,61	≈	≈
E1	...	...	0,74	..	0,67	...	..	..	...	...	0,62	1,00
	≈	≈	≈	0,64	≈	≈	0,37	0,58	≈	≈	≈	≈
E11	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
	0,73	0,46	0,09	-0,93	...	...	-1,00	0,79	0,67	0,99	-0,22	0,58
E2	-0,20	...	0,61	..	...	...	..	..	...	...	0,59	0,58
	≈	≈	≈	0,09	0,57	≈	0,24	0,12	≈	≈	≈	0,47

RELATÓRIO SOBRE A DISCIPLINA DE *INTRODUÇÃO À ECONOMIA*

ECO	0,43 ≈	-0,02 ≈	... 0,26	.. ...	... ≈	... ≈	.. ...	.. ...	0,16 ≈	0,99 ≈	... 0,02	0,29 ≈
EDP	... 0,18	... 0,03	... ≈	.. ...	... ≈	-0,06 0,31	.. ...	.. ...	... -0,08	... -0,54	... ≈	... 0,44
EE	... ≈	... ≈	0,45 ≈	.. 0,50	0,78 ≈	... ≈	.. 0,37	.. 0,38	... ≈	... ≈	... 1,00	... ≈
EI	0,36 ...	0,73 ...	0,56 ...	.. ...	... ≈	... -0,09	.. ...	.. ...	0,59 ≈	... -0,25	-1,00 ...	0,65 0,00
EP	0,49 ≈	1,00 ≈	... 0,43	.. ...	... ≈	... ≈	.. ...	.. ...	... ≈	0,38 ≈	... 0,15	... -0,57
EP1	... 0,57	... -0,64	... ≈	.. ...	... ≈	0,39 ≈	.. ...	.. ...	... 0,35	... 0,66	... ≈	... -0,16
EPE	-0,04 ≈	0,69 ≈	... ≈	.. ...	... ≈	... ≈	.. ...	.. ...	0,60 ≈	0,62 ≈	... ≈	-0,11 ≈
EST	0,42 0,15	... 1,00	0,38 ≈	.. 0,21	... 0,37	... ≈	.. 0,34	.. 0,23	... ≈	... ≈	0,49 ≈	0,46 ≈
FISC	... 1,00	... 1,00	... ≈	.. ...	... ≈	0,58 ≈	.. ...	.. ...	... -0,57	... 0,24	... ≈	... -0,48
GC	.. ...	.. ...	.. ...	.. ...	.. ...	.. 0,03	.. ...	.. ...	.. ...	.. ...	.. ...	.. 0,55
GF	0,85 0,15	0,19 0,52	... ≈	.. ...	... ≈	... 0,59	.. ...	.. ...	-0,17 0,75	0,32 ≈	... ≈	0,93 ≈
GFI	-0,33 ≈	0,57 ≈	... ≈	.. ...	... ≈	... 0,82	.. ...	.. ...	0,08 ≈	0,45 ≈	... ≈	0,97 ≈
GP	... 0,30	-0,16 0,78	... ≈	.. ...	... ≈	0,23 ≈	.. ...	.. ...	0,54 0,84	0,22 0,50	... ≈	... -0,33
GRH	.. 0,97	.. 0,11	.. ...	.. ...	.. ...	.. -0,04	.. ...	.. ...	.. -0,61	.. 0,39	.. ...	.. 0,25
HE	-1,00 ...	... ≈	0,61 ≈	.. 0,60	0,85 ≈	... ≈	.. 0,44	.. 0,47	... ≈	... ≈	0,22 0,72	... ≈
IAEI	0,45 ≈	-0,12 ≈	1,00 ≈	.. ...	... ≈	0,68 -0,18	.. ...	.. ...	-0,99 0,42	0,70 0,47	... -0,28	0,86 ≈
IG	-0,08 ≈	0,64 ≈	... ≈	.. ...	... ≈	... ≈	.. ...	.. ...	0,46 0,32	0,58 ≈	... ≈	0,99 ≈
INF	... 0,57	... ≈	0,59 ≈	.. 0,49	0,70 ≈	... ≈	.. 0,29	.. 0,45	... ≈	... ≈	0,41 ≈	0,98 ≈
IO	1,00 ≈	-0,41 ≈	... 0,66	.. ...	... ≈	... ≈	.. ...	.. ...	0,31 ≈	0,99 ≈	0,84 ≈	0,42 0,24
MK	-0,41 ≈	1,00 ≈	... ≈	.. ...	... ≈	... 0,11	.. ...	.. ...	0,49 ≈	0,52 ≈	... ≈	-0,18 ≈

MAT	...	...	1,00	..	0,58	...	..	..	...	...	0,54	0,24
	0,66	≈	≈	0,58	≈	≈	0,29	0,53	≈	≈	≈	≈
NE\$	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
	...	...	0,58	1,00	0,56	...	0,56	0,59	...	...	0,19	...
OE	...	...	0,58	..	1,00	...	..	..	...	...	...	...
	≈	≈	≈	0,56	≈	≈	0,36	0,43	≈	≈	0,67	≈
OF	...	...	...	..	...	1,00	..	..	...	...	...	...
	≈	0,11	≈	...	≈	≈	...	...	≈	0,29	≈	-0,28
P_E	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
	...	...	0,29	0,56	0,36	...	1,00	0,43	...	...	0,33	...
P_M	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
	...	...	0,53	0,59	0,43	...	0,43	1,00	...	...	0,17	...
PE	0,31	0,49	...	..	...	...	..	..	1,00	-0,20	...	...
	≈	≈	≈	...	≈	≈	...	...	≈	≈	≈	0,19
PF	0,99	0,52	...	..	...	...	..	..	-0,19	1,00	...	0,19
	≈	≈	≈	...	≈	0,29	...	...	≈	≈	≈	≈
PO	-0,84	...	0,51	..	...	...	..	..	...	...	1,00	...
	≈	≈	≈	0,19	≈	≈	0,33	0,17	≈	≈	≈	-0,40
SOC	0,42	-0,17	0,24	..	...	...	..	..	...	0,19	...	1,00
	0,24	≈	≈	...	≈	-0,28	...	...	0,19	≈	-0,40	≈
TC	0,24	...	0,55	..	0,34	...	..	..	...	...	0,55	0,91
	≈	≈	≈	0,26	≈	≈	0,30	0,38	≈	≈	≈	0,30
TFE	0,13	0,59	0,37	..	-0,24	...	..	..	0,63	...	0,54	0,73
	≈	≈	0,19	0,23	0,69	≈	0,30	0,23	≈	0,50	≈	≈

	TC	TFE
AM	...	0,44
	≈	≈
API	...	-0,46
	≈	≈
AUD	...	-1,00
	≈	≈
CG	-0,04	-0,00
	≈	≈
CG1	...	0,15
	≈	0,40
CGF	...	...
	≈	≈

CIG	...	0,91
	≈	≈
CM	...	...
	≈	≈
CN	-0,89	0,43
	≈	0,70
CP	...	...
	≈	≈
CS	-0,12	0,53
	≈	≈
DC	0,71	0,65
	≈	≈
DC1	0,72	0,71
	0,24	≈
DC2	...	...
	≈	≈
DF	0,45	0,59
	0,24	≈
E1	0,45	0,22
	≈	0,52
E11	..	..
	0,47	0,43
E2	0,70	0,66
	≈	≈
ECO	0,77	0,14
	≈	0,52
EDP	...	...
	≈	≈
EE	...	1,00
	0,99	≈
EI	0,38	0,54
	...	...
EP	-0,32	0,16
	≈	≈
EP1	...	...
	≈	≈
EPE	...	0,34
	≈	≈
EST	0,58	0,57
	≈	≈



FISC	...	...
	≈	≈
GC	..	..
	...	...
GF	...	0,65
	≈	0,94
GFI	...	0,60
	≈	≈
GP	...	...
	≈	0,95
GRH	..	..
	...	...
HE	-0,09	-0,23
	≈	≈
IAEI	0,87	0,88
	≈	≈
IG	...	0,84
	≈	0,28
INF	-0,29	-0,08
	≈	0,83
IO	0,24	0,13
	≈	≈
MK	...	0,59
	≈	≈
MAT	0,55	0,37
	≈	0,20
NE\$	..	..
	0,26	0,23
OE	0,34	-0,24
	≈	0,69
OF	...	...
	≈	≈
P_E	..	..
	0,30	0,30
P_M	..	..
	0,38	0,23
PE	...	0,63
	≈	≈
PF	...	...
	≈	0,50

PO	0,55 ≈	0,54 ≈
SOC	0,91 0,30	0,73 ≈
TC	1,00 ≈	0,61 ≈
TFE	0,61 ≈	1,00 ≈

Observações:

- .. Não existem dados
- ... Não existe relação entre as classificações das duas disciplinas
- x,xx Coeficiente de correlação não significativo a um nível de significância de 5%. Também se consideraram não significativas as relações com menos de 4 observações.
- ≈ Os dados de 1992 confirmam a situação anterior, isto é, ser ou não significativo e, no caso afirmativo, ter o mesmo sinal.

Não se colocou informação sobre 1993 porque salvo muitíssimo raras excepções confirmava a informação de um dos anos anteriores.

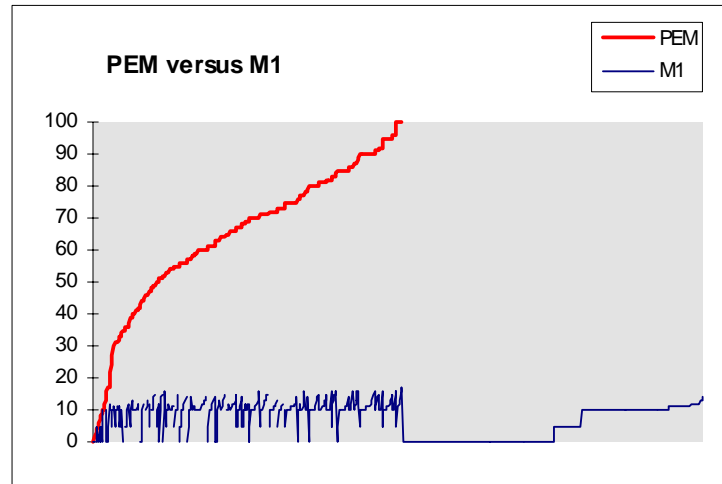
## 8. Licenciatura de Economia. Anos de 1991/92 e 1992/93

Os dados anteriormente apresentados não são substancialmente diferentes dos que resultam da junção das informações referentes aos dois anos lectivos acima referidos utilizando as variáveis e as convenções anteriormente referidas.

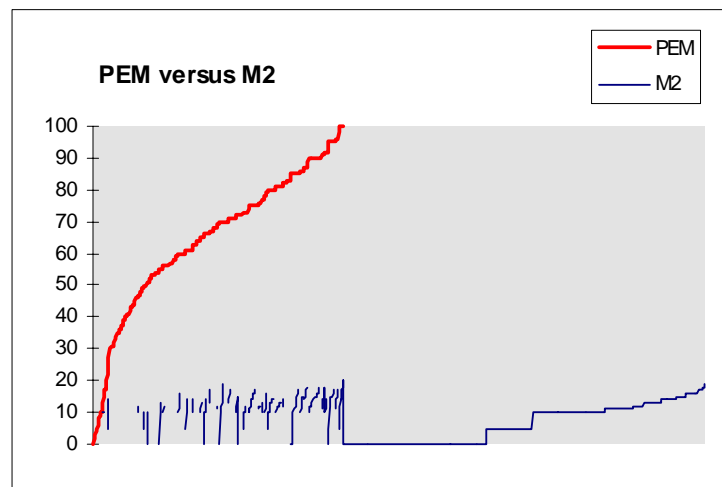
Aproveitamo-los, no entanto, para fazer a releitura da informação utilizando outra metodologia de representação gráfica

### 8.a. Grupo 1

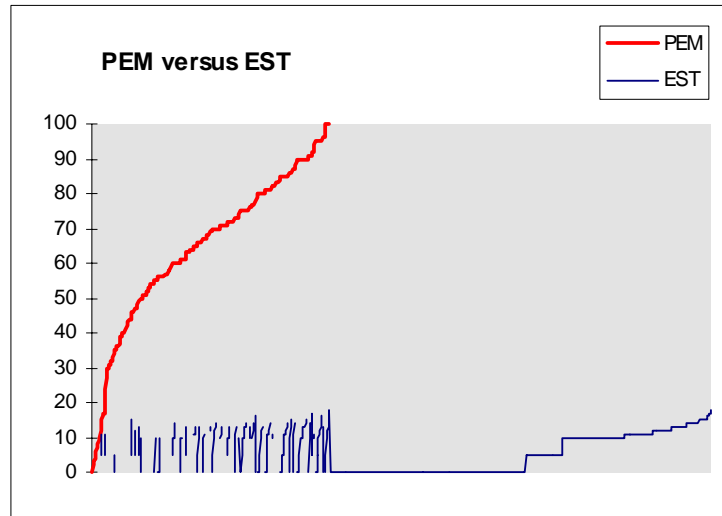
**M1=f(PEM)**



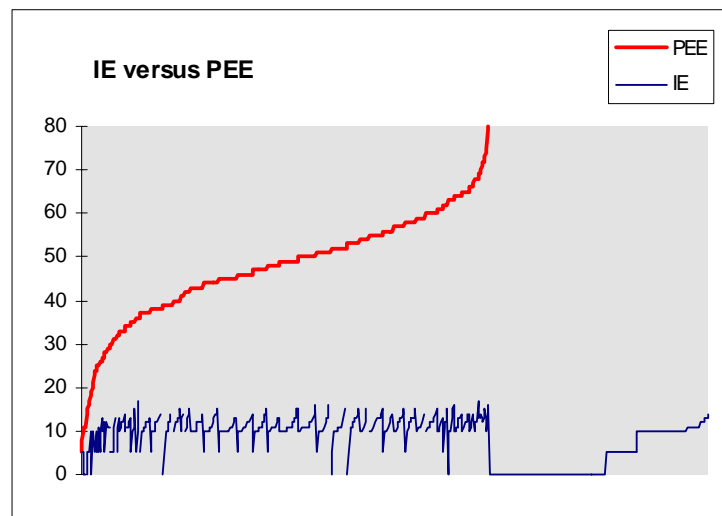
**$M2=f(PEM)$**



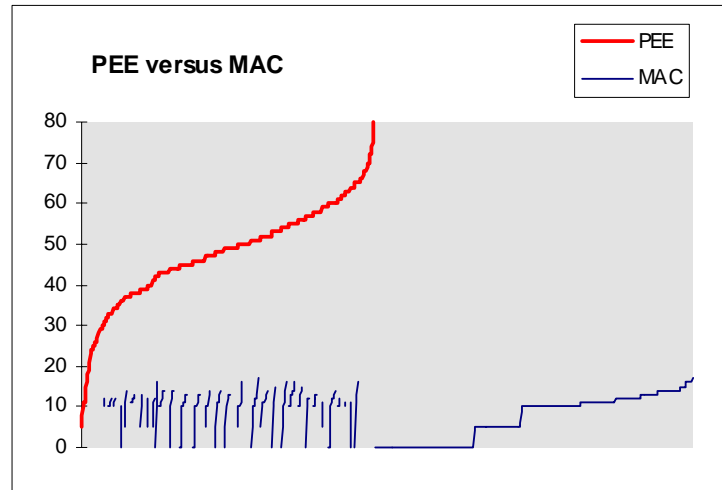
**$EST=f(PEM)$**



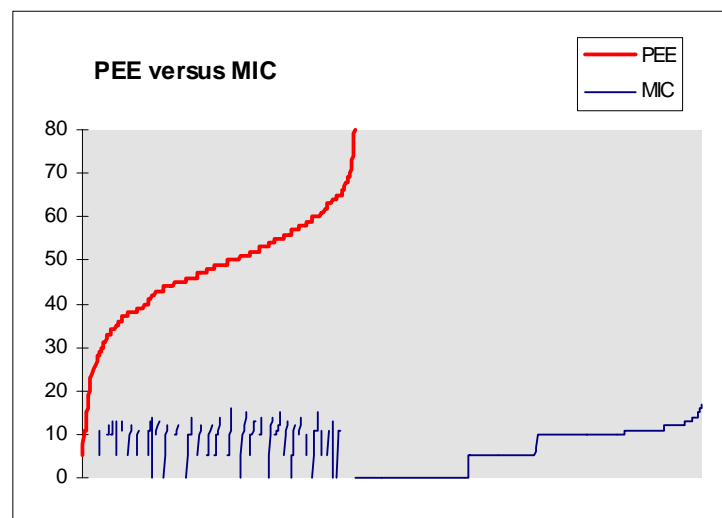
**IE=f(PEE)**



**MAC=f(PEE)**

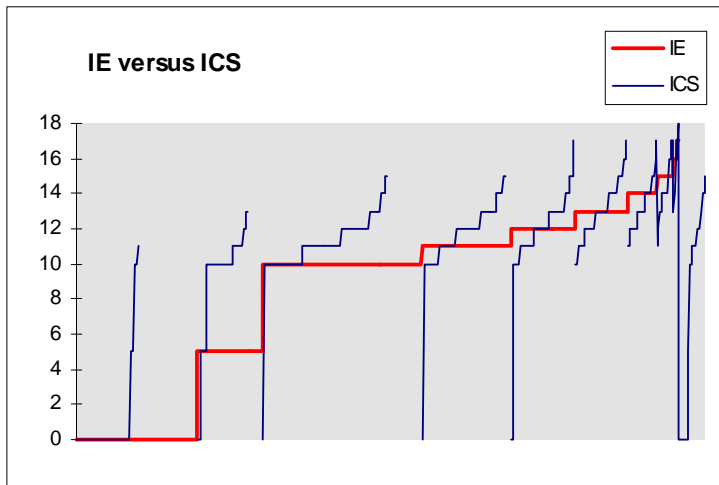


**MIC=(PEE)**

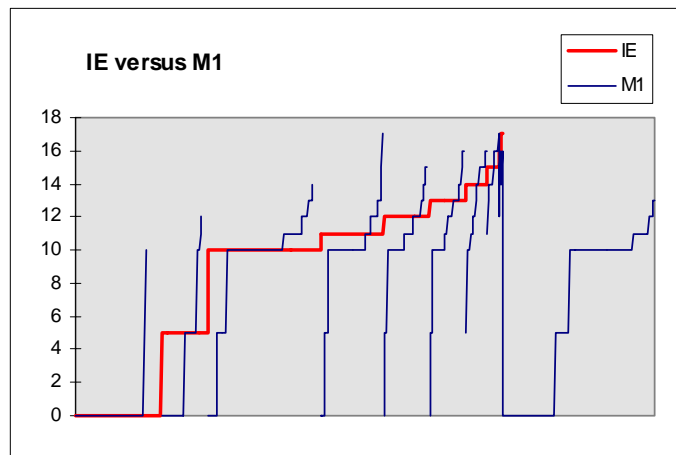


**8. b. Grupo 2**

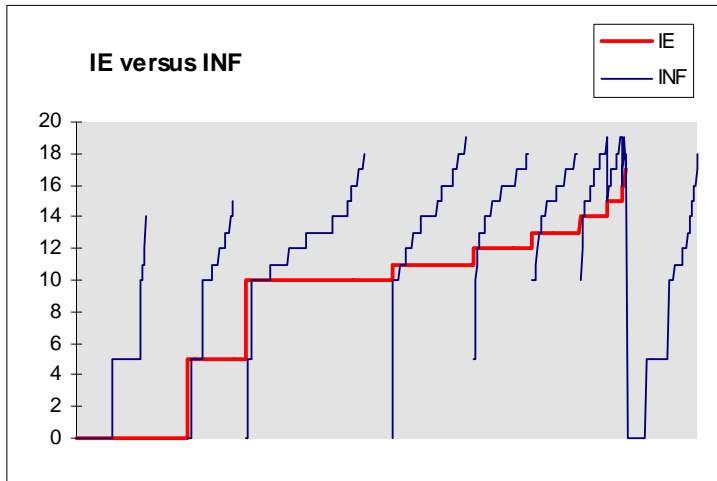
**IE=f(ICS)**



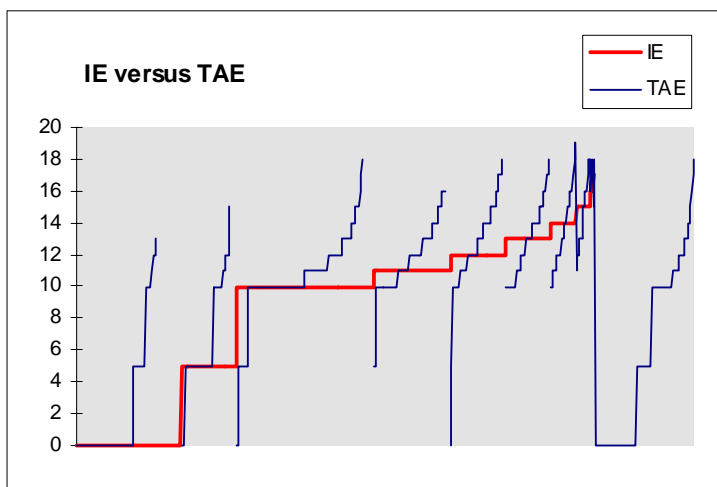
**IE=f(M1)**



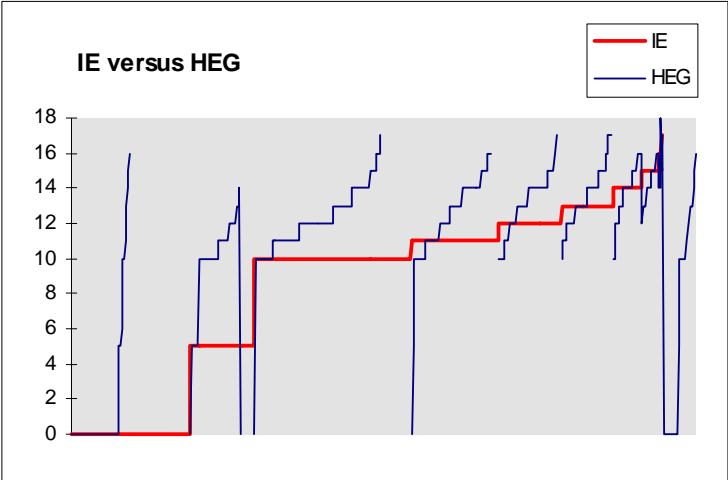
**IE=f(INF)**



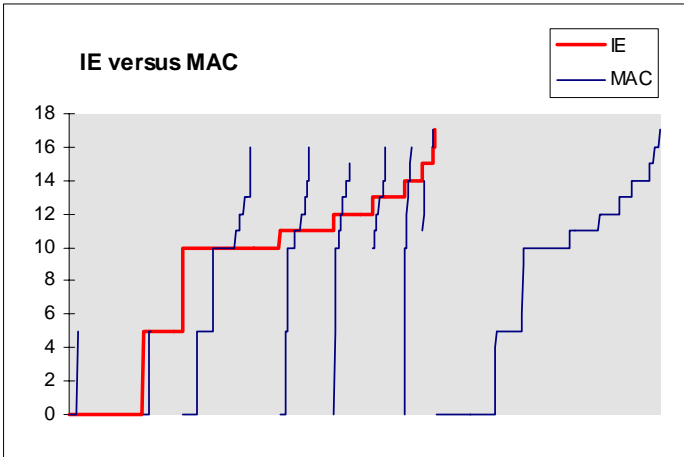
**IE=f(TAE)**



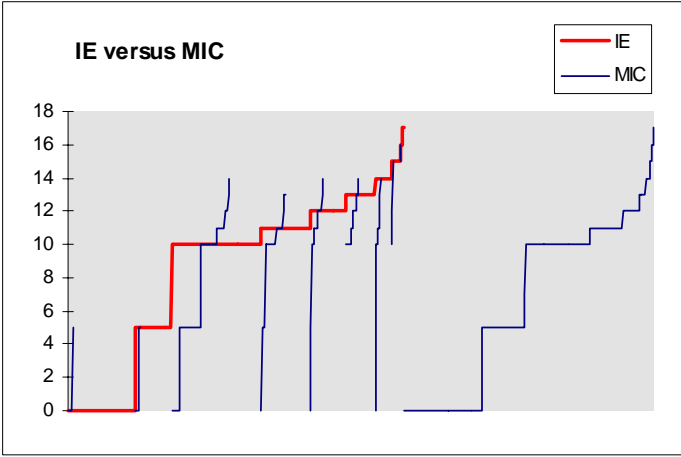
**IE=f(HEG)**



$IE=f(MAC)$

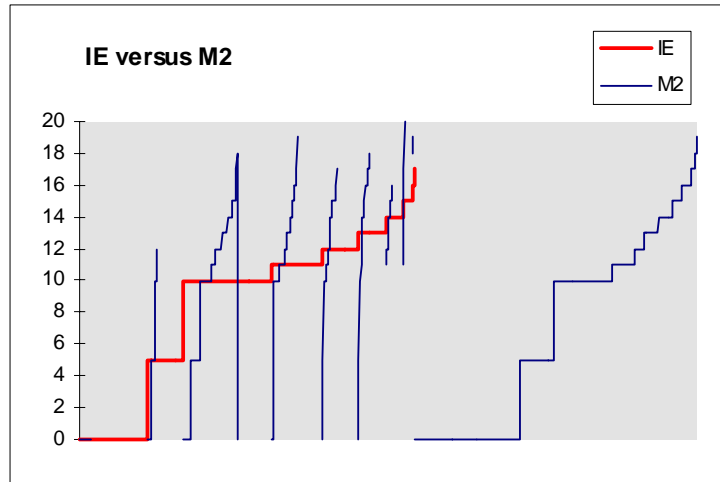


$IE=f(MIC)$

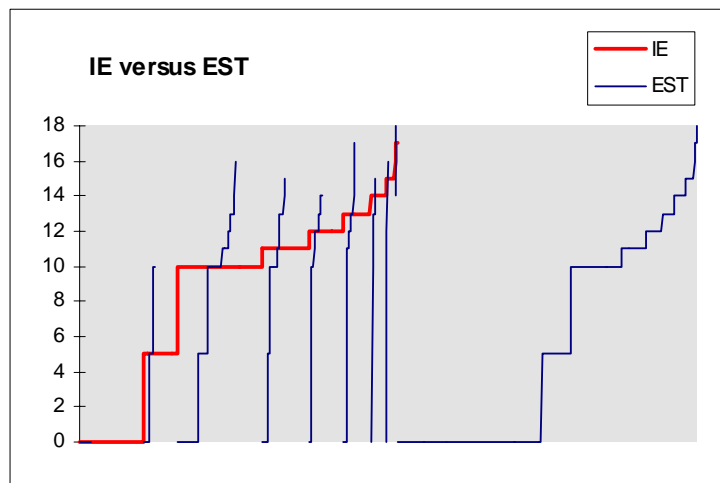




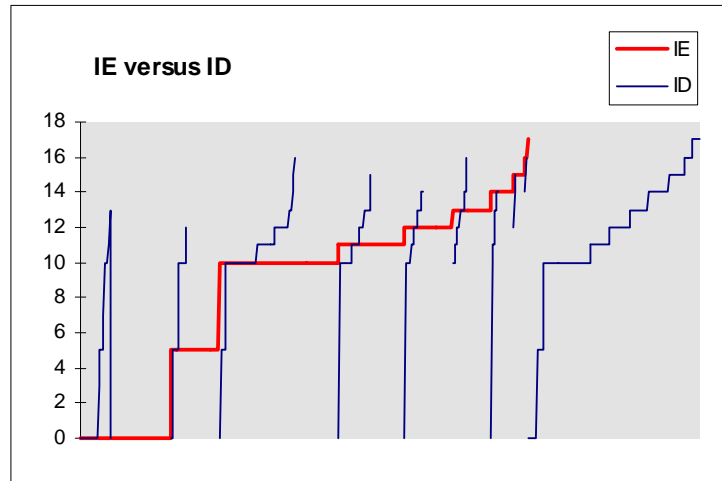
$$IE=f(M2)$$



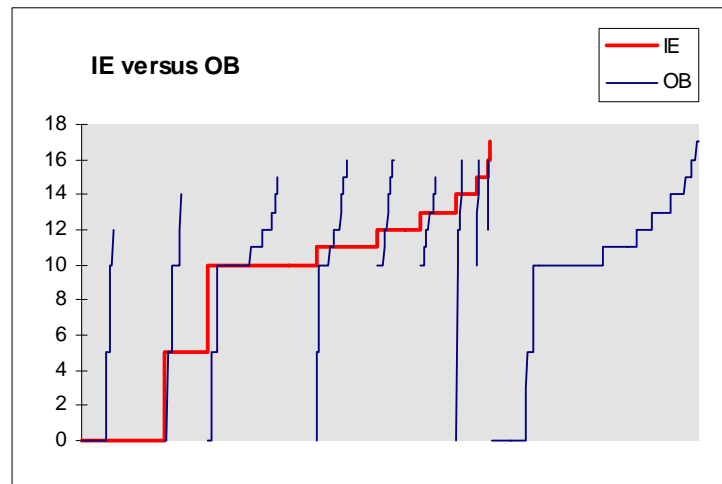
$$IE=f(EST)$$



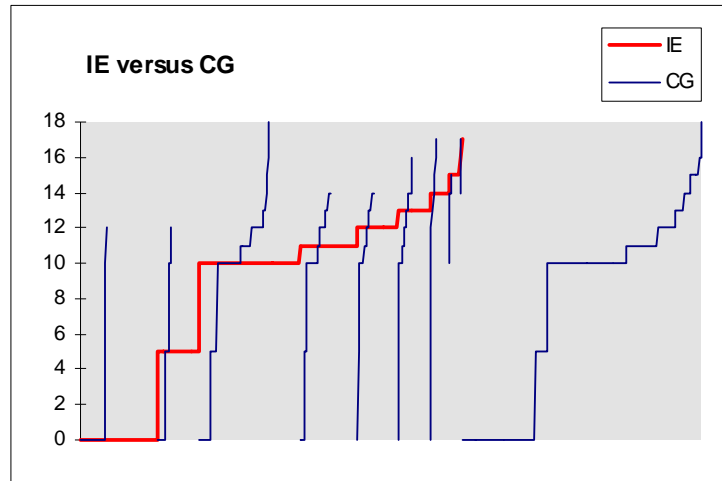
$$IE=f(ID)$$



**IE=f(OB)**



**IE=f(CG)**



INQUÉRITO PEDAGÓGICO
----------------------

## 1. Situação

Considerando que a autoavaliação é um processo fundamental de melhoria das práticas pedagógicas e que a compreensão da relação professor-aluno exige a sistemática consideração das opiniões de ambas as partes e o seu diálogo, os docentes de Introdução à Economia procuraram sempre, da forma que consideravam mais adequado e como a formação e conhecimentos que tinham encontrar essas formas de recolha da opinião dos alunos.

Ao longo dos anos e dentro de cada um adoptaram-se diversos métodos. A discussão nas aulas parecia frutífera mas o domínio que o professor sempre tem e a estreita relação que os estudantes estabelecem entre as opiniões que apresentam, seja do que for, e a classificação que obterão tornava o diálogo viciado. Em alguns aspectos mostrava-se muito mais profíquo o diálogo individual aproveitando toda e qualquer ocasião para o fazer apesar de nada garantir, antes pelo contrário, que a amostra seja significativa.

As reuniões regulares entre a equipa de professores e os alunos que se disponibilizassem para tal (normalmente cerca de 20%) constituiu um importante forum de troca de opiniões, de acompanhamento das aulas, de apresentação de sugestões, de recolha de opiniões, de desmistificação da relação professor-aluno, de promoção de uma nova imagem da disciplina. Tendo constituído uma das formas mais profíguas de trabalho, reconhecido à posteriore por professores e alunos permitia recolher informações qualitativas úteis mas não fazer uma quantificação das opiniões dos alunos, vertente relevante.

Os inquéritos pretendiam preencher esta função. Todos os anos fazíamos um ou mais inquéritos. O último teve a vantagem de ser a adaptação de um elaborado por uma equipe muito ampla na Reitoria, à qual pertencemos, com um rigor bastante grande. O inquérito foi feito duas vezes: nas aulas teóricas e nas aulas práticas. Houve uma particular atenção de que a distribuição dos impressos, o seu preenchimento e a sua recolha garantisse a plena liberdade dos estudantes para a expressão das suas opiniões individuais.

Na ocasião os resultados foram analisados por cada um dos professores, no que a eles se referiam, e pelo conjunto da equipe. Os resultados que agora se apresentam são os globais.

## 2. Inquérito

**INQUÉRITO AOS ALUNOS DE  
INTRODUÇÃO À ECONOMIA**

Nas folhas que seguem encontrará uma série de afirmativas que deverá classificar de 1 a 5, ou com NA sempre que a afirmação não se aplique ao caso. Leia com atenção cada afirmativa antes de expressar a sua opinião.

**Ex.: “Frequência às aulas teóricas desta disciplina”**

Se, por exemplo, nunca frequenta todas as aulas teóricas ou raramente as frequenta atribua a classificação 1. Se frequenta todas as aulas teóricas, atribua a classificação 5. As outras classificações deverão ser atribuídas atendendo ao seu grau de frequência das aulas. NA (Não aplicável) só deverá ser preenchida caso a disciplina não tenha aulas teóricas ou o inquérito diga respeito às aulas práticas ou teórico-práticas da disciplina.

- |  |
|--|
| 1. O curso de Economia corresponde à 1 <sup>a</sup> <input type="checkbox"/> 2 <sup>a</sup> <input type="checkbox"/> 3 <sup>a</sup> <input type="checkbox"/> 4 <sup>a</sup> escolha; NA <input type="checkbox"/> |
| 2. Ano da primeira inscrição na Faculdade de Economia: [       ]   |
| 3. É a primeira vez que frequenta esta disciplina? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> .   |

**Não se esqueça: NÃO ASSINE O QUESTIONÁRIO!**

Aula            Teórica             Prática

Professor    ...      

Turma        [       ]

**A. O Aluno**

	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	NA
1. Assiduidade às aulas teóricas desta disciplina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Assiduidade às aulas práticas desta disciplina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Participação nas aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Adequação da preparação anterior do aluno à frequência desta disciplina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Capacidade de acompanhamento da matéria leccionada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Disponibilidade de tempo para estudar para esta disciplina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Consulta de bibliografia adicional para além da matéria transmitida nas aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**B. A disciplina**

1. Utilidade da disciplina para o plano de estudo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. O programa actual da disciplina é atractivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Grau de articulação do programa desta disciplina com os de outras disciplinas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Articulação entre aulas teóricas e aulas práticas da disciplina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Encorajamento à participação nas aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Grau de clareza do regime de avaliação adoptado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Correspondência entre as provas de avaliação e a matéria apresentada nas aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Funcionamento da disciplina em geral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Existência na Escola de condições para consulta de bibliografia para esta disciplina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Contributo desta disciplina para o desenvolvimento das capacidades do aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Avaliação global da disciplina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**C. A docência**

1. Clareza na exposição da matéria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. As aulas, tal como são leccionadas, demonstram ter sido previamente preparadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Estímulo à participação nas aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Assiduidade e pontualidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Aproveitamento do tempo disponível para cada aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Capacidade para estimular o interesse da matéria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Disponibilidade para atender os alunos fora do horário destinado às aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Justiça na atribuição das classificações	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Sensibilidade às dificuldades e preocupações dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Preparação científica e cultural no tocante ao ensino desta disciplina, a avaliar pelas aulas ministradas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### D. O curso

1. Avaliação global da disciplina em comparação com as outras disciplinas do curso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Avaliação global do curso frequentado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Provável concordância entre as respostas acabadas de dar em B. e C. e a opinião dos outros alunos do mesmo curso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 3. Resultados

#### 3.a. Aulas Teóricas

<b>Alunos</b>	384						
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>NA</b>	<b>S/R</b>	

<b>Curso</b>	97,4	0,5			1,0	1,0	
	<b>92</b>	<b>91</b>	<b>90</b>	<b>84</b>	<b>82</b>	<b>S/R</b>	
<b>Inscrição</b>	90,1	7,8	0,8	0,3	0,5	0,5	
	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	<b>S/R</b>				
<b>Disciplina</b>	89,3	9,9	0,8				
	<b>CP</b>	<b>MM</b>					
	50,8	49,2					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>NA</b>	<b>S/R</b>
<b>A1</b>	0,3	1,3	5,2	23,2	70,1		
<b>A2</b>		0,5	2,9	18,2	63,3	11,5	3,6
<b>A3</b>	64,3	19,0	10,2	3,6	1,3	1,3	0,3
<b>A4</b>	11,2	24,7	42,2	18,8	2,1	0,3	0,8
<b>A5</b>	1,6	12,2	39,1	43,5	3,4		0,3
<b>A6</b>	7,0	38,8	41,7	10,4	2,1		
<b>A7</b>	35,9	34,6	21,6	5,5	1,0	0,8	0,5
<b>B1</b>	0,8	1,8	6,3	34,6	55,2	0,5	0,8
<b>B2</b>	5,5	8,9	27,9	42,7	14,6	0,3	0,3
<b>B3</b>	4,4	22,1	41,1	27,1	4,9	0,3	
<b>B4</b>	9,9	30,7	35,9	21,1	2,1		0,3
<b>B5</b>	20,8	26,3	25,0	22,7	4,9	0,3	
<b>B6</b>	6,3	17,4	26,0	32,6	16,9		0,8
<b>B7</b>	2,1	16,7	29,2	40,9	10,2	0,5	0,5
<b>B8</b>	1,6	7,0	31,5	53,6	6,0		0,3
<b>B9</b>	1,3	5,5	17,2	39,1	28,6	6,3	2,1
<b>B10</b>	2,9	1,8	21,1	55,2	18,2	0,3	0,5
<b>B11</b>	2,9	4,2	32,8	55,5	4,4		0,3
<b>C1</b>	2,6	11,2	20,3	44,3	21,4		0,3
<b>C2</b>	1,3	3,4	14,3	34,9	45,6		0,5
<b>C3</b>	12,2	23,2	31,3	26,3	7,0		
<b>C4</b>	0,5	2,1	4,4	32,6	60,4		



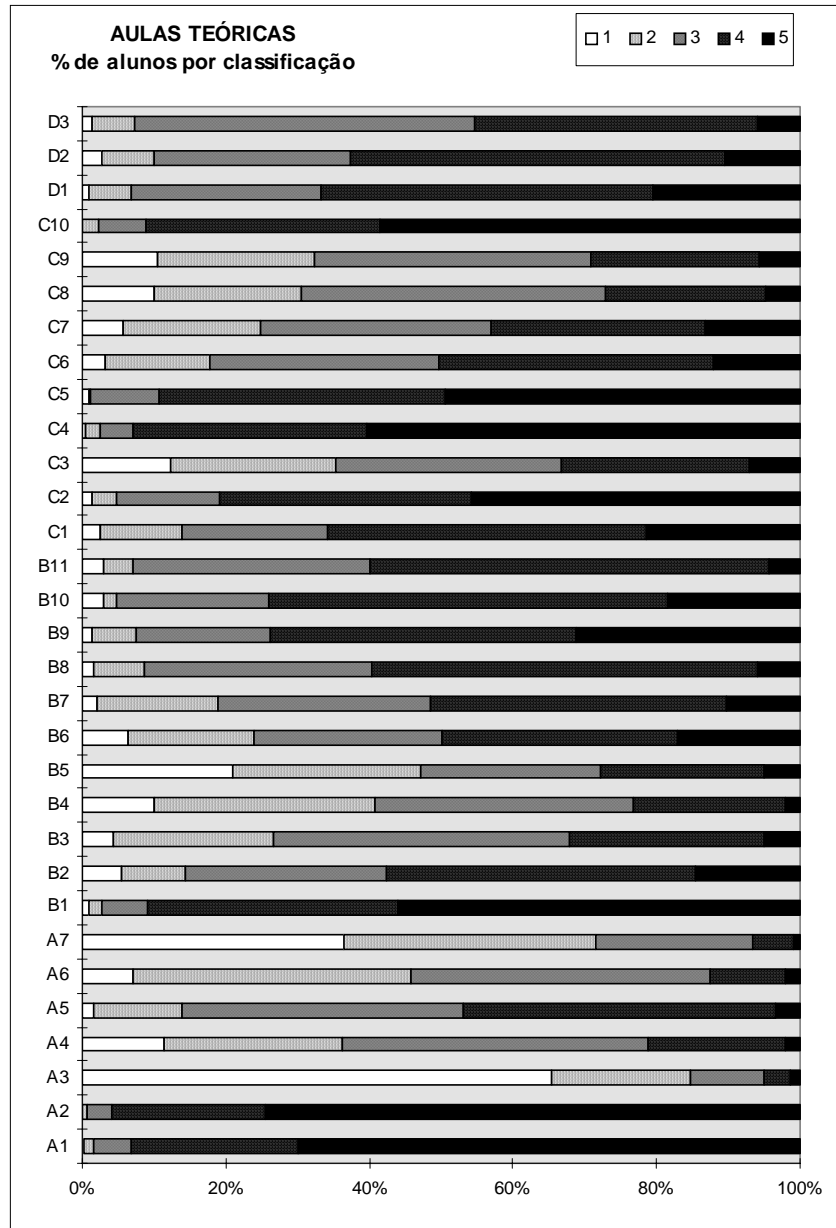
<b>C5</b>	0,8	0,3	9,6	39,6	49,2		0,5
<b>C6</b>	3,1	14,6	32,0	38,3	12,0		
<b>C7</b>	4,4	15,1	25,3	23,4	10,4	18,2	3,1
<b>C8</b>	9,1	18,8	38,5	20,3	4,4	6,0	2,9
<b>C9</b>	10,2	21,6	37,8	22,9	5,7	1,8	
<b>C10</b>		2,3	6,5	32,3	58,3		0,5
<b>D1</b>	0,8	6,0	26,3	45,8	20,3	0,5	0,3
<b>D2</b>	2,6	7,3	26,8	51,3	10,4	1,0	0,5
<b>D3</b>	1,3	5,5	44,5	37,0	5,5	2,3	3,9

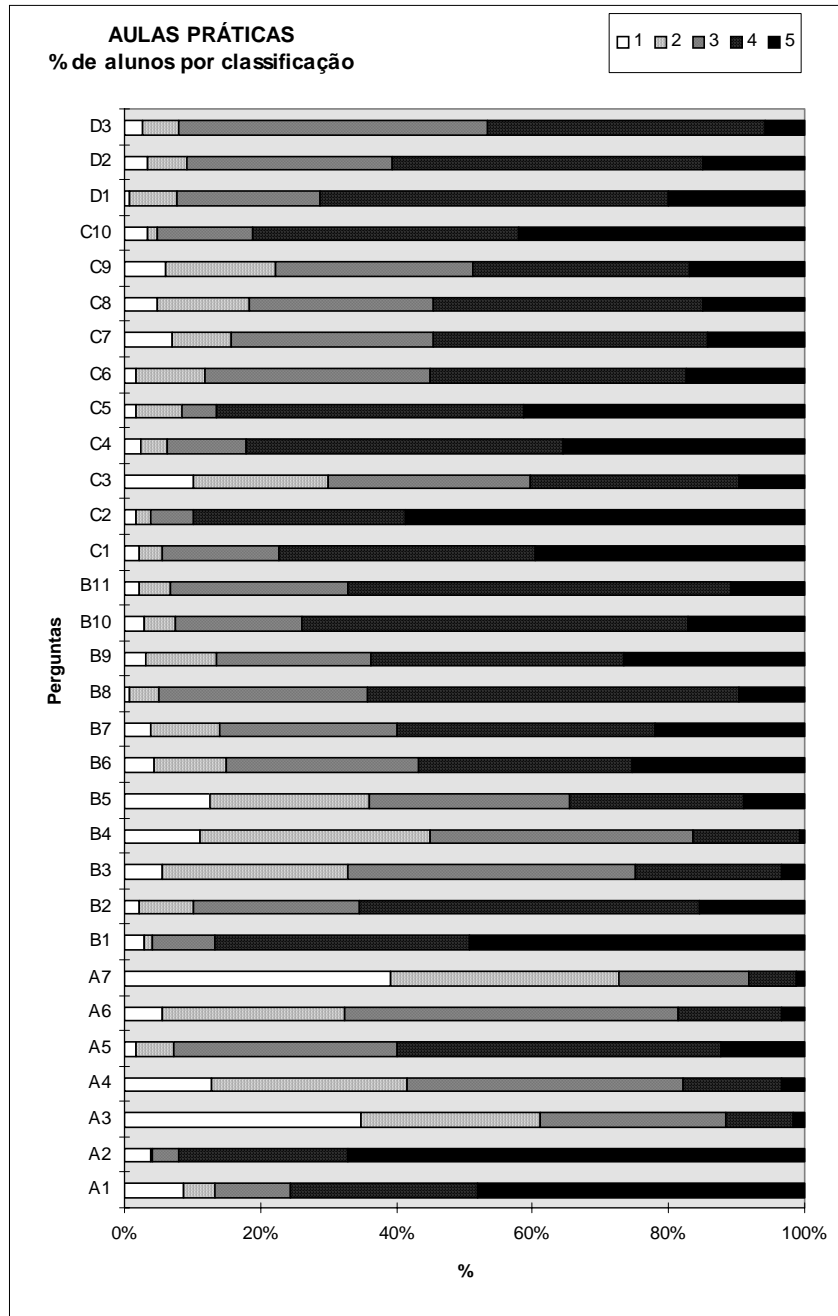
### 3.b. Aulas práticas

<b>Alunos</b>	238						
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>NA</b>	<b>S/R</b>	
<b>Curso</b>	96,2	0,8			2,1	0,8	
	<b>92</b>	<b>91</b>	<b>90</b>	<b>89-86</b>	<b>85-81</b>	<b>S/R</b>	
<b>Inscrição</b>	79,4	9,7	4,2	2,5	2,9	1,3	
	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	<b>S/R</b>				
<b>Disciplina</b>	78,6	21,0	0,4				
	<b>HV</b>	<b>JS</b>	<b>GM</b>				
	28,2	17,6	54,2				
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>NA</b>	<b>S/R</b>
<b>A1</b>	7,1	3,8	9,2	22,7	39,5	13,0	4,6
<b>A2</b>	3,8	0,4	3,8	24,8	66,8		0,4
<b>A3</b>	34,5	26,1	27,3	9,7	1,7		0,8
<b>A4</b>	12,6	28,6	40,3	14,3	3,4	0,4	0,4
<b>A5</b>	1,7	5,5	32,8	47,5	12,2		0,4
<b>A6</b>	5,5	26,9	49,2	15,1	3,4		
<b>A7</b>	38,7	33,2	18,9	6,7	1,3	1,3	

<b>B1</b>	2,9	1,3	9,2	37,4	49,2		
<b>B2</b>	2,1	8,0	24,4	50,0	15,5		
<b>B3</b>	5,5	27,3	42,0	21,4	3,4	0,4	
<b>B4</b>	10,9	32,8	37,8	15,1	0,8	1,3	1,3
<b>B5</b>	12,6	23,1	29,4	25,6	8,8		0,4
<b>B6</b>	4,2	10,5	27,7	30,7	24,8	0,8	1,3
<b>B7</b>	3,8	10,1	25,6	37,4	21,8	1,3	
<b>B8</b>	0,8	4,2	30,7	54,6	9,7		
<b>B9</b>	2,9	9,2	20,6	33,6	23,9	8,4	1,3
<b>B10</b>	2,9	4,6	18,5	56,7	17,2		
<b>B11</b>	2,1	4,6	26,1	55,9	10,9	0,4	
<b>C1</b>	2,1	3,4	17,2	37,8	39,5		
<b>C2</b>	1,7	2,1	6,3	31,1	58,4	0,4	
<b>C3</b>	10,1	19,7	29,4	30,3	9,7		0,8
<b>C4</b>	2,5	3,8	11,3	46,2	35,3		0,8
<b>C5</b>	1,7	6,7	5,0	45,0	41,2		0,4
<b>C6</b>	1,7	10,1	32,8	37,4	17,2	0,8	
<b>C7</b>	5,9	7,1	24,8	33,6	11,8	13,0	3,8
<b>C8</b>	4,6	12,6	25,2	37,0	13,9	4,2	2,5
<b>C9</b>	5,9	16,0	28,6	31,5	16,8	1,3	
<b>C10</b>	3,4	1,3	13,9	38,7	41,6	0,4	0,8
<b>D1</b>	0,8	6,7	20,6	50,0	19,7	1,3	0,8
<b>D2</b>	3,4	5,5	29,4	44,5	14,7	1,7	0,8
<b>D3</b>	2,5	5,0	42,9	38,7	5,5	2,5	2,9

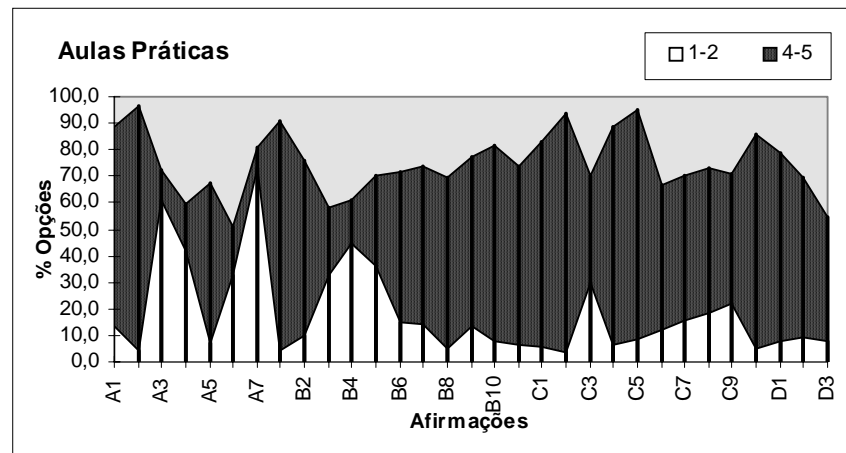
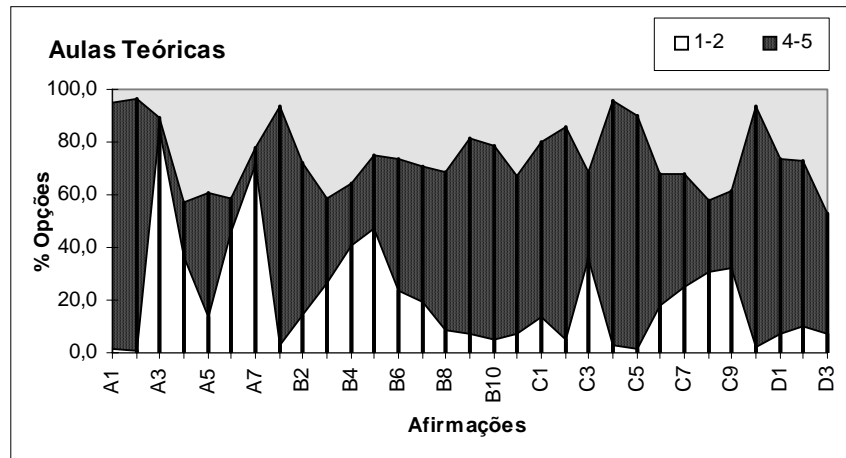
#### 4. Representação gráfica dos resultados





Para facilitar a leitura agregamos as respostas que atribuem uma classificação negativa às afirmações proferidas, por um lado, e as respostas que atribuem uma valorização positiva, por outro. Na base da agregação dessas informações produziram-se os seguintes gráficos<sup>78</sup>:

<sup>78</sup> Consideramos que um gráfico triangular seria a forma mais sintética de apresentar estes resultados, mas não encontramos nenhuma programa informático que os realizasse.



<b>INQUÉRITO SOBRE AS CAPACIDADES DOS ESTUDANTES</b>
--

**1 CAPACIDADES E ATITUDES DOS ESTUDANTES**

Esta secção toma a forma de uma lista de capacidades e atitudes; nos anos recentes, várias autoridades declararam que estes são os atributos desejáveis dos estudantes a sair das universidades. Mesmo que as autoridades não o digam directamente, elas implicam fortemente que os objectivos das universidades deveriam instilar as atitudes desejadas e assegurar que os estudantes adquiram as habilitações desejadas. Contudo, não é sugerido por qualquer autoridade que todos os estudantes devam possuir invariavelmente todas estas características.

Grau de importância (0-4)	Grau de satisfação (I,S,B)
---------------------------------	----------------------------------

**1.1 *Aprendizagem cognitiva***

1.1.1 *Expressão verbal*

Capacidade de compreensão, ouvindo, lendo e praticando.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capacidade para falar e escrever de forma clara, correcta e fluente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capacidade para organizar ideias e apresentá-las através da escrita e na discussão; capacidade para debater um caso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conhecimento de mais que uma língua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.1.2 *Habilitações quantitativas*

Capacidade para compreender dados e raciocínio estatístico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capacidade para usar computadores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.1.3 *Conhecimentos essenciais*

1.1.3.1 Vasto conhecimento da herança cultural ocidental em particular da própria nação do estudante juntamente com algum conhecimento e respeito por outras tradições.

1.1.3.2 Vasto conhecimento de história e aspectos contemporâneos do mundo da filosofia, ciências naturais, tecnologia, arte, literatura e ciências sociais.

1.1.3.3 Um profundo e detalhado conhecimento de um ou mais assuntos específicos, particularmente em relação com a vida profissional.

Grau de importância (0-4)      Grau de satisfação (1,S,B)

1.1.4 *Racionalidade*

Reconhecimento da importância do pensamento lógico: capacidade para o aplicar.

Capacidade e aptidão para ponderar a evidência, avaliar criticamente factos e ideias e pensar com independência; capacidade para formular julgamentos prudentes e tomar decisões; capacidade para decidir mesmo que reacções emocionais fortes se justificam por factos ou eventos.

1.1.5 *Perspectiva intelectual*

Capacidade para questionar a ortodoxia e considerar novas ideias. Curiosidade intelectual.

Apreciação da diversidade cultural.

Capacidade para analisar factos e desenvolvimentos numa perspectiva histórica e cosmopolita.

Compreensão das limitações da ciência e da filosofia.

1.1.6 *Sensibilidade estética*

Nota: a sensibilidade estética é frequentemente classificada mais sob uma perspectiva de desenvolvimento emocional do que aprendizagem cognitiva, mas como muitos elementos da consciência estética podem ser falados, inclui-se nesta secção cognitiva desta análise

Conhecimento e interesse na literatura, artes e belezas naturais.

Apreciação de estilo: desenvolvimento do gosto.

Participação nas artes.

#### 1.1.7 *Criatividade*

Imaginação e originalidade na formulação de novas hipóteses e ideias e produção de obras de arte.

Grau de importância  
(0-4)      Grau de satisfação  
(I,S,B)

#### 1.1.8 *Integridade intelectual*

Disposição para procurar e falar a verdade.

Capacidade de inquirir conscienciosamente e com exactidão no relato dos resultados dos inquéritos.

#### 1.1.9 *Aprendizagem ao longo da vida*

Consciência do valor da escolaridade, pesquisa e educação.

Capacidade para tomar a seu cargo a sua própria aprendizagem; capacidade para localizar a informação quando



necessária; capacidade de beneficiar do treino no serviço e educação contínua.

## 1.2 *Desenvolvimento emocional e moral*

### 1.2.1 *Consciência de si próprio*

Conhecimento dos seus próprios talentos, interesses, aspirações e fraquezas.

### 1.2.2 *Bem estar psicológico*

Sensibilidade para sentimentos e emoções profundas e capacidade para se identificar com eles: estabilidade e elasticidade emocional.

Capacidade de expressar emoções de modo construtivo.

Auto-confiança; espontaneidade.

Capacidade para gozar a vida apesar das suas vicissitudes.

### 1.2.3 *Compreensão humana*

Capacidade de empatia, atenção, compaixão, respeito e tolerância - em relação a todos os outros apesar do respectivo background.

Capacidade para cooperar.

Grau de importância  
(0-4)      Grau de satisfação  
(I,S,B)

### 1.2.4 *Valores e moral*

Consciência dos problemas morais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Consciência dos valores morais tradicionais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Um conjunto pessoal de valores e princípios morais; capacidade para tomar decisões morais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sentido de responsabilidade social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Consciência; honestidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 1.2.5 *Religião*

Consciência e respeito pelas variedades do pensamento religioso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fundamentos de uma visão global pessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 1.3 *Competência prática*

### 1.3.1 *Comportamento nas questões práticas de âmbito genérico*

Capacidade para aplicar conhecimentos de modo a resolver problemas de ordem prática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Motivação através do cumprimento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Iniciativa, energia, persistência e auto-disciplina.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capacidade para aderir à mudança; capacidade para lidar com crises.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capacidade para aprender pela experiência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capacidade para negociar e se comprometer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 1.3.2 *Liderança*

Capacidade para ganhar a confiança dos outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capacidade de assumir responsabilidades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estar pronto a pedir conselhos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Grau de importância (0-4)	Grau de satisfação (I,S,B)

### 1.3.3 *Cidadania*

Compreensão e adesão empenhada à democracia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conhecimentos das principais filosofias políticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conhecimentos das instituições governamentais e seus procedimentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conhecimento dos problemas sociais e dos assuntos correntes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Respeito por e conhecimento da lei.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adesão empenhada à justiça e paz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 1.3.4 *Trabalho e carreira*

Consciência das necessidades da indústria e do comércio (através de experiência directa).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capacidade para tomar decisões sobre a carreira.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conhecimento e habilitações directamente relevantes para o 1º emprego.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adaptabilidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 1.3.5 *Vida familiar*

Qualidades pessoais relevantes para a manutenção de uma vida familiar agradável.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------	--------------------------

1.3.6 *Lazer*

Capacidade para compatibilizar o trabalho com o lazer e outras actividades.

Capacidade para obter usos gratificantes do tempo de lazer.

1.3.7 *Saúde*

Compreensão dos princípios básicos da saúde mental e física.

Participação no desporto e recreação física.

Grau de  
importância  
(0-4)

Grau de  
satisfação  
(I,S,B)

**2** **NECESSIDADES DA SOCIEDADE**

Esta secção lista em traços gerais, na série de objectivos relacionados com as necessidades da sociedade e do mundo em geral como anteriormente, as fontes contactadas sugeriram que estas necessidades deveriam ser cumpridas pelas universidades.

**2.1** ***Conhecimento***

2.1.1 Preservar todo o conhecimento até à data acumulado, através da escolaridade, publicações, bibliotecas, museus e outros meios.

2.1.2 Disseminar tal conhecimento, como requerido nos

objectivos listados na secção I deste inquérito.

2.1.3 Descobrir novos conhecimentos através da pesquisa, tanto pura como aplicada.

2.1.4 Aplicar o conhecimento, tanto antigo como recente, para a resolução de problemas práticos na indústria e comércio e na sociedade em geral. Fazer isso tanto por convite, como por contrato de investigação, como espontaneamente, através dos membros da universidade actuando como críticos sociais.

## 2.2 *As artes*

Actuar como centro de artes para o benefício tanto dos estudantes como da comunidade circundante, através de leituras, concertos, peças, exposições e outros meios.

Grau de  
importância  
(0-4)

Grau de  
satisfação  
(I,S,B)

## 2.3 *A descoberta e o desenvolvimento do talento*

2.3.1 Identificar aqueles indivíduos com habilitações particulares, que são necessárias e valorizadas pela sociedade; desenvolver essas habilitações; e certificar-se do nível de habilitação que foi atingido por cada estudante.

2.3.2 Fornecer a mão-de-obra habilitada que é necessária para a manutenção e crescimento da produtividade nacional.

2.3.3 Oferecer oportunidades de estudo a todos aqueles que procuram a educação universitária (incluindo os estrangeiros), quer possuam qualificações formais ou não, sejam ricos ou pobres, numa base de tempo parcial ou tempo completo.

2.3.4 Fornecer cursos de educação continuada, tanto vocacional como não vocacional.

## **2.4 *Experiência universitária***

Proporcionar satisfação e prazer aos empregados, estudantes e outros participantes na vida da universidade.

