

PARTE I

CAPÍTULO I

1. 1. Introdução
1. 2. Justificação da pertinência do tema
1. 3. Objectivo (s) a atingir no estudo
1. 4. Enquadramento teórico/conceptual
1. 5. Estratégia metodológica adoptada

1. 1. Introdução

Para produto final a obter na dissertação elege-se um estudo centrado no tema “*As Aspirações e as Expectativas na trajectória escolar dos jovens face a uma futura inserção profissional – o caso particular em ensino da disciplina de Economia no Ensino Secundário*”. Neste propósito opta-se como objecto de estudo o desenvolvimento de questões ligadas ao ensino/aprendizagem em ensino da disciplina de Economia no Ensino Secundário Oficial e nas Escolas Profissionais e aproveita-se o desenvolvimento na óptica das Didácticas Específicas, para, simultaneamente, propor e apresentar propostas alternativas para alguns conteúdos lectivos actualmente leccionados a este

nível de ensino e, entretanto, já desactualizados, que possam intervir negativamente no processo de construção das Aspirações e das Expectativas dos alunos face a uma futura inserção profissional.

Sabe-se que a mente do aluno é inculcada pelos conhecimentos económicos que o professor lhe transmite, mas, também se sabe que a mesma mente transporta conhecimentos anteriormente adquiridos, seja por influência do meio familiar, seja dos meios de comunicação ou da escola. Parece assim que a mente do aluno não é uma tábua rasa no que respeita ao conhecimento, pois se o fosse não lhe permitiria situar-se e agir no meio social em que se insere. Assim sendo, o aluno possui já uma determinada estrutura mental, construída em arquétipos bem ou mal fundados, mas que lhe permitem ter, segundo alguns autores, concepções, para outros representações, e para outros ainda, formas de representação ou sistemas de representações, que deverão ter que ser reajustados face à aquisição de novos conhecimentos, uma vez que poderão ser desarticulados ou inadaptados na sua natureza científica, pedagógica ou didáctica para darem cumprimento à especificidade dos fins escolares.

Se o estudo do económico durante o processo de aquisição de conhecimento do aluno o pode levar a repensar a realidade económica de uma forma diferente, através de uma maior e melhor capacidade de intervenção crítica ao reagrupar e redefinir grelhas de leitura que lhe permitirão uma melhor percepção dessa realidade económica, será útil verificar até que ponto o sistema de representações do aluno foi alterado e, conseqüentemente, se as suas Aspirações e Expectativas foram reformuladas face à sua futura inserção profissional.

Quanto ao universo de referência, ou seja, o sujeito de análise elege-se como público-alvo alunos matriculados em ensino da disciplina de Economia no Ensino Secundário Oficial e nas Escolas Profissionais.

1. 2. Justificação da pertinência do tema

O triângulo pedagógico – Aluno/Professor/Saberes – sustenta que para qualquer análise em contexto de aprendizagem permite que dos três vértices que abarca se possam obter, indistintamente, quaisquer modelos didácticos, conforme se eleja mais um dos vértices em detrimento dos dois restantes, podendo daí resultar alterações sensíveis para estes últimos. A preocupação, sem cair em excessos, centrada no

vértice Aluno, sob uma óptica de desenvolvimento das suas capacidades cognitivas, terá de passar pela instituição que enquadra todo este processo – a Educação. A instituição Educação através de um currículo predeterminado inculca na cabeça dos alunos conhecimentos científicos específicos, adoptando simultaneamente determinado tipo de estratégias indispensáveis à apreensão desses conhecimentos por parte dos alunos. A questão que se coloca é em que medida a Educação pode fornecer aos alunos através de um currículo, um determinado grau de apreensão de conhecimento sobre si próprio e formas de construção do seu caminho como aluno e pessoa, sempre de acordo com o seu ritmo próprio. É com o conhecimento sobre o seu próprio funcionamento psicológico (*Metaconhecimento*), que o aluno pode ajustar a sua própria aprendizagem. Através do *Metaconhecimento* o aluno pode fazer uso estratégico das suas capacidades seja na selecção e planificação das actividades de aprendizagem mais eficazes em cada caso particular, seja na avaliação do êxito ou não, obtido com a aplicação de uma determinada estratégia. Estes desenvolvimentos são frequentemente enunciados através de uma expressão muito vulgarizada na linguagem pedagógica – *Aprender a Aprender* – que encontra ainda poucos reflexos positivos ao nível da situação *didáctica*.

Neste contexto elege-se o paradigma mediacional cognitivo e dentro deste, preferencialmente, utiliza-se o modelo construtivista de ensino-aprendizagem como instrumentos privilegiados de utilização para a análise do objecto de estudo, uma vez que se trata “*de um modelo geral de ensino e não de uma metodologia específica e rigorosa, falsamente garantidora de certos resultados, como por exemplo, o de o aluno aprender significativamente*”¹ sendo, portanto ainda, um modelo em construção e porque dele não se pode obter quaisquer “*prescrições infalíveis sobre como proceder para ensinar melhor*”². Concomitantemente, também se o adopta porque se entende a Educação como “*a organização das tarefas nas condições mais favoráveis, para que se produzam as aprendizagens adequadas, com vista a conseguir a apropriação das possibilidades dos conteúdos de um determinado curriculum*” é que a ideia chave que lhe subjaz baseia-se em “*que o aluno é o único e verdadeiro artífice da aprendizagem, já que qualquer nova aprendizagem escolar só se torna possível a partir dos conceitos, concepções, representações e conhecimentos que o aluno construiu ao longo das suas experiências anteriores*”³.

¹ TRILLO, Felipe □ **Avaliação e aprendizagem**. Colóquio sobre Questões Curriculares. Trad. José Machado. Universidade do Minho, 1995, p. 60.

² Idem, p. 59.

³ AUSUBEL, D. P., *Psicologia educativa: un punto de vista cognoscitivo*, 1976, apud TRILLO, Felipe □ **Avaliação e aprendizagem**. Colóquio sobre Questões Curriculares. Trad. José Machado. Universidade do Minho, 1995, p. 61.

Ao eleger-se, preferencialmente, o modelo construtivista como metodologia de trabalho não se descarta também a do paradigma positivista, pois procura-se a colocação sempre como observador, numa posição exterior à problemática a desenvolver, para que numa forma independente e neutra, se possa atingir heurísticamente, o objectivo que se eleger, o de se alcançar uma investigação sobre Educação, procurando assim relacionar, onde seja possível, causas e efeitos no objecto de estudo.

Historicamente a Educação tem tido como enfoque privilegiado o produto, justificando-se, assim, a prevalência de áreas disciplinares na formação de educadores orientadas quase exclusivamente para a instrução, onde os conteúdos académicos são considerados como finalidades em si mesmos. Neste contexto e face aos novos papéis atribuídos à Educação, o próprio campo conceptual da Didáctica Geral tem vindo a ser ampliado progressivamente impondo uma substituição da postura tradicional, que passava pela formação de professores e identificava-se numa perspectiva tecnicista e instrucional, por um "*princípio orientador da nova perspectiva de educação que é o aprender a ser e o aprender a tornar-se, num diálogo permanente entre aquilo que já se é e aquilo em que se deseja tornar*"⁴. Mesmo a pedagogia possuidora de um discurso potencialmente gerador da reflexão sobre a acção educativa na perspectiva do processo, tem um campo conceptual limitado ao sujeito que aprende, sem a preocupação de estabelecer a relação entre a Educação e o contexto sociocultural em que decorre.

Impõe-se assim, um novo paradigma em Educação, que alargue o campo conceptual da *pedagogia*, introduza transformações significativas no âmbito da *didáctica* e dê resposta às novas concepções educativas, reestruturando os objectivos e os saberes privilegiados pela instituição escolar. É nesta contradição que assenta a actual ausência de uma clara delimitação de campos e de articulação entre a *didáctica* e a *pedagogia*, é que o paradigma resultante da *pedagogia* ligando-se mais ao "*modelo de formação dos professores/educadores, nunca ultrapassou a preocupação da arte de ensinar, ou seja, de instruir os alunos em programas previamente determinados por instâncias alheias às suas necessidades de formação e ao contexto situacional e social em que decorre a educação*"⁵, enquanto

⁴ LEITE, Carlinda; SILVA, Donzília Ferreira – O desenvolvimento curricular no quadro das Ciências da Educação. Génesis e estatuto. **Separata de Ciências da Educação em Portugal – Situação Actual e Perspectivas**. Porto, 1991, p. 327.

⁵ LEITE, Carlinda; SILVA, Donzília Ferreira – O desenvolvimento curricular no quadro das Ciências da Educação. Génesis e estatuto. **Separata de Ciências da Educação em Portugal – Situação Actual e Perspectivas**. Porto, 1991, p. 328.

que a *didáctica* privilegia mais os problemas ligados à prática “*numa perspectiva mais tecnicista e instrumental*”⁶.

Por opção não se avança mais desenvolvimentos sobre esta problemática, apenas se regista que a nova concepção da Educação questiona não só o monolitismo da *pedagogia* como também o objecto e o campo tradicional da *didáctica*, fazendo-as evoluir num sentido mais abrangente da acção educativa, onde a nova relação prática/teoria impõe a necessidade da criação de uma nova área disciplinar com características de investigação educativa, que abarque não só o acto educativo como também fenómenos sociais, históricos, políticos e económicos a ele relacionados, pois que o fenómeno educativo está indissociavelmente ligado às relações existentes entre a Educação e a sociedade, bem como às experiências educativas dos actores sociais nela envolvidos.

É aqui que assume importância o duplo papel que a Didáctica Específica é chamada a desempenhar, quer enquanto como *acção prática*, seja como *objecto de análise e de reflexão*, emergindo como uma nova alternativa na relação prática/teoria, onde a prática constitui objecto de estudo e campo de recolha de dados para a produção de conhecimentos contextualizados, e portanto, mais adequados a uma intervenção no sistema escolar. Neste desenvolvimento é, ainda, interessante registar o que Mialaret⁷ refere e propõe, um novo conceito, o de – *didactologia* - identificando-o como sendo a investigação sobre didácticas e simultaneamente, defende que seria mais fecundo dividir o conceito de *ciências da educação* em dois subdomínios; o das *ciências da educação gerais* e o das *ciências de educação próprias de cada disciplina*. Neste propósito poder-se-á pensar questionar a própria problemática a desenvolver sobre a pertinência do conceito de *ciências da educação da economia*, contextualizando-o no próprio objecto de estudo.

Foi neste desenvolvimento que a nossa frequência do Mestrado em Administração e Planificação da Educação nos alertou para a abordagem das didácticas específicas, particularmente nas disciplinas de, Epistemologia da Investigação Educacional, Administração Escolar I e II, Psicossociologia das Organizações, Teoria Geral da Administração e História da Educação em Portugal, onde quer as temáticas e problemáticas avançadas, quer ainda, reforçado pela própria natureza, âmbito e estrutura do plano curricular do Mestrado, exerceram a(s) influência(s) necessária(s) para que o nosso próprio projecto pessoal se construísse. Tudo isto foi alimentado por uma dupla preocupação. A primeira baseada em *dar continuidade a uma*

⁶ Idem, p. 329.

⁷ MIALARET, Gaston – **As Ciências da Educação. Escola e Vida**. Livros e Leituras. Lisboa: 7.ª edição, 1999, pp. 64, 65.

problemática que nos persegue há já algum tempo e que pensamos constituir ser uma questão científica. A segunda a de podermos cimentar algumas ideias pessoais, previamente concebidas e desenvolvidas ao longo da nossa própria trajectória pessoal e inserida no nosso próprio projecto de formação contínua.

Neste contexto, procura-se abordar a problemática, partindo das seguintes questões formuladas, para as quais se procurou encontrar respostas apropriadas:

1. O que é que o aluno pensa da construção das suas Aspirações e das suas Expectativas enquanto inserido num processo pessoal de formação? Será que pensa que isso terá aplicabilidade no seu futuro?

2. Será que as Aspirações e as Expectativas construídas no jovem assumem um papel importante na sua opção pelo estudo do ensino da Economia face a uma futura inserção profissional?

Ou antes:

3. Será que é a motivação numa futura inserção profissional que assume a importância na construção das Aspirações e das Expectativas no jovem e que o faz optar pelo estudo do ensino da Economia?

E, sendo isto verdadeiro:

4. Será que é lícito então questionar se os jovens segmentam logo à partida o seu futuro mercado de trabalho? E se isso tal acontecer aceleram eles próprio a reprodução das desigualdades sociais no sentido de provocarem a médio prazo desajustamentos na oferta no mercado de emprego, quando correm a matricular-se massivamente no ensino da Economia?

5. Exercerão influência os actores sociais tais como, o agregado familiar de origem, os meios de comunicação ou o próprio meio social, no processo de construção das Aspirações e Expectativas do jovem? Como medir tal influência? Que paradigmas considerar?

6. Estará o actual discurso oficial em congruência com o processo de construção das Aspirações e das Expectativas do jovem? Que estratégias adoptar para o futuro? Que alternativas considerar?

7. Será que as matérias leccionadas na disciplina de Introdução à Economia, actualmente, Economia A do 10.º ano e 11.º ano e de Introdução ao Desenvolvimento Económico e Social, doravante IDES, do 12.º ano do Ensino Secundário, se enquadram em temas actuais? Existirão no sentido de facilitar uma futura inserção profissional com êxito? Quais as unidades do ensino da Economia que mais dificuldades levantam no

processo ensino/aprendizagem ao aluno? Que temáticas seleccionar? Que hierarquização conceptual adoptar?

8. Como é encarada a utilização de novas tecnologias de informação e de comunicação na disciplina? Serão estas facilitadoras do próprio processo ensino-aprendizagem? Como medir o desempenho dos novos papéis disciplinares assumidos pelas novas tecnologias?

1. 3. Objectivo a atingir no estudo

A premência pela inserção profissional dos jovens emerge, em Portugal, logo após se ter dado o processo de democratização do ensino com o 25 de Abril e consequentemente, a procura social de educação satisfeita pelo Estado Português ter aumentado em progressão geométrica, em ritmo acelerado.

Situando-se a reflexão no Ensino Secundário, parece indiscutível que a problemática de que se irá ocupar poderá questionar da pertinência e do contributo inovador das questões que se aborda e deverá ser orientada dentro das competências mínimas exigíveis para este nível de ensino. Em termos normativos, o art.º 9.º da LBSE □ Lei de Bases do Sistema Educativo(doravante LBSE) □ Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro estipula: *"o Ensino Secundário tem por objectivos: a) Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida activa; b) Facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística; c) Fomentar a aquisição e aplicação de um saber cada vez mais aprofundado assente no estudo, na reflexão crítica, na observação e na experimentação; d) Formar, a partir da realidade concreta da vida regional e local (...); e) Facultar contactos e experiências com o mundo do trabalho (...); f) Favorecer a orientação e formação profissional dos jovens(...); g) Criar hábitos de trabalho, individual e em grupo e favorecer o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica, de abertura de espírito, de sensibilidade e de disponibilidade e adaptação à mudança".*

Estes são os objectivos potenciadores para a definição das *competências mínimas* exigíveis para o Ensino Secundário, que para além dos saberes e saberes-fazer comuns, assumem outras facetas tais como, entre outras: *a do desempenho*

consciente dos diversos papéis sociais, a do desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica, da observação, curiosidade científica, de comunicação, de cooperação e a da aquisição de hábitos de trabalho, espírito de iniciativa e disponibilidade para a mudança.

Assim sendo, o perfil pretendido para um aluno à saída do Ensino Secundário Oficial e das Escolas Profissionais passa pela aquisição de uma *competência educativa* que em termos gerais se revelará pelo *nível de performance* necessário a todo o cidadão para que possa actuar na *sua* sociedade de uma forma apropriada.

Dando continuidade à política seguida pelo sistema educativo em Portugal, foram publicados dois diplomas importantes em 1989, um, o Dec. Lei n.º 26/89, de 21 de Janeiro, que criou e implementou as Escolas Profissionais, o outro, o Dec. Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto que veio clarificar o próprio plano curricular a adoptar, instituindo o Agrupamento de Ciências Económico-Sociais, que passou a contemplar dois cursos tecnológicos e um preferencialmente vocacionado para prosseguimento de estudos, cujos planos de curso, contemplam disciplinas no âmbito do ensino em Economia como é o caso de Introdução à Economia do 10.º e 11.º anos e de IDES no 12.º ano.

A dupla preocupação por um lado de fazer coincidir os objectivos a cumprir para a aquisição das competências mínimas exigíveis, quer para o Ensino Oficial quer para as Escolas Profissionais e, por outro lado, da selecção dos conteúdos programáticos mais comuns e mais pertinentes, bem como dos próprios métodos de ensino adoptados para as duas opções de ensino referidas, *visam a construção de um perfil desejado do aluno terminal do Ensino Secundário*, onde a sua *competência educativa revelada* passe por uma formação apoiada em dois eixos fundamentais. O primeiro baseado nos papéis sociais a desempenhar e o segundo na manutenção de um espírito virado para a mudança e o conhecimento consciente da relativização de todo o saber social, natural ou científico. Estes dois eixos aliados a um terceiro que se pode classificar de estritamente escolar (identificado de instrutivo-transmissão de saber e saber-fazer) são o fundamento para a justificação para todo o acto pedagógico institucionalizado a este nível que tem sempre como primeira e última preocupação o de *“visando a formação (...) para vida activa quanto para a prossecução dos estudos”*⁸ e também o de *“contribuir para a realização pessoal dos jovens (...) a preparação adequada para a vida activa”*⁹, independentemente, de se tratar, respectivamente, no Ensino Oficial ou nas Escolas Profissionais.

⁸ Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto (Introdução).

⁹ Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de Janeiro, art.º 3.º alínea a).

Será neste ponto que se centram os objectivos a atingir neste estudo. Por um lado são seleccionados os conteúdos programáticos considerados pertinentes para este público-alvo, onde *“a leccionação de uma disciplina de Economia a nível do Ensino Secundário, sem que exista qualquer outra que lhe seja introdutória a nível do Ensino Básico, implica uma dupla função – a de iniciação a uma nova perspectiva científica e a de motivação para a eventual continuação de estudos nesta área”*, bem como os respectivos métodos apropriados de ensino a aplicar, deixando, ainda em aberto de que as finalidades da disciplina de Economia passam por, entre outras, fornecer conceitos básicos da ciência económica onde se procura *contribuir para a compreensão de grandes problemas do mundo actual, a diferentes níveis de análise, de promover o rigor científico e o desenvolvimento do raciocínio, do espírito crítico e da capacidade de intervenção, nomeadamente na resolução de problemas, de também, promover a utilização das novas tecnologias de informação e ainda, de contribuir para a formação do cidadão, educando para a cidadania, para a mudança e para o desenvolvimento, no respeito pelos Direitos Humanos conforme se pode ler no texto do programa da disciplina de “Economia A”*¹⁰.

Parece que perante tais opções há uma nítida preocupação para a *construção de Aspirações e de Expectativas nas trajectórias escolares dos jovens face a uma inserção profissional*, podendo esta traduzir-se, por uma inserção no mercado de trabalho, ou pelo prosseguimento de estudos. Sendo isto verdade será talvez útil e pertinente também pensar o económico que é ministrado no Ensino Secundário, com todas as razões metodológicas e epistemológicas e implicações didáctico-científicas que isso possa abarcar, tanto mais tratando-se de ensino de disciplinas de iniciação à Economia, onde a primeira preocupação deverá passar pelos domínios das atitudes, dos valores, das competências e dos saberes em ordem à formação da cidadania e não tanto por domínios que passam por objectivos para obtenção de uma boa média final, de ir ao encontro das aspirações familiares, de facilitar a inserção num bom emprego, ou de, eventualmente, proporcionar melhor preparação para prosseguimento de estudos. Daí poder surgir a necessidade para a apresentação de algumas propostas de actualização na hierarquia de saberes para alguns conteúdos curriculares de unidades didácticas relativas a Introdução à Economia do 10.º e 11.º anos e a IDES do 12.º ano do Ensino Oficial e a Economia do 10.º, 11.º e 12.º anos do Ensino Profissional. Assim, e neste contexto, será proposto para um dos anos, um conteúdo curricular alternativo para uma unidade didáctica.

¹⁰ PROGRAMA DE ECONOMIA A – **O novo programa de Economia A homologado em Fevereiro de 2001**. Porto: Porto Editora, 2003, p. 6

1. 4. Enquadramento teórico/conceptual

Face à metodologia adoptada impor-se-á apresentar-se em primeiro lugar um enquadramento teórico que passe por uma identificação dos principais conceitos que se explorará ao longo da pesquisa neste estudo. Neste contexto privilegia-se o enfoque, desenvolvendo-se particularmente os conceitos de Representação Social e de Aspirações e Expectativas, não descurando, contudo, os de Atitudes, de Valores, de Currículo e de Ensino-Aprendizagem. Neste propósito seguir-se-á, então, o desenvolvimento conceptual da terminologia empregue.

1.4.1. Conceito de Representação Social

Este conceito resulta do cruzamento de diferentes ciências sociais, portanto, epistemologicamente, está intrinsecamente ligado ao processo de *construção* do conhecimento humano. No entanto, tem tentado actualizar interdisciplinarmente e multidisciplinarmente velhas tensões manifestadas no processo de apreensão da lógica de *construção* e funcionamento do pensamento social, tentando talvez, dar um cunho de transdisciplinaridade, fazendo com que, segundo Carvalho¹¹, “*a multiplicidade das suas vertentes se submeta à unidade complexa do seu objecto*”.

As representações sociais estão hoje em dia ligadas à pertinência analítica seja do modo de pensamento, do processo de sistematização do real, ou ainda da sua articulação com as práticas sociais. A este propósito diz Vala (1986) “*é hoje possível encontrar referências implícitas ou explícitas ao conceito de representação social em quase todas as ciências sociais*”¹².

Mas afinal o que é uma representação social? Segundo Vala “*uma representação social compreende um sistema de valores, de noções e de práticas relativas a objectos sociais, permitindo a estabilização do quadro de vida dos indivíduos e dos grupos, constituindo um instrumento de orientação da percepção e de elaboração das respostas, e contribuindo para a comunicação dos membros de um grupo ou de uma comunidade. De uma outra forma, as representações sociais são teorias implícitas acerca de objectos sociais relevantes e como tal constituem uma*

¹¹ CARVALHO, Adalberto Dias de – **Epistemologia das Ciências da Educação** – Biblioteca das Ciências do Homem. Porto: Edições Afrontamento, 3.ª edição, refundida, 1996, p. 103.

¹² JODELET, D., Réflexions sur le traitement de la notion de représentation sociale en psychologie sociale. Communication-Information, 1984, apud VALA, Jorge – **Sobre as Representações Sociais – para uma epistemologia do senso comum**. Porto: Edições Afrontamento, Cadernos de Ciências Sociais, 1986, número 4, p. 6.

modalidade de conhecimento que serve a apreensão, avaliação e explicação da realidade"¹³.

Analisando-se a afirmação, vê-se que o conceito está indissociavelmente ligado a um *sistema de valores*, assim, importa esclarecer, também, o que se entende por valores. Estes não são mais do que *crenças, que se traduzem por preferências em relação a determinados sistemas ou dispositivos comportamentais*. Muitas das vezes os valores são tomados como estratégias de adaptação que os indivíduos assumem com o objectivo de articularem adequados modos de ajustamento aos meios sociais onde estão envolvidos numa linha de pensamento de *naturalismo evolucionista* defendida por algumas correntes de sociobiologia e também de alguma sociologia estruturo-funcionalista de inspiração durkheimiana.

Neste contexto, os valores surgem referidos a modelos ou pautas generalizadas de conduta, assumindo um significado próximo do de normas, ao orientarem condutas, valoradas de um ponto de vista moral ou, pelo menos, relativamente ajustadas a determinadas realidades sociais.

Sendo assim, as condutas resultam de interesses próprios mas articuladas a maneiras apropriadas de os exteriorizar, reflectindo sistemas de normas e de valores sociais – as chamadas *expectativas - socialmente partilhadas, que os indivíduos têm sobre o modo como os outros esperam que cada um se deve comportar*. Assim, neste contexto poder-se-á afirmar que os valores tornam-se remissíveis para sistemas de representações sociais, que são por sua vez, de diferentes tipos, como afirma Durkheim *"a sociedade é a ideia que ela forma de si mesma"*¹⁴.

Ora sendo verdade, permitirá afirmar que as expectativas sociais têm vindo a identificar-se a papéis cada vez mais massificantes, ligando-se a ideologias gradualmente mais desestruturadas e deixando, simultaneamente, de pertencer exclusivamente a uma só classe ou grupo social, mas sempre com um intuito de *mobilidade social ascendente*. A este propósito escreve José Machado Pais que *"este heteroclitismo ideológico tem obviamente que ver com os processos de mobilidade social, em particular com as expectativas de mobilidade ascendente"*¹⁵, quando

¹³ MOSCOVICI, S., noção apresentada no prefácio ao livro de Herzlich, 1969, apud VALA, Jorge - **Sobre as Representações Sociais – para uma epistemologia do senso comum**. Porto: Edições Afrontamento, Cadernos de Ciências Sociais, 1986, número 4, p. 5.

¹⁴ Pensamento exposto por Durkheim, citado em PAIS, José Machado – **Gerações e Valores na Sociedade Portuguesa Contemporânea**. Lisboa. Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 1998, p. 19.

¹⁵ PAIS, José Machado – **Gerações e Valores na Sociedade Portuguesa Contemporânea**. Lisboa. Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 1998, p. 42.

analisa o surgimento de novos valores em articulação com transformações societárias de diversa ordem.

Por outro lado estando o conceito de representação social também ligado ao sistema de noções e de práticas relativas a objectos sociais, importa esclarecer o que se entende por noções e práticas respeitantes a objectos sociais, o que remete, desde logo, para a própria génese do conceito de representação social, mais especificamente para o campo da psicologia social. Neste particular assume relevância o que Allport¹⁶ propõe a propósito de uma aproximação entre as representações colectivas de Durkheim e a psicologia dos povos de Wundt.

Segundo este autor seria necessário distinguir “dois grandes domínios na psicologia – a psicologia fisiológica e experimental e a psicologia dos povos ou social (*Völkerpsychologie*). O objecto da psicologia dos povos seria nomeadamente o estudo das origens e das mudanças do pensamento social”.

Foi neste contexto que os psicólogos sociais propuseram o conceito de atitudes como forma sistemática de apreensão de processos através dos quais os actores sociais realizam “construções de natureza afectivo-cognitiva sobre os objectos sociais”¹⁷.

As atitudes surgem assim, como processos cognitivos resultantes da actividade concreta dos grupos sociais, da interacção e da comunicação social.

No paradigma usual dominante da psicologia social cognitiva vigora o princípio segundo o qual “o comportamento é regulado por mecanismos que escapam ao controlo dos indivíduos caracteriza dois dos grandes paradigmas da psicologia – o freudiano e o behaviourista. Para o primeiro, o comportamento é sobretudo um facto do inconsciente; para o segundo, o primado da determinação do comportamento cabe à situação¹⁸”. O que transporta para a ideia de que “às concepções que acentuaram as dimensões não racionais da acção, sucedem-se os modelos que enfatizam o homem racional e processador de informação. Ao homem reflexo sucede o homem hermenêutico”¹⁹.

Trata-se de um salto qualitativo, uma vez que se procura a partir deste momento descobrir os sentidos ocultos. Está-se assim, segundo Moscovici, perante o surgimento de um novo paradigma na psicologia social, uma vez que a cognição social deixou de ser a base que suportava a investigação dos paradigmas sobre as representações

¹⁶ALLPORT, G. W., The historical background of modern social psychology, 1968, apud VALA, Jorge - **Sobre as Representações Sociais – para uma epistemologia do senso comum**. Cadernos de Ciências Sociais, 1986: Número 4, p. 7.

¹⁷ VALA, Jorge – **Sobre as Representações Sociais – para uma epistemologia do senso comum**. Porto: Edições Afrontamento. Cadernos de Ciências Sociais, 1986, número 4, p. 7.

¹⁸ VALA, Jorge – **Sobre as Representações Sociais – para uma epistemologia do senso comum**. Porto: Edições Afrontamento. Cadernos de Ciências Sociais, 1986, número 4, p. 8.

¹⁹ SOCZKA, L., A psicologia como representação social – as práticas psicológicas vistas pelos psicólogos, 1985, apud VALA, Jorge – **Sobre as Representações Sociais – para uma epistemologia do senso comum**. Porto: Edições Afrontamento. Cadernos de Ciências Sociais, 1986, número 4, p. 8.

sociais, visto que o estudo destas é incompatível com a concepção positivista da ciência e com os princípios behavioristas. Estes situavam a representação entre o estímulo e a resposta, enquanto que Moscovici "*concebe a representação como agindo simultaneamente sobre o estímulo e a resposta*"²⁰.

Moscovici afirma existirem três condições que afectam o processo quer da formação, quer na dinâmica, das representações sociais que estão ligadas à "*1) dispersão da informação relativa aos objectos do nosso ambiente. Por um lado, há sempre um desfasamento entre a informação disponível e aquela que seria necessária para fundar a apropriação do objecto: a informação é geralmente insuficiente e ambígua; por outro lado, a informação distribui-se de forma desigual de grupo para grupo: o acesso dos indivíduos à informação não é aleatório, mas socialmente regulado; 2) focalização dos indivíduos e dos grupos em diferentes aspectos do meio, em diferentes objectos, em função dos seus interesses, posições sociais, códigos e valores; 3) pressão para a inferência, condição que refere a necessidade de dar resposta às solicitações do meio, de emitir opiniões, de fornecer juízos e explicações*"²¹.

Desta abordagem pode-se concluir sobre o valor funcional das representações e sobre o seu carácter social: a sua emergência faz-se na interacção social, servindo-a e é, simultaneamente, afectada por "*dinamismos sociais cujas lógicas regulam a focalização, a difusão da informação e as pressões para a inferência*"²².

Moscovici propõe ainda dois processos explicativos para a génese das representações sociais: a *objectivação* e a *ancoragem*. O processo de *objectivação* possui dois momentos, um que vai do objecto à sua imagem, outro que vai da imagem à *naturalização* da realidade social. O processo de *ancoragem* consiste em tornar o não-familiar em familiar, ou seja, será transformar o estranho em conhecido. Tudo isto permitirá traduzir uma ligação entre os processos de ancoragem e objectivação e o processo de categorização, fazendo com que os indivíduos possam sistematizar os objectos utilizando uma estrutura semântica hierarquizada em categorias, dando assim origem a categorias sociais. Ou seja, Moscovici a partir deste pensamento, consegue demonstrar como o pensamento científico pode-se transformar em senso comum, ao mesmo tempo que a representação social mantém o seu *campus* intacto. Por outras palavras, a representação social não assume opiniões consensuais mas sim diferentes.

²⁰ MOSCOVICI, S., *La psychanalyse, son image et son public*, 1961 e *The phenomenon of social representations*, 1984, apud VALA, Jorge – **Sobre as Representações Sociais – para uma epistemologia do senso comum**. Porto: Edições Afrontamento. *Cadernos de Ciências Sociais*, 1986, número 4, p.138.

²¹ Idem, p. 15.

²² Idem, pp. 15,16.

A este propósito sustenta Moscovici “o que institui o consenso e o torna convincente não é o acordo mas a participação daqueles que o concluíram (...) Em todas as situações sociais em que se elabora o consenso, ele tem por origem característica a escolha”²³.

Neste particular a escolha assume um papel importante neste contexto. Uma vez que quem escolhe algo, ignora outro algo, por isso pensa-se que escolher entre uma forma de participação consensual e a forma normalizada não é uma questão de preferência, é acima de tudo, uma questão de circunstância.

Bourdieu tem neste contexto uma participação, também, fundamental ao afirmar que existe uma correspondência entre as estruturas mentais e as sociais e que essa mesma correspondência é assumida, muitas das vezes, de uma forma dicotómica, como, por exemplo, a da consciência de si versus da consciência do outro.

Propõe assim, um novo conceito o de *habitus* de classe, segundo ele o *habitus* é um conjunto de “(...) *systemes de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c’est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations* (...)”²⁴ e deste modo procura ultrapassar um obstáculo epistemológico colocado com a dicotomia referida. Defende que seria através da articulação entre contextos e constrangimentos inerentes às estruturas sociais com os papéis activos dos actores sociais, originados pelos respectivos arquétipos mentais, que a questão dicotómica seria ultrapassada.

Ainda dentro deste contexto outro autor que faz uma abordagem ligando o conceito de *habitus* ao de representações sociais é Pinto, J. M.²⁵. Propõe num mapa epistemológico de constelação de conceitos, a construção de identidades colectivas e de classe, interligando, por um lado, os saberes práticos e o saber social com o *habitus*, inserido num contexto familiar e de outras instâncias de socialização informal (formação de *habitus* de classe), e por outro lado, contextualiza na “*escolarização: inculcação ex-novo; reprodução/transformação de «habitus»;(...)*”, a reformulação das aspirações de projectos sócio-profissionais/vocações previamente realizadas.

²³ MOSCOVICI, S.; DOISE, W. – **Dissensões e consenso – Uma teoria geral das decisões colectivas** – Lisboa: Horizonte de Psicologia – Livros Horizonte – 1991, pp. 6 e 7.

²⁴ BOURDIEU, P., *Les Sens pratique*, 1980, apud MARTINS, Jorge I. F. 1995 – **As três faces da formação profissional de nível II – O papel das representações sociais dos jovens nas estratégias de formação e transição**. Porto: Universidade do Porto, 1995, p.135 (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação policopiada).

²⁵ PINTO, J. Madureira – *Escolarização, relação com o trabalho e práticas sociais*. In **Educação, Ciências Sociais e realidade portuguesa: Uma abordagem pluridisciplinar**. (Org.) STOER, Stephen. Porto: Edições Afrontamento. Biblioteca das Ciências do Homem, 1991, p. 17.

Outra abordagem interessante sobre a construção de representações foi realizada por Tajfel²⁶ que destacou o papel dos valores e da cultura na génese das categorias sociais e que se encontram organizadas entre si, defendendo que *“é a rede de relações que estabelecem os atributos que as caracterizam e distinguem que permitem a atribuição de sentido aos objectos sociais e que as tornam instrumentais, constituindo-as como um sistema de avaliação e explicação da realidade social. É assim provável conceber a representação como uma manifestação do processo de categorização: a elaboração de uma representação reflecte o sistema de categorias disponível num grupo, ao mesmo tempo que é geradora de transformações nesse sistema de categorias”*.

Moscovici sobre a génese da representação da psicanálise sustenta que ela exprime a orientação global de uma representação social, sendo mesmo a sua dimensão genética primeira.

Assim, o processo de construção das representações poderá ser visto como um processo que obedece *“a um certo número de mecanismos cognitivos e afectivos básicos e a mecanismos sócio-cognitivos e sócio-afectivos que evidenciam a especificidade dos diferentes grupos ou de diferentes sociedades”*²⁷.

Pode-se então concluir que as representações são sociais visto emergirem num dado contexto social *“porque são elaboradas a partir de quadros de apreensão que fornecem os valores, as ideologias e os sistemas de categorização social partilhados pelos diferentes grupos sociais; porque se constituem e circulam através da comunicação social; e porque reflectem as relações sociais ao mesmo tempo que contribuem para a sua produção”*²⁸.

Fica-se assim, confrontado perante a problemática de como sistematizar empiricamente as representações, nomeadamente, a pertinência da *“reciclagem da ciência enquanto senso comum”*²⁹, ou seja, qual a forma como as representações ou teorias do senso comum atravessam as teorias científicas ou por estas são recicladas.

Neste contexto, o conceito de representação social não estará definitivamente construído, antes passará por um processo de reformulação de objecto, ou seja, epistemologicamente não possui ainda, paradigma próprio. No entanto, *“o carácter heurístico deste conceito parece, no entanto, não ser posto em causa (...) afigura-se-*

²⁶ TAJFEL, H., Grupos Humanos e categorias sociais, 1982, apud VALA, Jorge - **Sobre as Representações Sociais – para uma epistemologia do senso comum**. Porto: Edições Afrontamento. Cadernos de Ciências Sociais, 1986, número 4, p.16.

²⁷ Idem, p. 17

²⁸ TAJFEL, H., Grupos Humanos e categorias sociais, 1982, apud VALA, Jorge - **Sobre as Representações Sociais – para uma epistemologia do senso comum**. Porto: Edições Afrontamento. Cadernos de Ciências Sociais, 1986, número 4, p. 20.

²⁹ Moscovici, S. e Hewstone, De la science au sens commun, 1984, apud VALA, Jorge - **Sobre as Representações Sociais – para uma epistemologia do senso comum**. Porto: Edições Afrontamento. Cadernos de Ciências Sociais, 1986, número 4, p. 22.

nos neste momento que o quadro teórico necessário à abordagem psico-sociológica das representações sociais poderá ser construído a partir das teorias sobre a categorização social, sobre os processos de atribuição e sobre as relações inter-grupos. Esta estratégia poderá conduzir à formulação de novas teorias de médio alcance, capazes de oferecer uma clara identificação de conceitos e de hipóteses teóricas e de permitir a fecundidade de uma confrontação progressiva entre os enunciados teóricos e os dados empíricos. Do ponto de vista metodológico, (...) haverá que adoptar uma sequência metodológica que integre dinamicamente a observação e a experimentação, nomeadamente a experimentação em meio natural. Contudo, o trabalho teórico sobre o senso comum e o pensamento social implica a abertura a espaços conceptuais que estão para além e aquém da psicologia social. A adopção deste ponto de vista implica que a investigação sobre as representações sociais se construa num constante vai e vem entre níveis de análise e num constante diálogo interdisciplinar"³⁰.

1.4.2. Conceito de Aspirações e de Expectativas

Ambos os conceitos estão, indissociavelmente, ligados ao das Representações Sociais, aliás pode-se dizer que as Aspirações e as Expectativas não são mais do que Representações Sociais.

No entanto, em termos epistemológicos possuem coordenadas espaço-temporais distintas entre si, uma vez que as Aspirações estão ligadas a montante do conceito de Mobilidade Social ascendente, enquanto que as Expectativas ligam-se a jusante daquele conceito.

A este propósito sustentam J. P. Martins Barata e Teresa Ambrósio³¹ que "a escolaridade mais avançada e mais difundida, mesmo em Portugal com todas as carências e defeitos que se conhecem, é um direito com raízes profundas, e assegurá-la é um dever social. Há, por todo o lado, um número crescente de jovens mais instruídos, mais formados que os seus pais – e essa mesma instrução mostra-lhes perspectivas e cria-lhes aspirações legítimas. Guiados por gostos, tradições familiares ou pela imaginação ou pelo efeito-demonstração, escolhem carreiras e profissões de entre as que conhecem ou que lhes são apresentadas pelo mundo que vêem e que os seus pais viveram". Na mesma obra os mesmos autores referem ainda que "as aspirações dos jovens a uma promoção e a uma independência que o alargamento

³⁰ Idem, p. 25.

³¹ BARATA, J. P. Martins e AMBRÓSIO, Teresa – **Desafios e limites da modernização** – Instituto de estudos para o desenvolvimento. Lisboa. Série modernização 1. Caderno 15, 1988, pp. 84 e 85.

da escolaridade, os meios de comunicação social, o contacto com outras sociedades através da migração e do turismo (tanto pela possibilidade e facilidade acrescida de «ir lá fora» como de observar os que vêm «lá de fora»), leva os jovens a tomarem novas atitudes perante a vida juvenil e perante as expectativas da vida adulta”³².

É perante um universo de valores diferenciado do das gerações adultas que o processo de transição dos jovens para a vida adulta sofre rupturas por vezes inconciliáveis, entre aspirações legitimamente formuladas e expectativas imprevistas defraudantes perante a realidade do mercado de trabalho.

Neste propósito Fernandes³³ afirma que fazer “a aproximação às aspirações e projectos de futuro dos jovens estudantes portugueses, enquanto agentes detentores do poder de decisão e portadores de projectos (expectativas positivas e/ou negativas ou a ausência de expectativas), implica abordar os jovens sobre questões fundamentais como a vida, a política, a delinquência, a família, o lazer, o ensino, o trabalho, tendo em atenção os contextos sociais (individuais e familiares) e os processos identitários socialmente construídos”.

Mais à frente sustenta que “a análise das aspirações e práticas culturais estudantis portuguesas faz sentido desde que perspectivada a partir quer dos cenários vivenciais e quotidianos dos jovens, identificando as suas formas de percepção e de acção e as particularidades dos seus contextos de interacção, quer das representações sociais de cultura, socialmente herdadas e provenientes da sua pertença de classe. Articular os diferentes contextos de socialização dos jovens com as suas trajectórias de vida constitui um eixo de análise fulcral das práticas e aspirações culturais juvenis”³⁴.

Neste particular há que ter em conta, também, o conceito de trajectórias. Tradicionalmente o conceito de trajectórias enquadrou-se na problemática da mobilidade social onde esteve ligado ao domínio das abordagens sociológicas. No entanto, rapidamente estendeu o seu *campus* ao económico.

Particularmente a partir da década de setenta registou-se uma mudança na abordagem metodológica sobre o conceito das trajectórias, A este propósito escreve Veloso³⁵ “a «classificação manual de histórias profissionais»³⁶, tende a dar lugar à

³² Idem, p. 89.

³³ FERNANDES, A. T. e Outros – **Práticas e Aspirações Culturais – Os Estudantes da Cidade do Porto**. Porto: Edições Afrontamento. Câmara Municipal do Porto, 1998, p. 14.

³⁴ FERNANDES, A. T. e Outros – **Práticas e Aspirações Culturais – Os Estudantes da Cidade do Porto**. Porto: Edições Afrontamento. Câmara Municipal do Porto, 1998, p. 15.

³⁵ VELOSO, Maria L. M. F. – **O “Mercado da formação” para adultos activos no âmbito do sector têxtil e do vestuário na região norte. Contextos formativos, trajectórias profissionais e projectos**. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, 1995, p. 70 (Dissertação de Mestrado em Políticas e Gestão de Recursos Humanos policopiado).

³⁶ PAUL, Jean-Jacques, La relation formation-emploi, 1989, apud VELOSO, Maria L. M. F. – **O “Mercado da formação” para adultos activos no âmbito do sector têxtil e do vestuário na região norte. Contextos formativos, trajectórias profissionais e**

aplicação de métodos estatísticos, particularmente a partir de modelos de cálculo de correlações entre variáveis contínuas, o que se traduziu numa intensificação das metodologias quantitativas em detrimento dos estudos qualitativos. Intensificam-se os estudos de painel baseados em inquéritos que permitem uma abordagem diacrónica das trajectórias dos indivíduos recorrendo-se a metodologias estatísticas e matemáticas baseadas em cálculos informáticos. (...) O quadro teórico que na generalidade os enforma tende a ser a teoria do capital humano, que considera o investimento em formação e em informação como determinante de trajectórias profissionais ascendentes, privilegiando o papel da procura de emprego”.

Vai ser na década de oitenta que se vai dar uma ruptura epistemológica brusca na acepção do conceito de trajectórias profissionais, isto devido ao facto de metodologicamente ser encarada a perspectiva estruturalista como explicadora de como é que os factores históricos e de organização do mercado de trabalho, a par de opções individuais, podem influenciar na decisão das trajectórias individuais.

Sabe-se como é que nos dias de hoje a escola e o trabalho são unidades de referência do universo juvenil, são cada vez mais dois territórios incontornáveis de qualquer trajectória social da sociedade actual. A este propósito escreve Natália Alves³⁷ *“(...) é a inserção social objectiva dos jovens e respectivas famílias que, em grande medida, delimita o espaço material e simbólico no qual se constróem e ganham significado as diferentes trajectórias escolares (...) A hegemonia simbólica destes projectos escolares contribui, de uma forma decisiva, para conferir um elevado grau de coesão interna à população estudantil. As elevadas aspirações dos estudantes quanto às suas trajectórias escolares surgem, neste final de século, como um dos elementos mais distintivos da população juvenil. E, quer elas decorram de elevadas expectativas de mobilidade social, da crença na posse de um diploma do ensino superior como um escudo protector face ao desemprego e à precariedade ou de estratégias que se destinam a neutralizar possíveis trajectórias de desclassificação social, estas aspirações escolares são, sem dúvida, uma das imagens de marca da população estudantil inquirida”.*

Com pertinência, Teresa Ambrósio³⁸ afirma ainda que, as aspirações surgem *“como a emergência consciente, racionalizada, dos imaginários”* e que a partir de um inquérito sociológico realizado a nível nacional *“foi possível pôr em evidência, para lá de todas*

projectos. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, 1995, p. 70 (Dissertação de Mestrado em Políticas e Gestão de Recursos Humanos policopiada).

³⁷ ALVES, Natália – Escola e trabalho: atitudes, projectos e trajectórias. In **Jovens Portugueses de Hoje - Estudos sobre juventude/1** – Observatório Permanente da Juventude Portuguesa – Secretaria de Estado da Juventude. (Coord.) CABRAL, V. C. e PAIS, J. M. Oeiras: Celta Editora, 1998, pp. 66 e 89.

³⁸ AMBRÓSIO, Teresa – Da tecnologia social à investigação educativa. In **Educação, Ciências Sociais e realidade portuguesa: Uma abordagem pluridisciplinar.** (Org.) Stoer, Stephen R. Porto: Edições Afrontamento. Biblioteca das Ciências do Homem. 1991, p. 198.

as explicações económico-sociológicas, políticas e mesmo psicológicas, a força do imaginário na expressão das aspirações sociais". Tendo chegado à conclusão de que "as aspirações sociais, traduzidas (ou não) num programa de acção, são, por um lado, a projecção, num contexto histórico e social (ou na estrutura social e política de um dado período) do imaginário social dos grupos humanos: por outro lado, são também o suporte da formação social do indivíduo. Formação essa, a do «self» social, que se faz a partir de um processo de separação dos elementos de fantasia e dos elementos de realidade contidos nas aspirações sociais e individuais".

1.4.3. Conceito de Currículo e de Ensino-Aprendizagem

Existem muitas acepções para o conceito de currículo. Tratando-se de um conceito com múltiplos significados existe a noção de que não se poderá abarcar a sua totalidade, elege-se então alguns que se consideram como mais apropriados para o objecto de estudo.

Um deles é aquele que Zabalza³⁹ propõe, de que "o currículo é o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano. E, supostamente, é a razão de cada uma dessas opções", outra é mais restrita e que é proposta por Johnson⁴⁰ de que "currículo é a série estruturada de resultados de aprendizagem pretendidos", que como corolários lógicos apresenta que "o currículo não consiste em experiências planejadas de aprendizagem" e de que, também, "currículo não é um sistema mas o exsumo de um sistema e o insumo de outro sistema".

Dentro dos significados classificados de mais tradicionais de currículo, pode-se, ainda, encontrar vários, todos eles se centram à volta do processo de ensino-aprendizagem, bem como das actividades educativas que têm como objectivo veicular e transmitir conhecimentos, valores ou atitudes. Neste contexto pode-se, também, encontrar mais dois significados de currículo em Machado⁴¹ ao sustentar que "currículo é o conjunto das actividades educativas programadas pela escola, ocorram elas nas aulas ou fora delas – incluindo assim as conferências, actividades teatrais e as desportivas, viagens

³⁹ ZABALZA, Miguel A. – **Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola**. Porto. Edições Asa, 1992, p. 12.

⁴⁰ JOHNSON, Jr. M., Definições e modelos na teoria de currículo, apud, (Org.) MESSICK, Paixão e Bastos – **Currículo: análise e debate**, 1980, p. 28.

⁴¹ MACHADO, Fernando Augusto e GONÇALVES, Maria Fernanda M. – **Currículo e Desenvolvimento Curricular – Problemas e Perspectivas**. Rio Tinto. Colecção Biblioteca Básica de Educação e Ensino. Edições Asa. 1.ª Edição, 1991, p. 43.

de estudo, actividades de grupos criadas pela escola, o jornal escolar, etc.," ou ainda que, "currículo é o elenco das disciplinas a leccionar – o que pode incluir apenas o nome da disciplina, mas também pode abranger o programa e os métodos a utilizar".

Por opção, não se avança mais desenvolvimentos sobre esta problemática, apenas regista-se, ainda, mais um significado que se reputa de significativo na contextualização do objecto de estudo, ele pertence a Lawton⁴² que afirma que *"os currículos são construídos com os aspectos particulares da vida, conhecimento, atitudes e valores seleccionados da cultura total de uma sociedade para transmissão a futuras gerações dentro da estrutura dos sistemas educacionais"*, com o objectivo de interrelacionar o *desenvolvimento curricular* como processo, com o *produto obtido*, ou seja, com a construção do *design* do currículo.

Quanto ao conceito de ensino-aprendizagem afigura-se dizer que, sabendo-se que a mente do aluno é inculcada pelos conhecimentos que o professor lhe transmite e constatando-se que a mesma mente transporta conhecimentos anteriormente adquiridos, seja por influência do meio familiar, dos meios de comunicação ou da escola que frequenta, será lícito questionar-se até que ponto o aluno relativamente aos seus conhecimentos, os contempla e os interpreta, confrontando assim, experiencialmente os seus próprios *construtos* com a realidade que o cerca.

Chegados a este ponto fica-se confrontado com uma das máximas mais clássicas do construtivismo, *"segundo a qual o ser humano não conhece a realidade que o rodeia directamente, mas apenas dispõe de uma teoria sobre ela; donde resulta que o processo de prova e de melhoria dessa teoria pessoal que nos guia na vida é precisamente aquilo a que chamamos aprendizagem"*⁴³.

Pode-se concluir, portanto, que o significado do conceito de aprendizagem poderá ser entendido *"como o resultado da interacção que toda a pessoa mantém com um meio, culturalmente organizado"*⁴⁴, ou seja, contextualizando-se com o objecto de estudo, o aluno ao ser o único e verdadeiro obreiro da aprendizagem, não o faz de uma forma isolada, pois tem que interagir com o meio social e material que o cerca. Ele não se constitui como uma ilha isolada no mundo social e material onde vive e sobrevive. Antes assume uma dupla preocupação, por um lado, com o propósito de ser educado ao ter de cumprir os objectivos e as finalidades que a educação exige numa dada realidade social que é a da sua plena integração nessa mesma realidade

⁴² LAWTON, D. , *Class, Culture and the Curriculum*, 1975, apud. MACHADO, Fernando Augusto e GONÇALVES, Maria Fernanda M. – **Currículo e Desenvolvimento Curricular – Problemas e Perspectivas**. Rio Tinto. Colecção Biblioteca Básica de Educação e Ensino. Edições Asa. 1.ª Edição, 1991, p. 65.

⁴³ Claxton, G., *Vivir y aprender*, 1986, apud. TRILLO, Felipe – **Avaliação e aprendizagem**. Colóquio sobre Questões Curriculares. Trad. José Machado. Universidade do Minho, 1995, p. 62.

⁴⁴ Idem.

social, por outro lado, na sua socialização, face a uma futura inserção no mercado de trabalho que terá de enfrentar.

Neste propósito é lícito então, também, questionar-se o próprio papel que o professor é chamado a assumir, uma vez que poderá avaliar o aluno contemplando apenas a vertente autónoma do seu desenvolvimento, ou, então, remeter-se para uma avaliação meritocrática dos conhecimentos que o aluno tenha, entretanto, adquirido. Neste contexto fica-se confrontado com a *construção* do próprio *conceito de ensino-aprendizagem*, que segundo Johnson⁴⁵, ao identificar-se que *"ensinar é o processo pelo qual uma pessoa interage com outra com a intenção de influenciar a sua aprendizagem"* e também de que *"pode haver ensino sem que haja aprendizagem e pode haver aprendizagem sem ensino"*, leva, portanto, a identificar a aprendizagem como sendo *"o processo pelo qual um indivíduo incorpora conteúdo cultural com significado, tornando-se portanto capaz de agir diferentemente em relação a esse item, ou outro item, do conteúdo cultural"*. Como corolário poder-se-á concluir sobre a aprendizagem, de que esta *"não muda necessariamente o comportamento, mas muda o potencial para o comportamento"*, ou seja, de que *"só pode ser detectada pela criação de uma situação na qual a mudança no comportamento se possa manifestar, ela é independente de qualquer demonstração de sua ocorrência"*.

Ora sabendo que o objectivo da educação não é o de transmitir verdades, modelos acabados, mas antes de ajudar o aluno a desenvolver estruturas mentais para aprender a conquistar essas constatações por si próprio, neste contexto, constata-se pela emergência do modelo construtivista, através dos princípios cognitivistas atrás referenciados, que identifica o processo educativo como o provocador de situações desequilibradoras para o aluno, ajustadas ao seu nível de desenvolvimento, de forma a permitir a construção progressiva das noções e operações, numa vivência intensa de cada etapa do seu desenvolvimento. Ou seja, o ensino deverá basear-se na pesquisa, no ensaio e no erro, na procura de soluções para os problemas, centrando-se predominantemente nos processos utilizados e não nos produtos obtidos. É neste contexto que deverá, então, ser sempre compreendido o conceito de ensino-aprendizagem.

⁴⁵ JOHNSON, Jr. M., Definições e modelos na teoria de currículo, apud, (Org.) MESSICK, Paixão e Bastos – **Currículo: análise e debate**, 1980, p. 29.

1.5. Estratégia metodológica adoptada

Como procedimento sobre o objecto a pesquisar, optou-se pela passagem de um inquérito por questionário aos alunos, para obter-se informação que pudesse ser analisada e da qual se conseguisse extrair dados quantitativos significativos, formular algumas comparações, e finalmente, tecer algumas considerações. Na utilização do inquérito por questionário deu-se como ênfase principal a descoberta de factos que estivessem relacionados com o objecto de estudo, reservando o cuidado de garantir que as mesmas questões fossem colocadas à população seleccionada e que seria constituída, com segurança, uma amostra representativa da população alvo. Atendendo à impossibilidade de passar o inquérito por questionário num espaço geográfico extenso e a um número alargado de alunos, optou-se, por imposições várias que se colocaram de ordem económica, temporal e funcional, por um número de alunos julgado adequado para a sua passagem, mas sempre com a preocupação de constituir uma amostra, que embora não podendo ser extraída ao acaso da população em referência, é, no entanto, julga-se, aleatória e representativa, constituindo uma amostra estatisticamente pura, pelo que será permitida a aplicação de testes de representatividade estatística. Estruturou-se o questionário em torno das seguintes dimensões: *dados pessoais; situação familiar; sistema de ensino de frequência; curso de frequência; escola de frequência e disciplina de Economia*, que serão objecto de análise quantitativa em capítulo posterior, através da aplicação de *componentes* e de *indicadores* próprios para cada uma delas, que serão cruzados e agrupados entre si, de forma a permitir medir possíveis mecanismos existentes de interdependência, tendo em conta a *construção* do conceito das Aspirações e das Expectativas. A análise dos dados do inquérito por questionário realizado foi sincrónica de indicadores reportados a um período bem determinado, aquele em que foi realizado o inquérito e que correspondeu, ao início do 2.º período do ano lectivo de 2003/2004. Neste contexto, o estudo sobre o processo de *construção das Aspirações e das Expectativas na trajectória escolar dos alunos face a uma inserção profissional*, podendo inserir-se numa problemática com âmbito geográfico muito abrangente, foi delimitado, apenas, ao que usualmente se considera de *o grande Porto*, abrangendo localidades geograficamente situadas em Vila Praia de Âncora, Vila do Conde, Santo Tirso, Leça da Palmeira, Porto, Vila Nova de Gaia e Espinho.

Mais à frente será apresentado o esquema sobre a metodologia aplicada na construção do conceito das Aspirações/Expectativas bem como as dimensões, as componentes e os indicadores utilizados no modelo didáctico adoptado. Para a

construção do conceito das Aspirações/Expectativas utilizou-se o proposto por Quivy⁴⁶ sobre o conceito sistémico. Também para uma melhor identificação do próprio modelo a que se recorreu no estudo realizado, segue em página posterior, uma discriminação esquemática sobre as variáveis independentes a utilizar e a variável dependente privilegiada a estudar, bem como as hipóteses de partida seguidas na investigação realizada.

⁴⁶ QUIVY, Raymond ; CAMPENHOUDT, Luc Van – **Manual de Investigação em Ciências Sociais**: Trajectos. Lisboa: Ed. Gradiva. 2.ª edição, 1998, pp. 123 a 133.

PARTE I

CAPÍTULO II

1 – A dinâmica endógena nas escolas do pensamento económico – algumas reflexões sobre as regras de construção disciplinar e sobre as estruturas mentais – conceitos, teorias, idiosincrasias e contextos.

1.1. Introdução

1.2. Na Escola Clássica

1.2. No Marxismo

1.3. Na Escola Neoclássica

1.4. Na Escola Keynesiana

1. 1. Introdução

"O nosso mapa do mundo é diferente do do leigo. Talvez o nosso mapa nunca seja um best-seller. Mas uma disciplina como a Economia tem uma lógica e uma validade próprias. (...) As luzes da ribalta e os aplausos não são para nós. Mas isso não significa

que o jogo não valha nada, ou que não acabemos por o ganhar. A longo prazo, o economista académico trabalha pela única recompensa que vale a pena – o nosso próprio aplauso"⁴⁷.

Impõe-se, assim, uma justificação (breve) acerca da (s) razão (ões) pela (s) qual (ais) os alunos precisam de adquirir conhecimentos no âmbito do económico.

Será que estes visam única e exclusivamente uma futura inserção profissional, podendo esta passar pela entrada no mercado de trabalho ou no prosseguimento de estudos?

Será que existe alguma estratégia previamente delineada por detrás dos conhecimentos que se leccionam aos jovens, ou, antes, será que os conhecimentos são fornecidos de uma forma indiscriminada e avulsa, ao sabor de uma mera necessidade de transmissão de certos conhecimentos económicos, numa sociedade mediatizada, onde impera um certo discurso económico?

Sabe-se que o conhecimento económico actual foi construído ao longo do tempo, fruto de contributos vários, de diversos pensadores económicos, que afim de se poderem fazer melhor ouvir, agruparam-se, aleatoriamente, em várias escolas de pensamento económico.

É neste quadro contextual que surge este capítulo neste estudo.

Sabe-se que as ideias existentes numa sociedade não são independentes do uso social que lhes é dado. Isto é, as ideias não são conseqüentes se não adquirirem uma comunhão plena na sociedade humana, por isso têm de conquistar sempre, pelo menos, uma pessoa para além do seu produtor original.

Conseqüentemente é impensável interpretar uma dada teoria apenas porque a sua constituição e desenvolvimento se deve a um grande e original autor, sendo por isso, na sua essência, um produto meramente ideal.

Outra fraqueza será ler uma teoria como *algo* que possui vida própria, que uma vez iniciado pelo impulso do (s) seu (s) produtor (es), adquira dinâmica e consistência próprias, que contudo não pode ser, futuramente, muitas das vezes, mensurável.

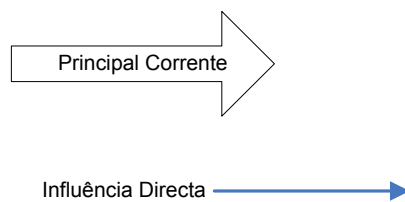
As ideias necessitam sempre de um suporte material mínimo, constituído por todas aquelas pessoas que as produzem, ou que pelo menos, nelas acreditam ou, ainda, por todos aqueles escritos em que se podem exprimir e se difundem.

Não será realizada, aqui, uma análise extensiva sobre a História do pensamento económico, apenas se releva o facto de como terá sido possível que a Teoria

⁴⁷ SAMUELSON, Paul A. – **Economics and the History of Ideas** – American Economic Review. Vol. LII, Março 1962, número 1, p. 18.

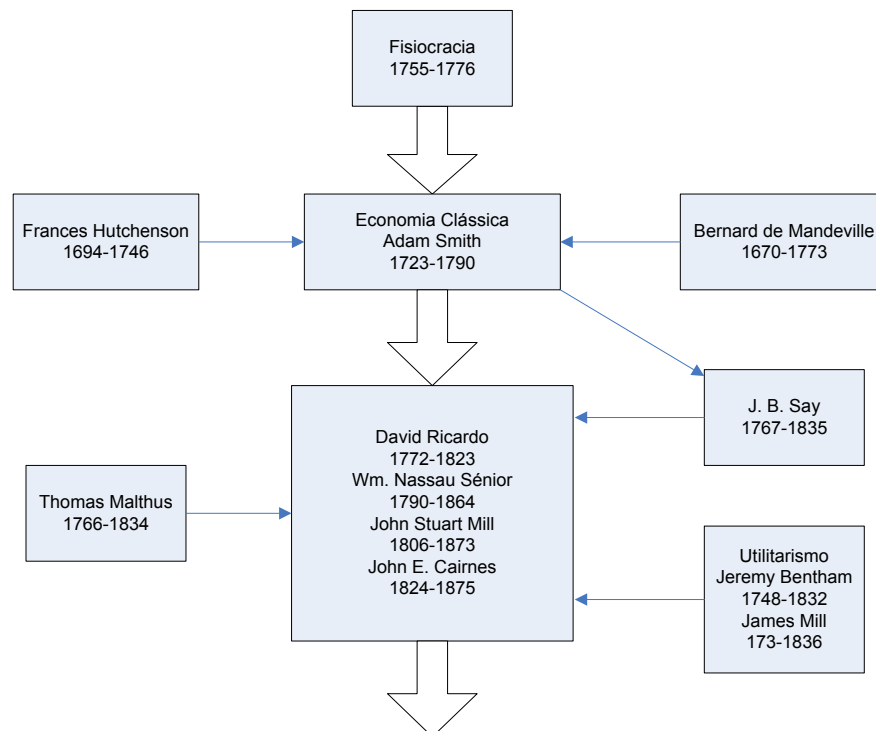
Económica adquirisse o seu estatuto próprio, para que tivesse podido (sobre) viver independentemente da realidade vivida pelo comum dos mortais.

Ganha consistência então que seja realizada uma análise, embora sucinta, sobre os processos de afirmação disciplinar e profissional dos economistas, desde o surgimento dos primeiros passos dados pela disciplina de Economia, até aos nossos dias. Começar-se-á pela Escola Clássica, depois abordar-se-á o Marxismo, a seguir falar-se-á da Escola Neoclássica e finalmente, tratar-se-á do Keynesianismo. Nos esquemas seguintes⁴⁸ dever-se-á interpretar a seguinte legenda:



1. 1. 1. Economistas da Economia Clássica

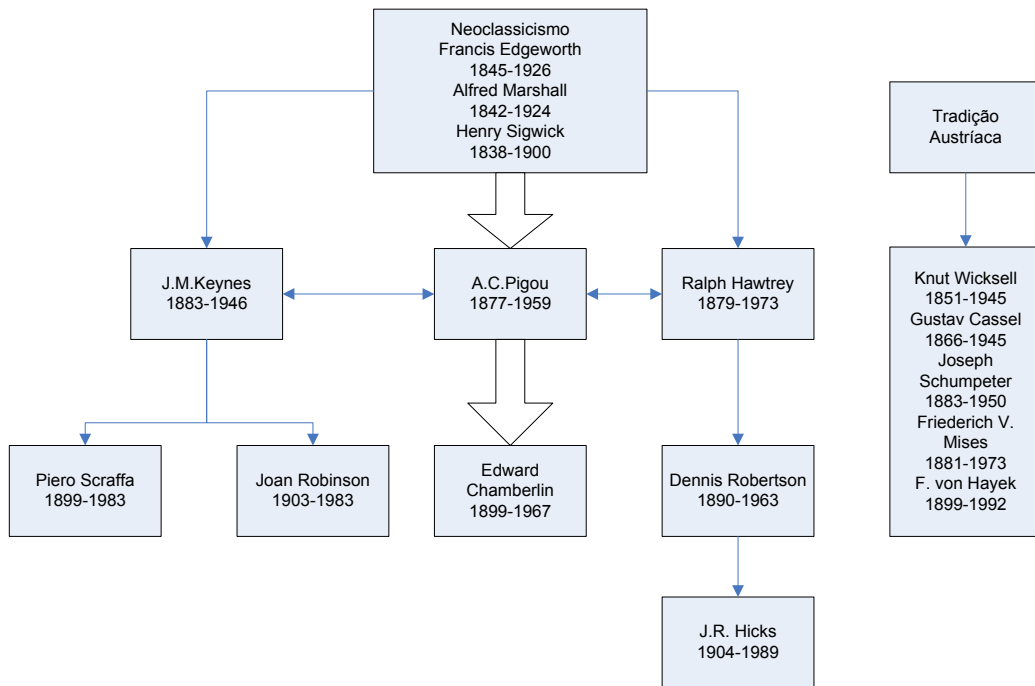
ECONOMISTAS DA ECONOMIA CLÁSSICA



⁴⁸ Adaptados da obra de Marshall, Alfred □ **Principles of Economics**. The Macmillan Press Ltd., London, 1974.

1. 1. 2. Economistas da Tradição Neoclássica

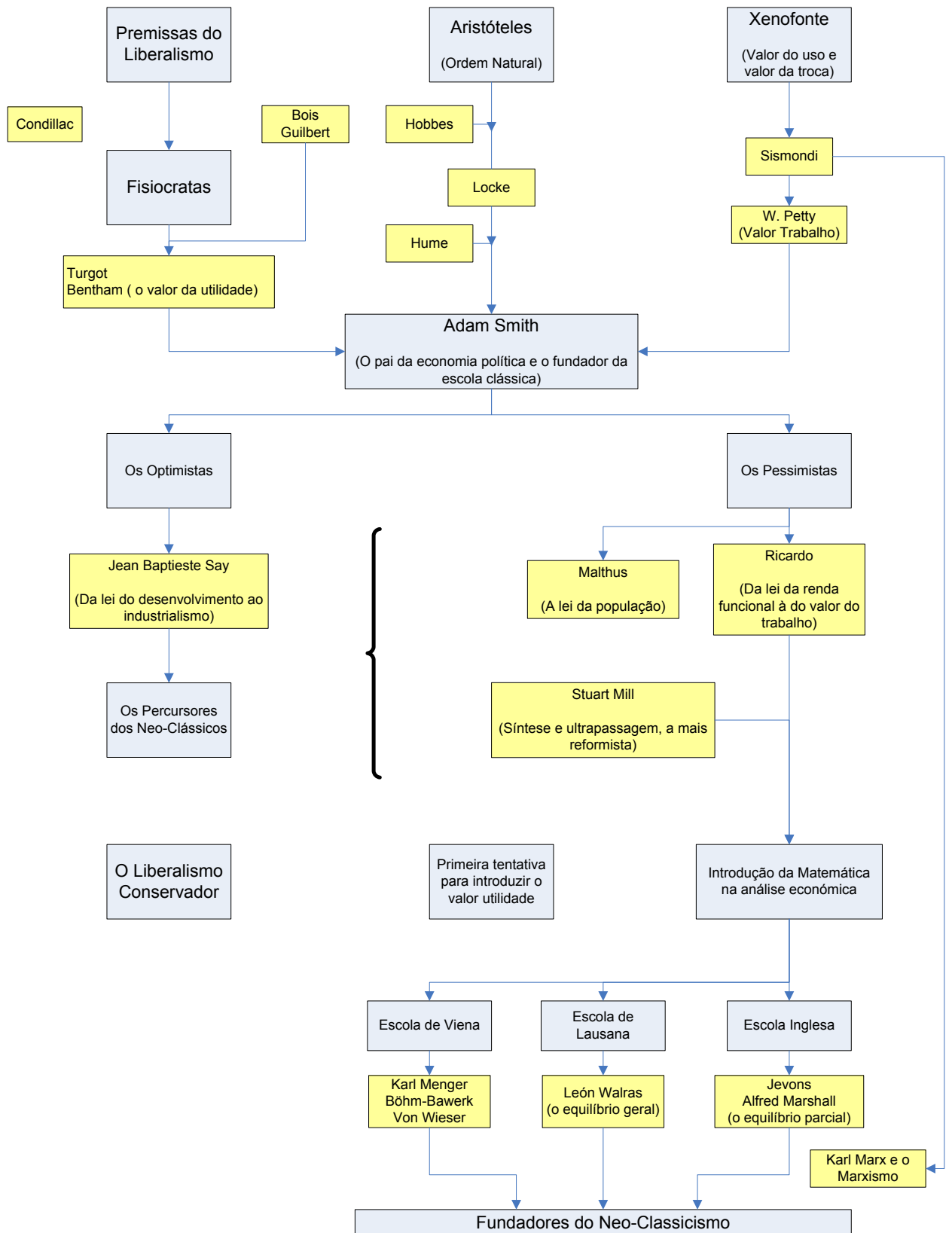
ECONOMISTAS DA TRADIÇÃO NEOCLÁSSICA (1890-1945)



Em síntese poder-se-á observar dos Clássicos aos Neoclássicos:

1. 1. 3. Economistas dos Clássicos aos Neoclássicos

ECONOMISTAS DOS CLÁSSICOS AOS NEOCLÁSSICOS



1.2. Na Escola Clássica

Poder-se-á afirmar com certeza que o pai da Economia foi Adam Smith (1723, 1790), tendo-se-lhe sido mesmo atribuído, os primeiros conceitos económicos que o *campus* da disciplina definitivamente adoptou. A sua obra principal foi *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations* publicada em Londres em 1776.

O desenvolvimento desta escola prosseguiu pós Adam Smith, até ter sido realizada a chamada revolução marginalista e terminou com a chegada da síntese marshaliana. Com Adam Smith a Economia tornou-se mais autónoma, isto porque, até às suas contribuições disciplinares, surgia como um saber que gozava já de uma certa autonomia, mas que contudo, não era ainda um saber especializado. Antes era identificada com o mundo das pessoas que se preocupavam com a melhor forma de garantir a ordem, a paz e o progresso material das sociedades da época, ignorando, por isso, aqueles que a praticavam.

Não é por acaso que ao analisar-se o índice remissivo da *Riqueza das Nações*⁴⁹ que o economista é ainda reconhecido como sendo conotado com a seita fisiocrática, que na época ainda dava cartas na corrente da ciência filosófica.

Na economia política de Adam Smith a liberdade do homem era encarada em condições gerais, ou seja, identificava-se como sendo uma liberdade natural que era necessário respeitar, sem que contudo isso pudesse de qualquer forma, prejudicar a ordem política imprescindível à existência e à manutenção da sobrevivência da sociedade.

Adam Smith preconizou mesmo que *"era possível garantir a ordem social e económica dando livre curso aos interesses materiais do homem, no quadro da disciplina imposta pela concorrência entre todos os homens no seio de uma organização de mercado, passando assim a orientar a reflexão e a tomada de decisões de todos aqueles que se preocupavam em melhorar as formas de organização social que na altura prevaleciam"*⁵⁰.

Dentro da linha de pensamento de Adam Smith surgiram posteriormente, dois nomes que mantiveram, no fundamental, as propostas que Smith preconizava, foram eles David Ricardo e John Stuart Mill.

Ambos trouxeram, no entanto, uma preocupação inovadora e que consistentemente perseguiram, a de progredirem no sentido de uma perspectiva moderna, fazendo

⁴⁹ SMITH, Adam – *Inquérito sobre a Natureza e as Causas da Riqueza das Nações* – Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa. 1983.

⁵⁰ALMODOVAR, António e BRANDÃO, Maria de Fátima – *A Teoria Económica, ontem e hoje: algumas reflexões sobre as regras de construção disciplinar*. Versão preliminar. Porto. Faculdade de Economia da Universidade do Porto. Dezembro de 1994, p. 12.

com que a Economia fosse encarada cada vez menos como *política* mas antes mais como *técnica*, fazendo com que os chamados leigos da matéria fossem, gradualmente, sendo postos de parte. A metodologia seguida originou então, o recrudescimento de um fundamentalismo ligado à própria acção política que justificava a implementação de quaisquer medidas de política económica e social adoptadas na época. Pode-se dizer que foi neste contexto que a chamada escola marginalista emergiu. O seu nascimento proveio de uma das duas posturas bem distintas que se formaram face a esse fundamentalismo crescente. Uma, ligava-se a uma certa cristalização latente no campo dogmático e ideológico dos princípios de que a doutrina do *laissez-faire, laisser-passer* foi o seu expoente máximo, preconizando um individualismo e liberalismo exacerbados. Outra, preconizava que uma nova postura fosse adoptada para o âmbito da ciência económica. Foi desta última postura que surgiu a escola marginalista, onde o nome de John Stuart Mill foi o seu expoente máximo ao defender dois pressupostos nucleares para a economia. Um, ligado à economia política que questionava o *tipo de motivação* que justifica directamente o comportamento do homem. O outro pressuposto, estava ligado ao critério utilizado pelo homem, na sua busca pela riqueza "*is concerned with man solely as a being who desires to possess wealth, and who is capable of judging of the comparative efficacy of means for obtaining that end. It predicts only such phenomena of the social state as take place in consequence of the pursuit of wealth (...) the supposition that man is a being who is determined, by the necessity of his nature, to prefer a greater portion of wealth to a smaller in all cases*"⁵¹.

Com a contribuição de Mill nos anos trinta do século XIX foram assim lançadas as bases que iriam dar lugar ao surgimento da escola marginalista nos começos da década de setenta nesse mesmo século. Os seus nomes iniciais mais representativos foram W. Stanley Jevons, Léon Walras e Carl Menger⁵² que criaram um específico arquétipo conceptual: o do *homem económico*, que conseguia consoante as situações que se lhe deparava, de uma forma sistemática e consistente, superar todas as múltiplas situações de escolha com que era confrontado, sempre com um fim em vista, que era o de maximizar o prazer que delas podia retirar.

Estavam assim criadas as condições ideais para que um verdadeiro método pudesse ser aplicado: o de *construção científica*, que preconizava a aplicação de *aproximações sucessivas* para a obtenção dos melhores resultados possíveis.

⁵¹ MILL, John Stuart – **Essays on Some Unsettled Questions of Political Economy** – On the Definition of Political Economy; and on the Method of Investigation Proper to It. Essays on Economics and Society, Collected Works of John Stuart Mill, vol. IV, 1975, pp. 321 e 322.

⁵² BLAUG, Mark – **Great Economists before Keynes** – Wheatsheaf Books. 1986. Brighton, pp. 160 e 161.

Com a adopção de uma metodologia nova de abordagem, ficava assim definitivamente rebatida a velha *ortodoxia da escola clássica* e avançava-se para um novo paradigma na ciência económica: a novidade da *heterodoxia marginalista* que se consubstanciava no carácter matemático assumido pela ciência económica no seu *campus*.

Foi Alfred Marshall que conseguiu "*estabelecer o compromisso necessário à continuidade entre a economia política dos clássicos e a economia científica dos marginalistas, em prol da afirmação disciplinar da agora por ele simplesmente denominada Economia/Economics*"⁵³.

Marshall⁵⁴ teve uma acção pedagógica permanente junto dos seus discípulos, quer estes se tratassem de seus alunos, quer de homens de negócios, sempre no sentido de adoptarem uma linguagem apropriada ao rigor da matemática, para discurso interno entre pares e outra, com mais teor literário, para comunicarem entre si e com a generalidade da sociedade. Isto permitiria realizar a ponte entre a abordagem iniciada pelos marginalistas e a manutenção do legado clássico no interior do paradigma emergente, o do *neo-clássico*, que iria prevalecer doravante.

1.3. No Marxismo

Karl Marx viveu entre 1818 e 1883. A sua principal obra escrita foi *O Capital* publicada em 1867 e cujo contributo pessoal para a construção do campo do económico situou-se mais no domínio da economia social. Para ele "*o desenvolvimento das sociedades é marcado por conflitos de classe periódicos que, quando se acentuam, tendem a terminar num processo de mudança revolucionária*"⁵⁵.

As lutas de classe para Marx constituíam o motor do desenvolvimento social de uma dada realidade social. Provinham de contradições existentes no seio da sociedade, visto que esta era constituída por duas classes sociais. Uma, minoritária, que era formada pelos *proprietários dos meios de produção*, que apelidou de *capitalistas*, por serem os detentores do factor capital e que possuíam o controlo económico e social da sociedade. Outra, maioritária, que era destituída do factor capital e que apenas possuía para oferecer à outra classe a sua própria força de trabalho, para poder

⁵³ ALMODOVAR, António e BRANDÃO, Maria de Fátima – **A Teoria Económica, ontem e hoje: algumas reflexões sobre as regras de construção disciplinar**. Versão preliminar. Porto. Faculdade de Economia da Universidade do Porto. Dezembro de 1994, p. 16.

⁵⁴ MARSHALL, Alfred – **Principles of Economics** – The Macmillan Press Ltd. London, 8.º ed. 1974.

⁵⁵ GIDDENS, Anthony – **Sociologia** – Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de educação. Lisboa. 1997, p. 737.

sobreviver, não possuía quaisquer meios de produção, Marx identificou-a como sendo de *proletários*.

Para Marx só existia uma verdadeira classe revolucionária, que era a constituída pelos proletários, pois só esta sendo em número maioritária na realidade social, tinha verdadeiras aspirações a atingir o poder económico, político e social na sociedade.

Tudo isto provinha de "*contradições – tensões insolúveis – inerentes às sociedades. As principais fontes de contradição devem-se às mudanças económicas, mudanças nas forças produtivas. Em qualquer sociedade razoavelmente estável, existe um equilíbrio entre a estrutura económica, as relações sociais e o sistema político. À medida que as forças de produção se alteram, as contradições intensificam-se, levando a confrontos abertos entre as classes – e, por último, à revolução*"⁵⁶.

Marx na sua análise aplicou os princípios do seu modelo numa perspectiva histórica, quer ao desenvolvimento passado do feudalismo, quer à mais que provável futura evolução do capitalismo industrial emergente à época.

Observou de que das contradições existentes entre a velha ordem social – a do feudalismo – e a nova ordem emergente – a do capitalismo – resultaram conflitos violentos entre a classe emergente que ascendia cada vez mais ao poder – a *capitalista* – e a dos *senhores feudais*. Estes confrontos sendo cada vez mais violentos não poderiam nunca terminar de uma forma pacífica, ninguém gosta de perder poder, mas sim numa revolução. Apontou como exemplo identificativo recente, o da própria Revolução Francesa de 1789.

Tinha no entanto uma convicção, era a de uma vez atingido o poder pela classe capitalista iniciar-se-ia um novo processo revolucionário, talvez mais violento do que o antecedente e que iria originar o aparecimento de uma nova classe no poder – a dos *proletários*. Era nesta análise que residiam os seus ideais e que apelidou de *construção do socialismo* ou do *comunismo*, consoante a fase revolucionária a que diziam respeito.

Foi o que Marx pretendeu transmitir quando afirmava que "*o capitalismo industrial é uma ordem económica baseada na procura privada de lucros e na competição entre empresas para venderem os seus produtos. Este sistema cria um abismo entre uma minoria rica, que controla os recursos industriais, e uma maioria empobrecida de trabalhadores assalariados. Os trabalhadores e os capitalistas entram em conflitos cada vez maiores. Os movimentos de trabalhadores e os partidos políticos que*

⁵⁶ GIDDENS, Anthony – **Sociologia** – Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de educação. Lisboa. 1997, p. 738.

representam a massa da população trabalhadora acabam eventualmente por desafiar o domínio da classe capitalista e por derrubar o sistema político vigente”⁵⁷.

Marx que viveu sempre esperançado em ver concretizado o seu modelo através de revoluções que deveriam ocorrer nalguns países ocidentais, não viu materializar-se as suas previsões, pelo que, nos últimos dias da sua vida, virou-se exclusivamente para um único país, a Rússia, pois que sendo uma sociedade economicamente atrasada à época, face ao Ocidente, estava a passar por mudanças bruscas nas novas formas de comércio e de indústria adoptadas do Ocidente.

A História registou com agrado o contributo de Karl Marx visto que serviu de base para a manutenção de um outro olhar sobre a realidade social, que se mantém nos nossos dias através da existência de partidos políticos que defendem os seus ideais, os da classe proletária.

1.4. Na Escola Neoclássica

Alfred Marshall (1842, 1924) inaugurou uma nova escola de pensamento económico – a Escola Marginalista. Com ele ainda foi possível realizar uma dupla função para os dois mundos que emergiam: uma, a de manter uma comunicação salutar e inequívoca entre as propostas do pensamento antigo, a escola clássica, outra, a de garantir a troca de experiências havidas, bem como os sentidos surgidos face a novas experiências, a escola neoclássica.

Gradualmente, no entanto, assistiu-se ao surgimento de novas formas de raciocínio intrínsecas apenas aos economistas, como sejam, *“de formas de percepção, avaliação e tratamento dos problemas económicos que se afastavam cada vez mais das formas de percepção, avaliação e controle próprias dos não-iniciados na ciência económica. O distanciamento entre as posições de ambos ficou fundamentalmente a dever-se ao desenvolvimento das propostas metodológicas originalmente presentes nas formulações dos autores marginalistas mais abertos à matematização do saber económico”⁵⁸.*

⁵⁷ Idem, pp. 738,739.

⁵⁸ ALMODOVAR, António e BRANDÃO, Maria de Fátima – **A Teoria Económica, ontem e hoje: algumas reflexões sobre as regras de construção disciplinar.** Versão preliminar. Porto. Faculdade de Economia da Universidade do Porto. Dezembro de 1994, p. 17.

Resultou que da nova forma de pensamento surgissem nomes como os de Walras e Edgeworth⁵⁹, que emergiram com os seus princípios paladinos de defesa da matematização para o saber económico.

É neste contexto que o caminho percorrido pela Economia no século XX vai ser cumprido, contemplando duas vias distintas. Uma, seguidora da tese marshaliana, marcada pela evolução na continuidade, preocupando-se por aplicar os princípios fundamentais, sempre com uma preocupação de completar e corrigir algumas das imprecisões históricas cometidas. Os seus principais defensores vão desde A. C. Pigou até Paul Samuelson, incluindo, obviamente, John M. Keynes. A segunda tese de raiz radical, preconizou a ruptura total com tudo o que fora feito até à época. Ao adoptar um novo instrumental técnico, jamais haveria lugar à existência de uma possível conciliação entre a atitude marshaliana e a nova atitude, uma vez que os princípios de inteligibilidade preconizados por Marshall, que poderiam ser aplicados em qualquer estudo de investigação, nunca poderiam ser adoptados pela nova atitude, que estava cada vez mais, imbuída de uma forte exuberância formalista matemática. O triunfo da última tese foi retumbante, deveu-se também ao crescente sucesso que a Economia atravessou, corporizado quer através do número crescente de estudantes que teve, quer também, pelo próprio número de instituições de ensino que começaram a leccionar a sua cátedra. Esta conjuntura acelerou fortemente “o reforço da autonomia relativa da cultura dos economistas face à cultura abrangente (...) o crescimento do número dos praticantes – alunos e professores – obrigou à alteração do perfil do “profissional”, reforçando a importância de todas as estratégias que permitissem uma inculcação normalizada dos procedimentos – teóricos e idiossincráticos – próprios aos economistas”⁶⁰.

Por via da *massificação* verificada no meio académico não era de todo possível prever que se desse uma forte rentabilidade diferenciada do investimento realizado, mas o que é facto é que dessa conjuntura resultou uma afirmação académica e profissional desequilibrada acarretando retornos diversificados, acelerando *especializações* mais ou menos compensadoras.

Como corolário de tudo isto resultou que as bases do novo *campus* económico ficassem definitivamente consolidadas.

⁵⁹ EDGEWORTH, F.Y. - *Mathematical Psychics*, 1881 e WALRAS, Léon WALRAS, Léon – *Éléments d'économie politique pure ou théorie de la richesse sociale*, 1874-1877, apud ALMODOVAR, António e BRANDÃO, Maria de Fátima – **A Teoria Económica, ontem e hoje: algumas reflexões sobre as regras de construção disciplinar**. Versão preliminar. Porto. Faculdade de Economia da Universidade do Porto. Dezembro de 1994, p. 17.

⁶⁰ ALMODOVAR, António e BRANDÃO, Maria de Fátima – **A Teoria Económica, ontem e hoje: algumas reflexões sobre as regras de construção disciplinar**. Versão preliminar. Porto. Faculdade de Economia da Universidade do Porto. Dezembro de 1994, p. 18.

Fruto da forte intensidade com que os estudos surgiam neste contexto, necessitavam rapidamente de serem analisados, para que pudessem, posteriormente, vir a serem publicados.

Foi a febre pela publicação dos artigos que deu azo a uma maior adaptabilidade “aos novos «cânones» profissionais adoptados a partir de meados deste século (XX)”⁶¹.

Na actualidade pode-se avaliar o bom desempenho das diversas escolas do pensamento económico através do número de obras publicadas ou citadas em revistas da especialidade. Também com a atribuição anual desde 1969 do prémio Nobel de Economia, os contributos ilustres passaram a ser mais conhecidos e concomitantemente, porque os seus autores têm por detrás de si um percurso académico e profissional, até as próprias universidades de que fazem parte, passaram a ser referenciadas, como é o caso da University of Chicago com sete prémios, Harvard University, Columbia University ou University of Cambridge com quatro prémios cada⁶², para referir, apenas, até à data, as mais laureadas.

A questão que agora se coloca é a de até que ponto a existência de grupos de indivíduos que se especializaram na utilização de uma terminologia própria, por vezes ininteligível para o mais comum dos cidadãos, poderá surtir efeitos práticos para o próprio quotidiano destes últimos. É que ao cidadão comum “*não lhe interessa saber física ou propor-se a questionar os físicos desde que o seu carro (torradeira, frigorífico, etc.) funcionem (...) não lhe interessa discutir medicina com um médico que seja manifestamente capaz de o ajudar na doença, ou meteorologia com alguém que seja capaz de lhe evitar uma desagradável surpresa com as condições atmosféricas*”⁶³.

Sendo assim, o que legitima uma opinião abalizada ou o cabal desempenho de uma dada tarefa é o nível que um saber conseguiu atingir através da *disciplinarização* e da *profissionalização* alcançadas. Esta superioridade sobre o senso comum resulta da complexidade de explicação atingida, bem como do grau de concretização alcançado para o problema quotidiano em causa. Por alguma razão é “*que a ciência acaba por ser sempre socialmente validada através de procedimentos científicos, como é o grau de utilidade e fiabilidade que lhe é atribuído pela experiência quotidiana do homem vulgar*”⁶⁴.

⁶¹ Idem, p. 19.

⁶² NEVES, João César das – **Nobel da Economia** – Edição especial comemorativa da instalação da Ordem de Economistas 1998/1999. Edições Principia. Cascais, 1998, p. 14.

⁶³ ALMODOVAR, António e BRANDÃO, Maria de Fátima – **A Teoria Económica, ontem e hoje: algumas reflexões sobre as regras de construção disciplinar**. Versão preliminar. Porto. Faculdade de Economia da Universidade do Porto. Dezembro de 1994, p. 19.

⁶⁴ Idem, p. 20.

É por esta razão que nunca se poderá exigir à ciência económica que faça previsões rigorosas e individualmente úteis, ou que, a frequente não correspondência entre a teoria e a prática se deva única e exclusivamente, aos factores exógenos que se manifestaram. De qualquer modo o importante é que os economistas não se deixem influenciar e que privilegiem mais a procura de teorias e práticas de modelização que estejam mais próximas da confirmação da realidade que os rodeia, do que apostar apenas na rigorosidade da confirmação dos seus modelos e previsões realizados, que podem não passar de ser apenas uma mera ficção.

Todos os mais célebres Economistas sabem que a pedra de toque que permite o progresso em cada ciência situa-se em dois vectores. Um, ligado ao seu *campus* de actuação onde o rigor analítico é sempre constante. Outro, tendo em conta as preocupações pedagógicas que sempre devem acompanhar os pensadores da história económica, é que *“só apostando uma vez mais no estabelecimento de uma sólida ponte entre a sub-cultura dos economistas e a cultura abrangente poderemos voltar a partilhar as esperanças enunciadas por Keynes quando observava: « I believe myself to be writing a book on economic theory, which will largely revolutionise – not, I suppose, at once but in the course of the next ten years – the way the world thinks about economic problems. When my theory has been duly assimilated and mixed with politics and feelings and passions, I can't predict what final upshot will be (...) but there will be a great chance»”*⁶⁵.

1.5. Na Escola Keynesiana

John Maynard Keynes viveu entre 1883 e 1946, *“estudou matemática e filosofia e formou-se dentro da tradição económica clássica de que possuía grandes conhecimentos teóricos e práticos. Publicara já alguns trabalhos, que lhe deram certo nome, ensinara em Cambridge, onde não foi outro senão o grande Marshall que o introduziu, e era o editor do conhecido Economic Journal”*⁶⁶.

A sua contribuição para a construção do *campus* económico constitui um marco essencial. À época a economia clássica encontrava-se num impasse difícil de superar. Incapaz de saber reconhecer que podia haver uma sobreprodução geral, estava presa a um arquétipo estrutural que determinava que o equilíbrio geral entre a oferta

⁶⁵ KEYNES, John M. – The Collected Writings of John Maynard Keynes, 1982, apud ALMODOVAR, António e BRANDÃO, Maria de Fátima – **A Teoria Económica, ontem e hoje: algumas reflexões sobre as regras de construção disciplinar**. Versão preliminar. Porto. Faculdade de Economia da Universidade do Porto. Dezembro de 1994, p. 22.

⁶⁶ PEN, Jan – **Economia Moderna**. Universidade Moderna. Publicações Dom Quixote. 4.ª edição. Lisboa, 1977, p. 22.

e a procura era sempre explicado por certos mecanismos que proliferavam na sociedade.

Keynes apresentou três factores psicológicos fundamentais na sua teoria em substituição da análise clássica. Apelidou-os de “a propensão psicológica para o consumo, a atitude psicológica face à liquidez e a estimativa psicológica do rendimento futuro dos capitais”⁶⁷ e referiu que com esta sua contribuição “a coisa mais extraordinária (...) é o completo desaparecimento da teoria da procura e da oferta para a produção total, isto é, da teoria do emprego, depois dela ter sido a coisa mais discutida em economia durante um quarto de século”⁶⁸.

A grande crise económica de 1929/1930 surge e obriga os economistas da época a reformularem as suas análises. O desemprego em grande escala que grassava na altura não podia ser ignorado. Urgia uma intervenção rápida na Economia. Foi neste contexto que as propostas de Keynes assumiram o seu destaque uma vez que propôs uma explicação para a paralisia geral que se havia instalado na sociedade à época. Concretamente, propôs uma análise da acção recíproca do rendimento e da despesa, privilegiando o rendimento nacional, defendendo que era necessário saber como é que o rendimento nascia e como era gasto.

Segundo Keynes, “o problema político da humanidade consiste em combinar três coisas: a eficácia económica, a justiça social e a liberdade política”⁶⁹ que só poderão ser conseguidas com reformas profundas, defendendo ainda que a manutenção de políticas conservadoras, buscando prosseguir as ilusões baseadas no *laissez-faire*, preparavam o caminho para a revolução.

A teoria Keynesiana veio, assim, rebater, simultaneamente duas teorias: a teoria clássica e a teoria monetarista.

Na perspectiva da teoria monetarista a quantidade de moeda existente assumia uma importância fundamental, um papel estratégico no funcionamento geral da Economia. Com Keynes o papel que a moeda assumia na circulação era muito mais modesto, estava-lhe reservado um papel intimamente ligado à incerteza e, por via desta, ao desemprego. Para a moeda estava reservado um único papel, que servisse como ponte entre o passado e o futuro, afirma Keynes “(...) acabou por se tornar um estudo sobre as forças que comandam as variações de volume da produção e do emprego no seu conjunto; e como sucede que a moeda desempenha um papel primordial, e aliás muito particular, no mecanismo económico, os pormenores da

⁶⁷ KEYNES, John Maynard – *The Economic Consequences of the Peace*. London, 1919 apud BEAUD, Michel e DOSTALER, Gilles – **O Pensamento Económico de Keynes aos nossos dias**. Porto. Biblioteca das Ciências do Homem. Edições Afrontamento, 2000, p. 41.

⁶⁸ KEYNES, John Maynard – *Quarterly Journal of Economics*. 1937 apud BEAUD, Michel e DOSTALER, Gilles – **O Pensamento Económico de Keynes aos nossos dias**. Porto. Biblioteca das Ciências do Homem. Edições Afrontamento, 2000, p. 42.

⁶⁹Idem, p. 33.

teoria monetária são relegados para segundo plano (...) uma economia monetária (sustenta-se) em que a variação das opiniões sobre o futuro pode influir no volume actual do emprego"⁷⁰.

Na perspectiva da teoria clássica o volume da capacidade produtiva era o único motor com que a Economia verdadeiramente podia contar. Para a teoria Keynesiana a capacidade produtiva não era o único motor, pelo que assumia um papel secundário, uma vez que a criação e o gasto do rendimento monetário, estes sim, assumiam o papel mais importante na Economia, mas, sempre para um certo nível de capacidade produtiva instalada.

Uma outra razão pela qual a teoria keynesiana marcou posição à época é que procurava a quantificação de variáveis económicas mediante o uso de estatísticas e de técnicas estatísticas. Poder-se-á afirmar que *"há uma conexão bastante próxima entre o desenvolvimento da teoria keynesiana, por um lado, e a economia quantitativa moderna, por outro"*⁷¹.

A obra fundamental de Keynes publicada em 4 de Fevereiro de 1936, em Londres foi *The General Theory of Employment, Interest and Money*, que na sua essência *"descrevia uma nova abordagem da economia que ajudaria as políticas governamentais, fiscais e monetárias a suavizar os maiores estragos dos ciclos económico"*⁷².

O impacto que a Teoria Geral do Emprego, do Juro e do Dinheiro teve à época foi de tal maneira marcante que Paul Samuelson refere que *"a economia nunca mais seria a mesma. A via aberta por Keynes feriu mortalmente a crença na lei de Say (que sustentava que a sobreprodução seria impossível). As teorias neoclássicas da moeda e do nível de preços anteriormente desenvolvidas por Alfred Marshall (1842-1924) e por Irving Fisher (1867-1947), da Universidade de Yale, foram reformuladas de uma forma mais frutuosa em termos dos conceitos keynesianos da procura da moeda. E as conclusões e desafios da revolução keynesiana inspiraram uma nova geração de teóricos a tentar compreender por que razão os salários e os preços tendiam a ser rígidos, por que as variáveis nominais como a moeda tinham impactes reais e como as políticas fiscais e monetárias do Estado podem afectar a macroeconomia"*⁷³.

Curiosa é ainda a importância com que Paul Samuelson, fundador do Massachusetts Institute of Technology e que foi prémio Nobel de Economia em 1970, com a lição

⁷⁰ KEYNES, John Maynard – *The General Theory of employment, interest and money* London, 1936 apud BEAUD, Michel e DOSTALER, Gilles – **O Pensamento Económico de Keynes aos nossos dias**. Porto. Biblioteca das Ciências do Homem. Edições Afrontamento, 2000, p. 40.

⁷¹ Idem, p. 14.

⁷² SAMUELSON, Paul e NORDHAUS, William D. – **Economia**. Editora McGraw-Hill, 14.ª edição, 1993, p. 4.

⁷³ Idem, pp. 439 e 440.

Nobel sobre Maximum Principles in Analytical Economics em 11 de Dezembro de 1970 e cuja justificação oficial do prémio sustentou-se “*pelo trabalho científico pelo qual desenvolveu teoria económica estática e contribuiu activamente para elevar o nível de análise na ciência económica*”⁷⁴ atribui à obra realizada por Keynes uma importância relevante.

Na sua obra já referenciada, *Economia*, avança com uma pergunta importante. *Estudar economia, porquê?* Para encontrar a resposta recorre e remete uma vez mais para as últimas linhas da obra clássica de Keynes, *A Teoria Geral do Emprego, do Juro e do Dinheiro*. Pela sua importância para o estudo que se persegue, não se lhe resiste, registando-se por isso a, longa, citação: “*as ideias dos economistas e dos filósofos políticos, tanto quando estão certas como quando estão erradas, têm mais força do que vulgarmente se julga. Na verdade, o mundo é governado por pouco mais. Os homens práticos, que pensam estar perfeitamente livres de quaisquer influências intelectuais, são geralmente escravos de algum economista defunto. Irados de autoridade, ouvindo vozes do além, inspiram a sua agitação nalgum escriba académico de há anos atrás. Estou certo de que se exagera demasiado o poder dos interesses vigentes quando comparado com a gradual sobreposição das ideias. Não imediatamente, decerto, mas após um certo período de tempo. Porque no campo da economia e da filosofia política poucos são influenciados por novas teorias após terem atingido 25 ou 30 anos de idade, de modo que não é provável que sejam muito recentes as ideias que os funcionários públicos ou os políticos ou até mesmo os agitadores aplicam em relação aos acontecimentos correntes. Mas, mais cedo ou mais tarde, para o bem e para o mal, são as ideias que são perigosas, não os interesses vigentes*”⁷⁵.

Curioso sem dúvida, é o teor da actualidade desta afirmação de Keynes proferida em 1936. Percebe-se que pretendeu transmitir que, o que leva as gerações dos indivíduos a estudarem a Economia é o de poderem compreender melhor as ideias manifestadas à época, mas mais importante do que isso, é o saber-se aplicar essas ideias aos problemas quotidianos dos indivíduos, aos grandes desafios nacionais que se colocam de uma forma mais ou menos premente e cada vez mais a todos nós e muito em particular, a cada um de nós.

⁷⁴ NEVES, João César das – **Nobel da Economia** – Edição especial comemorativa da instalação da Ordem de Economistas 1998/1999. Edições Príncipia. Cascais, 1998, p. 18.

⁷⁵ Idem, pp. 11 e 12.

PARTE I

CAPÍTULO III

1 – A emergência da necessidade de se estudar Economia no Ensino Secundário em Portugal

1.1. Introdução

1.2. Breve incursão histórica no estudo em Economia no Ensino Secundário

1.3. O desenvolvimento curricular do estudo em Economia no Ensino Secundário depois do 25 de Abril

1.4. Uma panorâmica sobre a evolução recente no sistema educativo

1.5. Ligação histórica entre o Ensino Secundário e o surgimento do estudo em Economia no Ensino Superior

1.6. Conclusão

1. 1. Introdução

Sabe-se que a mente do aluno é inculcada pelos conhecimentos económicos que o professor lhe transmite, mas por outro lado, também sabe-se que a mesma mente transporta conhecimentos anteriormente adquiridos seja por influência do meio familiar, dos meios de comunicação ou da escola. Parece assim que a mente do aluno não é uma *tábua rasa* no que respeita ao conhecimento, pois se o fosse não lhe permitiria situar-se e agir no meio social em que se insere.

Ao analisar-se quaisquer conteúdos programáticos leccionados nas unidades curriculares de Economia do Ensino Superior ou do Ensino Secundário, nunca se poderá excluir uma análise histórica do percurso percorrido pela Ciência Económica. A História do pensamento económico impõe, sempre, uma análise, mesmo que breve, ao desenvolvimento curricular e aos diversos trajectos assumidos pela disciplina de Economia ao longo do tempo histórico no nosso país.

1. 2. Breve incursão histórica no estudo em Economia no Ensino Secundário

Até ao século XVI a educação em Portugal, esteve sempre ligada à religião. Mesmo em tempos anteriores à formação da nossa nacionalidade, o panorama era o mesmo, tudo isto com um dado objectivo claro de auto-conservação, uma vez que era ao clero que estava destinado exercer o papel único detentor do saber.

Data de 1290, final do século XIII, a fundação da nossa primeira universidade, na cidade de Lisboa, com o nome de Estudos Gerais. Não surgiu de uma forma espontânea, antes foi exemplo do que acontecia já em algumas cidades europeias importantes naquela época.

Não foi, no entanto, pacífico o seu processo de instalação. Inicialmente foi na cidade de Lisboa onde foram implantados os Estudos Gerais, tendo sido sucessivamente transferidos, primeiro para Coimbra, para depois regressar em pleno reinado de D. João III, em 1537, novamente à cidade de Lisboa.

Deste período é interessante verificar-se que o primeiro livro de Aritmética de um autor português a ser impresso em Portugal, sendo da responsabilidade de Gaspar Nicolas, intitulou-se *Practica d'Arismetica*, tendo sido editado na cidade de Antuérpia, apenas no ano de 1573.

Deste panorama que se instalou na política da educação em Portugal, resultou como digno de registo, a acção e o poder que os Jesuítas assumiram ao criarem colégios

“*gratuitos, abertos a jovens de todas as proveniências sociais (...) e funcionavam em regime de externato*”⁷⁶. Para além desta participação importante dos Jesuítas, não se registaram outros desenvolvimentos dignos a assinalar no campo do ensino. A situação manteve-se sem grandes alterações até ao século XVIII. Só neste século e graças à obra que o Marquês de Pombal nos legou no campo da educação, é que se poderá dizer que começou a existir uma verdadeira preocupação por parte dos governantes, em aplicarem uma verdadeira política no campo da educação.

Esta situação veio, então, a alterar-se, quando o Marquês de Pombal — Sebastião José de Carvalho e Melo — chegou ao poder. Tendo-se inspirado na obra publicada de Luís António Verney (1713/92), *O Verdadeiro Método de Estudar* e na de Ribeiro Sanches (1699/1782) — *Cartas sobre a Educação da Mocidade*, lançou a sua reforma educativa aproveitando-se, simultaneamente, desta sua política, para expulsar os Jesuítas de Portugal.

Desta época há a registar “*a existência e o funcionamento da Aula de Comércio foram obrigação estatutária da instituição denominada «Junta do Comércio», criada em 30 de Setembro de 1755, e cujos Estatutos foram promulgados em 16 de Dezembro de 1756*”⁷⁷.

Da política-acção do Marquês de Pombal, talvez o facto mais interessante a registar, fosse, o da criação do ensino técnico. Sebastião José de Carvalho e Melo cria, em 1759, por alvará de 19 de Maio e pela primeira vez na Europa, uma *Aula de Comércio*. Neste contexto, a primeira referência em ensino das Ciências Económicas em Portugal dista há já algum tempo, verificou-se quando se realizou a integração da *fundação da Aula de Comércio* da época pombalina (século XVII), no Liceu Nacional de Lisboa, com o nome de Escola de Comércio ou Secção Comercial e que serviu de base à criação em 1852 do *Instituto Industrial e Comercial de Lisboa*⁷⁸.

Seguiu-se, depois da morte do Marquês de Pombal (1782), um período com poucos desenvolvimentos, dignos de registo, do ensino comercial. Apenas assinalam-se os seguintes eventos: a criação da Casa Pia pelo Intendente Pina Manique em 1780 e a Revolução Liberal de 1820, que originou o ensino primário feminino e trouxe a liberdade do ensino incentivando o aparecimento do ensino particular e concomitantemente, os professores viram também ser aumentados os seus vencimentos. Como consequência destas medidas surgiu a Carta Constitucional em 1826, que proclamou para todos os cidadãos o direito ao ensino primário gratuito;

⁷⁶ CASTRO, Maria Alice e CRUZ, Maria do Carmo - **Escola Secundária Filipa de Vilhena - uma escola nova 100 anos de vida - 1898/1998**. Porto. Areal Editores, 1998, p.10.

⁷⁷ CARVALHO, Rómulo de - **História do Ensino em Portugal**. Desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa. 2.ª Edição, 1996, p. 460.

⁷⁸ In - **Organização dos Economistas Portugueses**. Algumas ideias que poderão servir de base à sua criação. Lisboa - Porto, 1966, p. 15.

finalmente, a criação de uma comissão em 1832 pelo Duque de Palmela, com funções estritas de elaborar um plano de reforma a fim de que a criação de escolas primárias fosse incentivada.

Foi só em 1836, com a reforma de Rodrigo da Fonseca Magalhães, que o ensino público viu ser contemplada a sua reorganização, através da criação de um Conselho Superior de Instrução Pública, que iria dar origem ao futuro Ministério da Instrução.

Com a revolta de Setembro de 1836, Passos Manuel, lançou a reforma no ensino primário e secundário, criou várias escolas e academias, sendo de registar, particularmente, a criação da Escola Politécnica do Porto, com fins, especificamente, industriais.

Como se refere em CASTRO⁷⁹ *"Passos Manuel fez também uma tentativa séria para preencher os vazios da reforma pombalina no ensino secundário e uma das primeiras medidas foi criar, em 1836, um liceu em cada capital de distrito. Neles se devia ensinar as disciplinas do ensino clássico e outras de um figurino mais moderno (...) e a que se juntava (...) princípios de história natural, de economia política, administração pública e comércio"*.

Seguiu-se a reforma de 1844, lançada pelo conde de Tomar, sob a égide do governo de Costa Cabral, que procurou trazer algo de novo, nomeadamente, uma melhor racionalização do currículo e também, originar a uma não uniformidade do ensino que era ministrado nos liceus, atendendo às especificidades que cada distrito apresentava, tudo isto paralelamente funcionava, após a criação dos liceus, com uma dupla finalidade, que se manifestava em *"algumas escolas primárias superiores tinham vindo a ser transformadas em liceus, outras em escolas preparatórias para os institutos comerciais e industriais"*⁸⁰.

A este propósito é curioso assinalar o que diz Rodrigues de Freitas⁸¹ *"apesar de ser a política da restauração de 1842 tão oposta à da democracia de Passos Manuel, uma importante reforma do ensino foi pouco depois publicada. Referimo-nos ao decreto-lei de 20 de Setembro de 1844.*

Este acto de ditadura ocupou-se também do ensino industrial. Foi precedido por trabalhos parlamentares; fundou-se num projecto aprovado pela câmara electiva; no relatório da sua proposta o conde de Tomar acentuava eloquentemente a indispensabilidade de adaptar o ensino às exigências da indústria moderna; isto lhe

⁷⁹ CASTRO, Maria Alice e CRUZ, Maria do Carmo – **Escola Secundária Filipa de Vilhena – uma escola nova 100 anos de vida – 1898/1998**. Porto. Areal Editores, 1998, p.20.

⁸⁰ Idem, p. 21.

⁸¹ FREITAS, J.J.Rodrigues — **Novas páginas avulsas** — (Recolha e introdução de Jorge Fernandes Alves). Porto. Fundação Eng. António de Almeida, 1996, p. 128.

parecia dever ser imposto não só pela economia, mas também pela política", o que deixa transparecer uma nítida preocupação política de controlar a situação anárquica que a educação então vivia.

Particularmente, há ainda a registar que foi com o governo de Costa Cabral, que a Aula do Comércio foi anexada ao liceu de Lisboa com o nome de Escola de Comércio ou Secção Comercial, conforme já havia sido referido atrás. Foram, também, nesta época, em 1852, "*lançados os fundamentos legais do ensino industrial elementar e do que viria mais tarde a ser designado como o "ensino médio", praticado nos institutos industriais e comerciais*"⁸².

Em 1854/55 a Escola Industrial do Porto iniciou o seu funcionamento numa escola fundada e mantida pela Associação Industrial do Porto, que teve como seu principal dinamizador, Vitorino Damásio, que também dirigia e exercia o cargo de professor, simultaneamente, no Instituto Industrial de Lisboa.

Em 1870, foi institucionalizado pela primeira vez o primeiro *Ministério da Instrução Pública*, tendo sido seu primeiro-ministro D. António da Costa, "*que se estreou de forma prometedora com uma série de medidas modernas – criação de bibliotecas populares, de novas escolas normais para o sexo feminino e reforma dos recolhimentos para alunas (...)*"⁸³

Mais tarde, em 1880, com a Lei de 14 de Junho, regulamentada a 14 de Outubro, procedeu-se a uma ténue recuperação da qualidade do ensino liceal, instaurando a fixação do curso em 6 anos, dividido em duas partes. A primeira, a um nível geral, com a duração de 4 anos e a segunda, a um nível complementar de 2 anos, dividido em duas partes: uma de Letras e outra de Ciências. É de registar que este modelo viria a manter-se durante algumas décadas.

Em 1884, assumiu o poder o ministro António Augusto de Aguiar que veio dar grande relevo ao ensino técnico, organizando-o e sistematizando-o, de forma a corresponder ao ensejo da sociedade dessa época, deixando por outro lado, que o ensino secundário mergulhasse numa grande crise.

No Instituto Industrial de Lisboa, o curso de comércio, passou a ter dois níveis, passando por isso, a chamar-se, Instituto Industrial e Comercial.

Coube a Emídio Navarro, através de um seu decreto de 30 de Dezembro de 1886, reformar o ensino secundário, quer na vertente comercial, quer na vertente industrial. Implementou o ensino industrial gratuito e simultaneamente dividiu-o em três graus: o elementar, preferencialmente vocacionado para operários, o preparatório,

⁸² GRÁCIO, Sérgio (Coordenação, Maria Cândida Proença) — **O Sistema de Ensino em Portugal (sécs. XIX-XX)**. Lisboa. Edições Colibri, 1998, p. 71.

⁸³ CASTRO, Maria Alice e CRUZ, Maria do Carmo — **Escola Secundária Filipa de Vilhena — uma escola nova 100 anos de vida - 1898/1998**. Porto. Areal Editores, 1998, p. 23.

preferencialmente vocacionado para quem quisesse seguir os cursos especiais ou optasse pelo curso superior do comércio e finalmente, o especial, para quem tivesse determinadas especialidades ou para serviços específicos do Estado.

Com a chegada do ministro João Franco ao poder, este, com o argumento de que era imperioso efectuar economias, faz com que os cursos técnicos passem a ser, quer em termos de criação, quer em termos de financiamento, de exclusiva responsabilidade, das associações comerciais de Lisboa e do Porto. Foi através deste procedimento, que um pouco mais tarde viria a surgir a primeira escola secundária da cidade do Porto. A Escola Secundária Oliveira Martins.

Em Lisboa, Pedro Vítor da Costa Sequeira, por Decreto de 10 de Setembro de 1892 transformou *"a Escola Primária Superior Rodrigues Sampaio, em Lisboa, numa Escola Técnica Preparatória com o mesmo nome, não só para habilitar para o exercício do comércio e indústria, mas igualmente para a matrícula nos institutos industriais e comerciais"*⁸⁴.

Foi também em Lisboa que Bernardino Machado em 1893 criou a Escola Elementar de Comércio na Associação Comercial de Lisboa, que viria a lançar as bases para a criação do ensino comercial, ao ser consignado que se deveria *"ministrar em cursos nocturnos, a alunos de ambos os sexos, a instrução elementar prática, geral e profissional aos empregados do comércio"*⁸⁵.

Foi Artur Alberto de Campos Henriques, que a 28 de Setembro de 1895, por decreto, criou uma Escola Elementar de Comércio na Associação Comercial do Porto (Palácio da Bolsa), indo ao encontro do pedido dos comerciantes da cidade, com o intuito de *"ser frequentada pelos sócios, seus filhos e empregados e, havendo vagas, por outras quaisquer pessoas"*⁸⁶. Estavam assim lançadas as bases, como já se referiu atrás, para a criação da primeira escola secundária na cidade do Porto. Assim, em 31 de Outubro de 1895 (por portaria), foi institucionalizada, a Escola Secundária de Oliveira Martins, indo ao encontro das solicitações dos comerciantes do Porto.

Mais tarde, a 3 de Setembro de 1898, foi publicado o decreto de Elvino José de Sousa e Brito, que institucionalizava um curso preparatório a funcionar no Instituto Industrial e Comercial do Porto, consagrando definitivamente o estudo do ensino comercial, que mais tarde, derivado a solicitações cada vez mais exigentes, viria a originar a criação, no ano de 1953, da Faculdade de Economia do Porto.

Até à implantação da República não houve nada a assinalar, a não ser algumas ténues reformas, reorganizações, reformulações promulgadas ou tentativas falhadas,

⁸⁴ CASTRO, Maria Alice e CRUZ, Maria do Carmo — **Escola Secundária Filipa de Vilhena — uma escola nova 100 anos de vida - 1898/1998**. Porto. Areal Editores, 1998, p. 27.

⁸⁵ Idem, pp. 27, 28.

⁸⁶ Idem, p. 28.

tais como as dos ministros Manuel Francisco de Vargas (1901) e de Sarmiento Osório (1905).

Em 1911 foi criado o Instituto Superior Técnico com objectivos de o ligar fortemente às actividades económicas existentes na época. Com a sua criação desaparece “o Instituto Industrial e Comercial de Lisboa, que dá origem ao próprio IST (Instituto Superior Técnico e ao Instituto Superior de Comércio (desaparecem o curso de engenharia industrial e o curso superior de comércio com o Instituto Industrial e Comercial de Lisboa)”⁸⁷.

Mas já em 1913, “Brito Camacho deu o maior passo para a emancipação do ensino da economia no nosso país, procedendo à criação do Instituto Superior de Comércio. Acompanhando o surto de desenvolvimento verificado noutros países, em Dezembro de 1930, o Decreto n.º 19:081 instituiu em Lisboa a Universidade Técnica, integrando nela o Instituto Superior de Comércio com o nome de Instituto Superior de Ciências Económicas e Financeiras □ (doravante ISCEF).

Não houve mudança na estrutura do ensino, mas apenas uma atribuição de nível universitário e mudança de nome. A este Instituto reconheceu-se a faculdade de conferir a licenciatura em ciências económicas e financeiras”⁸⁸.

Só em 1 de Dezembro de 1918 por força do Decreto n.º 5:029 é que surgiu algo com interesse para a organização do Ensino Industrial e Comercial, sendo seu principal responsável o Secretário do Estado do Comércio, João Alberto Pereira Azevedo Neves. Este Decreto manteve-se até 1931, tendo tido poucas alterações desde que começou a vigorar.

Foi de facto um diploma revolucionário para o surgimento do Ensino Industrial e Comercial, uma vez que este deixou de depender do já criado Ministério da Instrução Pública desde 7 de Julho de 1913, mas do Ministério do Comércio e Indústria, conforme se pode ler no artigo 1.º desse diploma, “é criada na Secretaria de Estado do Comércio, uma Direcção Geral do Ensino Industrial e Comercial, pela qual correrão todos os assuntos relativos ao ensino industrial e comercial”⁸⁹.

Nesse diploma é ainda definido que às escolas preparatórias então criadas estavam destinadas “a ministrar o ensino geral e aplicado preparatório para as carreiras técnicas e para a admissão nos industriais e nos institutos comerciais”⁹⁰.

Mais à frente neste diploma é ainda consignado que, “o ensino técnico comercial, dependente da Secretaria de Estado do Comércio, será ministrado em: a) Aulas

⁸⁷ GRÁCIO, Sérgio (Coordenação, Maria Cândida Proença) — **O Sistema de Ensino em Portugal (sécs. XIX-XX)**. Lisboa. Edições Colibri, 1998, p. 76.

⁸⁸ In — **Organização dos Economistas Portugueses**. Algumas ideias que poderão servir de base à sua criação. Lisboa — Porto, 1966, pp. 15 e 16.

⁸⁹ Decreto n.º 5:029, de 1 de Dezembro de 1918, art.º 1.º, p. 93.

⁹⁰ Idem, art.º 11.º, Alínea c), p. 95 e Art.º 23.º, Alínea b), p. 98.

comerciais; b) Escolas comerciais; c) Institutos comerciais; d) Institutos Superiores de Comércio”⁹¹.

Só com a queda da 1.ª República em 1926 é que foram tomadas medidas para reorganizar o Ensino Técnico. Assim, foi através do Decreto 18:420, de 4 de Julho de 1930, que “se reorganizou o ensino profissional, criou uma comissão de legislação, de funcionamento permanente, com o fim de recolher as indicações e alvitres dos directores e conselhos escolares, bem como dos interessados nos seus serviços, estudando-os e contribuindo com este estudo para o progresso do ensino, sob o aspecto propriamente pedagógico, e ainda para aperfeiçoamento da mecânica dos serviços”⁹².

Mais tarde é publicado o Decreto 20:420, de 20 de Outubro de 1931, da responsabilidade do ministro da Instrução Pública, Gustavo Cordeiro Ramos, onde foi reunida toda a legislação até aí dispersa, mas onde não se regulamentava nem os Institutos Industriais e Comerciais, considerados à altura Ensino Médio, nem os Institutos Superior Técnico e Superior de Comércio, estes integrados no Ensino Superior.

No artigo 1.º deste diploma pode-se ler que “o ensino técnico profissional tem por fim a preparação dos indivíduos de ambos os sexos que se destinam a carreiras da indústria ou do comércio, e bem assim ministrar conhecimentos aos que nessas carreiras ingressam sem terem alcançado essa preparação”⁹³.

Todas as escolas que tivessem esses fins passaram a ser classificadas de carácter secundário e classificadas em comerciais e industriais. O capítulo III deste diploma ocupa-se exclusivamente do Ensino Comercial.

Este curso funcionava em regime diurno e nocturno e era designado por Curso Complementar do Comércio. Não há dúvida nenhuma que foi este curso que iniciou em Portugal o estudo do ensino comercial, dando origem a que mais tarde surgissem, primeiramente, os Institutos Comerciais e posteriormente, as Faculdades de Economia. Funcionou também uma chamada Secção Preparatória para o Instituto, possibilitando o ingresso num Instituto Comercial, e que após dois anos curriculares, possibilitava, por sua vez, um ingresso numa Faculdade de Economia.

Com o Decreto n.º 37:029, de 25 de Agosto de 1948, quando é ministro da Educação, Fernando Andrade Pires de Lima, consagrou-se o Ensino Técnico Profissional e simultaneamente, vincou-se a importância do ensino secundário com um carácter orientador para a ingressão célere na vida activa. Este decreto esteve durante muitos anos em vigor, chegando mesmo a ir até ao ano de 1968, com apenas algumas

⁹¹ Idem, art.º 177.º, p. 134.

⁹² CASTRO, Maria Alice e CRUZ, Maria do Carmo — **Escola Secundária Filipa de Vilhena — uma escola nova 100 anos de vida - 1898/1998**. Porto. Areal Editores, 1998, p. 33.

⁹³ Idem, p. 33.

alterações pontuais intermédias. Durante as décadas seguintes expandiu-se “a oferta das escolas industriais e comerciais, enquanto a rede pública dos liceus se mantém quase imóvel, sofrendo a pressão de uma procura em grande parte não satisfeita e em parte absorvida por uma rede liceal privada em forte crescimento”⁹⁴.

Nesta época há ainda a registar que com o Decreto n.º 37:584, de 17 de Outubro de 1949, “assiste-se à reforma do ensino professado no (...) Instituto Superior de Ciências Económicas e Financeiras (...). A revisão efectuada teve em vista criar as condições para que desempenhasse com eficiência a função de preparar profissionalmente técnicos económicos e financeiros.

De acordo com este objectivo deixaram de existir os quatro cursos da antiga reforma – Aduaneiras, Diplomáticas e Consulares, Finanças e Administração Comercial —, os quais conferiam, como vimos, a licenciatura em Ciências Económicas e Financeiras, para passarem a existir apenas dois, Economia e Finanças, a que correspondem os graus de «Licenciado em Economia» e «Licenciado em Finanças».

Três anos após esta reforma entrou em funcionamento a Faculdade de Economia integrada na Universidade do Porto. O ensino especializado das ciências económicas deixou assim de ser ministrado num único estabelecimento de ensino, para passar a sê-lo nas duas principais cidades do país, conferindo a Faculdade de Economia do Porto a licenciatura em Economia”⁹⁵.

Foi o ministro da Educação, Pires de Lima, que criou no Porto, uma “Faculdade de Economia (21-III-1953) mas desinserida de qualquer planeamento de interligação entre a Educação e a Economia, no campo social”⁹⁶, como curiosamente assinala Rómulo de Carvalho.

Com a publicação do Decreto-lei nº 47:480, de 2 de Janeiro de 1967, foi realizada a unificação do chamado 1.º Ciclo do Ensino Liceal e do Ciclo Preparatório do Ensino Profissional, passando a designar-se por Ensino Básico, dando assim origem à criação da Direcção-Geral do Ensino Básico. Manteve-se a divisão entre o ensino liceal e técnico, passando, no entanto, ambos a constituir a mesma Direcção-Geral do Ensino Secundário.

A mudança radical só se veio a realizar através da publicação do Decreto-lei n.º 47:587, de 10 de Março de 1967, pelo então titular da pasta da Educação, o professor Inocêncio Galvão Teles, quando se começou a permitir e mesmo assim sob certas circunstâncias, a realização de certas experiências pedagógicas. Daí por exemplo,

⁹⁴ GRÁCIO, Sérgio (Coordenação, Maria Cândida Proença) — **O Sistema de Ensino em Portugal (sécs. XIX-XX)**. Lisboa. Edições Colibri, 1998, p. 81.

⁹⁵ CASTRO, Maria Alice e CRUZ, Maria do Carmo — **Escola Secundária Filipa de Vilhena — uma escola nova 100 anos de vida - 1898/1998**. Porto. Areal Editores, 1998, p. 16.

⁹⁶ CARVALHO, Rómulo de — **História do Ensino em Portugal**. Desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian. 2.ª edição, 1996, p. 795.

algumas escolas terem alterado a designação, Curso Geral do Comércio para Curso Geral de Administração e Comércio, tendo o Curso de Estenodactilógrafo desaparecido em quase todas as escolas.

Foi a partir de 1970 que se começou a dar resposta “à procura de ensino liceal com um crescimento sem precedentes da rede escolar pública, a frequência global dos liceus públicos aumenta vertiginosamente, confirmando a importância da procura anteriormente não satisfeita”⁹⁷.

A partir de 1973, com a chamada *Reforma Veiga Simão*, Ministro da Educação nesse período, o Ensino Técnico foi fortemente dignificado, através da criação do chamado Curso Complementar, o equivalente ao 3.º ciclo do ensino liceal (actual 11.º ano), os alunos do Ensino Técnico podiam aceder directamente às Faculdades de Economia (Escolas Comerciais) ou de Engenharia (Escolas Industriais), sem terem de recorrer à frequência dos Institutos Comerciais ou Industriais.

1. 3. O desenvolvimento curricular do estudo em Economia no Ensino Secundário depois do 25 de Abril

Com o 25 de Abril chegou a vontade política de fazer desaparecer toda a estrutura elitista de que estava eivado o ensino liceal. Como principal corolário de uma ideologia protagonizadora de igualdade de direitos, foi o desaparecimento do Ensino Técnico Profissional, passando a existir apenas um ramo de ensino secundário, chamado Curso Geral Unificado do Ensino Secundário que começou a aplicar-se logo desde o ano lectivo de 1975/76. “Lançado em 1976, o processo de unificação do primeiro troço do ensino secundário culminaria em 1978, com a criação do 9.º ano de escolaridade. Não se tratou, na intenção explícita dos responsáveis, apenas de uma reestruturação formal do sistema de ensino (...), mas sobretudo de traduzir em medidas concretas os preceitos da Constituição de 1976 que obrigavam o Estado a «modificar o ensino de modo a superar a sua função conservadora da divisão social do trabalho» e, ainda, a «estabelecer a ligação do ensino com as actividades produtivas e sociais»”⁹⁸.

Foi, assim, através do Despacho Ministerial de 139/79, de 22 de Maio de 1979, do então Ministro da Educação, Luís Francisco Valente de Oliveira, que se institucionalizou no nosso país um percurso comum para todos os alunos. Assim, os alunos desde a escola

⁹⁷ GRÁCIO, Sérgio (Coordenação, Maria Cândida Proença). **O Sistema de Ensino em Portugal (sécs. XIX-XX)**. Lisboa. Edições Colibri, 1998, p. 81.

⁹⁸ GRÁCIO, Sérgio — **Política educativa como tecnologia social. As reformas do ensino técnico de 1948 e 1983**. Lisboa. Biblioteca do educador. Livros Horizonte, 1986, p. 144.

primária até à conclusão do Curso Geral Unificado, passaram a possuir currículos semelhantes, admitindo-se apenas variantes no último ano (9.º ano), que contemplava uma Área Vocacional e onde os alunos podiam escolher várias disciplinas, entre as quais, as de Introdução à Actividade Económica e a da Administração e Comércio.

Com a conclusão do Curso Unificado pelos primeiros alunos, que estavam englobados por este plano de estudos, foi criado no ano lectivo de 1978/79 um novo ciclo de estudos, o chamado Curso Complementar possuindo estas cinco áreas: A – Estudos Científico-Naturais; B – Estudos Científico-Tecnológicos; C – Estudos Económico-Sociais, D – Estudos Humanísticos e – Estudos Artísticos. Cada área podia possuir mais do que um curso, sendo que cada plano tinha três componentes de formação: formação geral, formação específica e formação vocacional.

A formação geral era igual para todas as áreas, a formação específica de cada área era a mesma, com uma disciplina de opção por curso e a formação vocacional dependia inteiramente do curso e do trajecto que o aluno pretendia prosseguir.

A área C — Estudos Económico-Sociais — era a que estava vocacionada para o ensino de Economia sendo assim constituída – Formação Específica: Matemática e Economia; Opções: Língua Estrangeira II, História, Sociologia e Direito, tendo o aluno obrigatoriamente que escolher uma das duas disciplinas bienais (Língua Estrangeira II ou História) ou as duas anuais (Sociologia e Direito) — a língua estrangeira podia ser de continuação ou de iniciação; Formação Vocacional — Secretariado: Organização e Administração de Empresas, Dactilografia, Estenografia e Práticas de Secretariado; Contabilidade e Administração: Contabilidade, Cálculo Financeiro, Documentação e Legislação Comercial e Organização e Administração de Empresas.

Havia ainda a opção para o ensino de Economia na área D — Estudos Humanísticos — funcionando apenas para um ano, podendo escolher-se a disciplina no 10.º ou no 11.º anos.

No ano lectivo de 1979/80 os primeiros alunos dos novos cursos complementares estavam a terminar o 11.º ano, justificando-se por isso a criação nesse ano lectivo do 12.º ano, terminando assim a saga, quer do Serviço Cívico, quer do Ano Propedêutico, que haviam sido implementados a partir do 25 de Abril.

O 12.º ano englobava cinco cursos, que todos os alunos ao concluírem o 11.º ano, depois de 1980, eram obrigados a frequentar e que eram assim constituídos: 1.º Curso — alunos das Áreas “A” e “B” dos Cursos Complementares; 2.º Curso — alunos da Área “C” dos Cursos Complementares; 3.º e 4.º Cursos — alunos da Área “D” dos Cursos Complementares e o 5.º Curso — alunos da Área “E” dos Cursos Complementares.

Assim, quem pretendesse seguir estudos dentro da área económica teria que frequentar, preferencialmente, o 2.º Curso, frequentando as disciplinas de Matemática, Geografia, História/Inglês, ou, eventualmente o 3.º Curso, com as disciplinas de Filosofia, Geografia, História/Inglês.

Foi este o enquadramento curricular que vigorou no nosso país de uma forma mais ou menos rígida até ao ano de 1983, quando o então Ministro da Educação, José Augusto Seabra, ao abrigo do Decreto n.º 47:587 de 10 de Março de 1967, relançou numa forma experimental, o Ensino Técnico Profissional, assim constituído: Cursos Profissionais – duração de um ano, seguido de um estágio de 6 meses numa empresa e Cursos Técnico-Profissionais – duração de 3 anos. Qualquer um destes cursos estava organizado em dois níveis, sendo exigido para ambos a obtenção do 9.º ano.

Dos dois cursos criados aquele que teve mais aderência por parte dos alunos foi o Curso Técnico-Profissional, sendo o Curso de Técnico de Contabilidade e o do Curso de Auxiliar de Administração/Secretariado, os que mais possuíam disciplinas em ensino de Economia, tais como: Técnicas Administrativas, Cálculo Comercial, Contabilidade Geral, Economia, Documentação e Legislação Comercial, Organização e Administração de Empresas, entre muitas outras.

Com a adopção e a aplicação da chamada LBSE, que foi institucionalizada a partir da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, o sistema educativo português assumiu a forma com a qual actualmente ainda é identificado. Deste importante diploma resultou uma educação desde a mais tenra idade, uma vez que foi consagrado, respectivamente: a educação pré-escolar, o ensino básico (que esta lei consagrou como obrigatório, universal e gratuito, com a duração de 9 anos) e o ensino secundário, este com um horizonte temporal de três anos, ficando organizado em quatro agrupamentos: o 1.º – Dominante, Científico e Natural; o 2.º – Dominante, Artes; o 3.º – Dominante, Económico-Social e o 4.º – Dominante, Humanidades.

Em cada um deles passou a existir, sempre, um curso de carácter geral, para o prosseguimento de estudos e variantes nos cursos tecnológicos, que se passaram a orientar, preferencialmente, para a inserção na vida activa, ficando a garantir-se, sempre, a permeabilidade entre os dois tipos de cursos.

Qualquer um dos cursos passou a contemplar, sempre, uma componente de formação geral, outra de formação específica e ainda uma outra de formação técnica.

Ficou ainda contemplado um outro tipo de ensino – Sistema de Ensino por Unidades Capitalizáveis – podendo este funcionar em regime diurno ou nocturno, para todos aqueles que, já não podendo ser inseridos no regime normal de estudos,

pretendessem concluir os seus estudos. Neste curso, também conhecido por Ensino Recorrente, ficou contemplado o ensino de Economia, com um plano de unidades muito semelhante ao do ensino normal diurno. Ficou a existir no Ensino Secundário Recorrente Nocturno, os Cursos de: Técnico de Contabilidade, Técnico de Secretariado, Técnico de Comunicação e o Geral Secundário.

Mais recentemente foi aprovada a revisão curricular do Ensino Secundário através do Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de Janeiro, que veio estabelecer os chamados princípios orientadores da organização e da gestão curricular dos cursos gerais e tecnológicos, da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional e que deveria começar a produzir efeitos já a partir do ano lectivo de 2002-2003, começando inicialmente pelo 10.º ano de escolaridade e estendendo-se nos dois anos lectivos posteriores, progressivamente, aos 11.º e 12.º anos de escolaridade.

Tudo isto veio a ser suspenso através do Decreto-Lei n.º 156/2002 de 20 de Junho de 2002 em virtude de, conforme se lê no seu preâmbulo, *"não estarem reunidas as condições essenciais para a efectiva aplicação prática desta revisão curricular e, acima de tudo, para dela extrair todos os efeitos inerentes a uma verdadeira opção estratégica nacional para o ensino secundário, opção essa que uma tal revisão não pode deixar de constituir-se"*.

Com a nova proposta da Lei de Bases da Educação, o XV Governo Constitucional ao apresentar à Assembleia da República a sua discussão, veio-o trazer uma nova estrutura curricular sobre a organização escolar do Ensino Secundário.

Assim, segundo a versão final do Documento Orientador da Revisão Curricular do Ensino Secundário que o Ministério da Educação divulgou a 10 de Abril de 2002, os diferentes cursos de nível secundário organizar-se-ão de acordo com as seguintes áreas:

- a) Ensino Científico-humanístico;
- b) Ensino Tecnológico;
- c) Ensino Artístico Especializado;
- d) Ensino Profissional;
- e) Formação Vocacional.

No que respeita ao Ensino Científico-humanístico está contemplado com as seguintes designações:

- a) Curso de Ciências e Tecnologias;
- b) Curso de Ciências Socioeconómicas;
- c) Curso de Ciências Sociais e Humanas;
- d) Curso de Línguas e Literaturas;

e) Curso de Artes Visuais.

Neste desenvolvimento o estudo de Economia surge contemplado com a designação de Economia "A" no Curso de Ciências e Tecnologias surgindo como opção e dependendo da oferta do projecto educativo da escola, de Economia "A" e "C" no Curso de Ciências Socioeconómicas como opção e de Economia "A" no Curso de Ciências Sociais e Humanas também como opção.

Quanto ao Ensino dos Cursos Tecnológicos o ensino de Economia surge no curso de Administração e Marketing na componente de formação científica com a designação de Economia "B"

Quanto ao Ensino Profissional e seguindo ainda o Documento Orientador da Revisão Curricular do Ensino Profissional distribuído pelo Ministério da Educação através da versão para discussão pública de Abril de 2003, passará a contar com 38 novas áreas de formação para este nível 3 de Ensino Secundário, dando assim provimento à nova Classificação Nacional de Áreas de Formação, aprovada pela Portaria n.º 316/01, de 2 de Abril, que transpôs para o Direito Interno as orientações europeias de Classificação Tipo de Educação.

Neste contexto o Ensino da Economia aparece contemplado no grupo 3 – Ciências Sociais, Comércio e Direito e englobado na Área de Estudo de Ciências Empresariais, que contempla por sua vez as Áreas de Formação de:

- a) Comércio;
- b) Marketing e Publicidade;
- c) Finanças, Banca e Seguros;
- d) Contabilidade e Fiscalidade;
- e) Gestão e Administração;
- f) Secretariado e Trabalho Administrativa;
- g) Enquadramento na Organização/Empresa.

Como nota final registre-se que foram divulgadas recentemente pelo Ministério da Educação, as matrizes correspondentes destas áreas de formação, tendo sido homologado o programa de Economia A, respectivamente, o do 10.º ano em Fevereiro de 2001 e o do 11.º ano em Março de 2002.

1. 4. Uma panorâmica sobre a evolução recente no sistema educativo

Fruto do 25 de Abril o processo de democratização do ensino fez crescer a necessidade pela inserção profissional nos jovens, originando, conseqüentemente, que

a procura social de educação satisfeita pelo Estado Português tivesse aumentado em ritmo acelerado, em progressão geométrica.

Dez anos após o 25 de Abril podia constatar-se que o sistema educativo português continuava a não possuir uma capacidade de resposta satisfatória para a procura social de educação que se registava, pese embora o esforço manifestado no discurso oficial presente no preâmbulo do Despacho Normativo nº 140-A/78, de 22 de Junho, *"entre as necessidades geralmente reconhecidas para proceder a uma reorganização global do sistema educativo, destaca-se a que respeita à alteração estrutural e pedagógica do ensino secundário (...) que visam ou o acesso directo ao ensino superior, sem alternativa possível, ou a satisfação das exigências do mercado de trabalho, sem significativas hipóteses de prosseguimento de estudos. Acresce que a conjuntura do mercado de trabalho torna dramática a situação de muitos milhares de jovens que completam os estudos secundários sem que lhes tenham sido facultadas vias de iniciação à vida activa"*.

Mais à frente no número um do mesmo Despacho diz-se, ainda, que, os cursos complementares do ensino secundário foram organizados segundo os seguintes objectivos gerais:

"a) Reforçar e aprofundar a formação geral, (...), indispensáveis ao ingresso na vida activa e ao prosseguimento de estudos;

b) Favorecer a formação específica em grandes áreas diferenciadas do conhecimento (...);

c) Assegurar uma formação vocacional na área específica escolhida, de forma a facilitar a inserção imediata na vida activa ou o ingresso em sistemas de formação profissional, escolares ou não escolares;

d) Proporcionar quer informação sobre o mercado de emprego, quer a orientação escolar, contribuindo, assim, para reforçar o processo de escolha esclarecida das vias, escolares ou profissionais, que se coadunem com os interesses e aptidões dos alunos e com as necessidades sociais;

e) Facultar contactos e experiências com o mundo do trabalho, fortalecendo os mecanismos de aproximação entre a escola e a vida activa;

f) Contribuir para eliminar a situação de diferente prestígio social decorrente da existência de dois tipos de ensino secundário, o liceal e o técnico".

Justo é referir que quando se reflecte sobre a organização do Ensino Secundário há que ter em conta que, a evolução do sistema educativo foi feita em continuidade, mas que ainda é óbvia a descontinuidade verificada após dez anos de revolução de Abril.

Foi só em 1986, com a publicação da Lei 46/86 - LBSE, de 14 de Outubro, que se deu o lançamento das bases que constituem os alicerces do actual sistema educativo.

Era necessário fazer corresponder o aumento da extensão da escolarização dos jovens, muitos deles oriundos de classes sociais desfavorecidas, alguns deles de fraco *habitus* social, com as instituições educativas, no sentido de lhes serem criadas condições propícias à sua posterior inserção profissional, podendo esta passar pelo prosseguimento de estudos ou pela integração no mundo de trabalho.

Neste contexto, constata-se que o sentido da evolução ocorrida no Ensino Secundário, desde a entrada em vigor da Lei 46/86, de 14 de Outubro, até aos nossos dias, é marcado pelas seguintes *quatro ideias estruturantes*⁹⁹.

A primeira é a de que no plano das políticas educativas há uma *melhor definição*¹⁰⁰ sobre os objectivos consignados na LBSE a cumprir e são incorporados alguns aspectos inovadores, que valerá a pena referi-los:

"a) assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida activa;

b) facultar aos jovens elementos necessários à compreensão das manifestações (...);

c) fomentar a aquisição e a aplicação de um saber cada vez mais aprofundado assente no estudo, na reflexão crítica, na observação e na experimentação;

d) formar, a partir da realidade concreta da vida regional e nacional, e no apreço pelos valores permanentes (...), jovens interessados (...);

e) facultar contactos e experiências com o mundo do trabalho, fortalecendo os mecanismos de aproximação entre a escola, a vida activa e a comunidade (...);

f) favorecer a orientação e formação profissional dos jovens (...) com vista à entrada no mundo do trabalho;

g) criar hábitos de trabalho, individual e em grupo, e favorecer o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica, de abertura de espírito, de sensibilidade e de disponibilidade e adaptação à mudança".

A segunda ideia é a de que o Ensino Secundário evoluiu para uma forte *massificação*¹⁰¹, dando assim um passo importante e decisivo para a sua democratização.

⁹⁹ CACHAPUZ, António et al — **A evolução do sistema educativo e o PRODEP. Estudos Temáticos**. Vol. II - Parte III - Ministério da Educação, 1997, p. 194.

¹⁰⁰ Idem, pp. 194, 195.

¹⁰¹ CACHAPUZ, António et al — **A evolução do sistema educativo e o PRODEP. Estudos Temáticos**. Vol. II - Parte III - Ministério da Educação, 1997, p. 196.

A *terceira* ideia estruturante é caracterizada pela *diversificação das ofertas de formação*¹⁰² do Ensino Secundário, que continuando a ser uma mera etapa na passagem para o ensino superior, passou a oferecer mais percursos de formação com carácter preferencialmente vocacional.

A *quarta* ideia estruturante, está ligada a uma contradição, por um lado, pelo acentuar de uma melhoria nítida de *organização*¹⁰³ no sistema educativo, por outro lado, por *deficiências ao nível do seu desenvolvimento*¹⁰⁴ no quadro da Reforma Educativa facilmente detectáveis quanto à "*construção de imagens pouco favoráveis sobre a qualidade das formações dos jovens à saída da Escola Secundária face às expectativas criadas pelos objectivos propostos na LBSE*"¹⁰⁵, de que "*a sensação que existe na opinião pública, e que foi reforçada por ocasião dos recentes exames do ensino secundário, é a de que, em termos de resultados conseguidos junto dos alunos, o sistema educativo - reforma educativa está a falhar*"¹⁰⁶.

Constata-se que qualquer uma das quatro ideias estruturantes enunciadas, põem em evidência o processo de *construção* das Aspirações e das Expectativas subjacente no discurso político contemplado deste diploma.

Assim, da *primeira* pode inferir-se dos objectivos, quatro ideias de força, estando a primeira ligada ao facto de que o Ensino Secundário é encarado, legitimamente, como um ciclo terminal de estudos, face à ênfase dada de "*inserção na vida activa ou a entrada no mundo de trabalho*"¹⁰⁷". A *segunda*, é a "*preocupação com a formação não só do especialista a um desejável nível de qualificação, mas, mais do que isso, de um especialista que é também cidadão consciente do mundo a que pertence e interventor nele*". A *terceira*, é a de "*assegurar igualdade de tratamento para as culturas*". A *quarta*, liga-se ao "*desenvolvimento das competências diversificadas*", quer sejam de índole pessoal, quer de índole social.

Neste entendimento constata-se nesta *primeira* ideia estruturante, uma nítida influência de pensamento positivista que é subjacente à tese reformista, de atribuição de competências específicas para o Ensino Secundário. Sendo este um ciclo terminal de estudos, torna-se um contribuinte para o desenvolvimento das competências diversificadas, com o intuito de satisfazer as necessidades do aparelho sócio-económico. Da *segunda* e da *terceira* pode-se inferir um nítido apelo para "a

¹⁰² Idem, pp. 195, 196.

¹⁰³ Idem, pp. 196, 197.

¹⁰⁴ Idem, pp. 197, 198.

¹⁰⁵ Idem, p. 198.

¹⁰⁶ CAMPOS, B.P. – **Dez anos de Lei de Bases do Sistema Educativo**. Jornal "O Público". 14/10/1996. Citado em CACHAPUZ, António et al. A evolução do sistema educativo e o PRODEP. Estudos Temáticos. Vol. II - Parte III - Ministério da Educação. 1997: pp. 197 e 198.

¹⁰⁷ PIRES, L. — **Lei de Bases do Sistema Educativo — apresentação e comentários**. Porto. Edições ASA, 1987.

*mobilização das reservas de aptidões*¹⁰⁸ no sentido da democratização do sistema educativo afim de que sejam detectadas as aptidões dos alunos e de que o abandono ou o insucesso escolar seja reduzido ao mínimo.

Da análise pode verificar-se uma nítida influência da tese reformista sobre o legislador, traduzida quando esta procura através da materialização do discurso oficial de democratização da escola, inculcar a ideia da redução da desigualdade escolar.

Pode-se constatar que este discurso é rigorosamente o mesmo quando o confrontamos a um nível mais globalizante, de que *"é o Ensino Secundário que ocupa agora, com carácter de urgência, a nossa atenção. De facto, é entre a saída da escola primária e a entrada na vida activa ou, então, o acesso ao ensino superior, que se joga o destino de milhões de jovens de ambos os sexos"*¹⁰⁹.

Da quarta ideia estruturante resulta uma nítida aproximação aos princípios defendidos pela *tese crítica*, que defende que a reprodução social concretizada na escola é ambígua, uma vez que é através da escola que é realizado um efeito social de reprodução, embora a escola não seja organizada especificamente para esse efeito. Daí verificar-se, no quadro da Reforma Educativa *deficiências ao nível do seu desenvolvimento*.

A LBSE sofreu algumas modificações por via da aprovação da Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, nomeadamente os artigos 12.º, 13.º, 31.º e 33.º aos quais foram dadas novas redacções. Destaca-se a do art.º 12.º, número 2 onde o *"Governo define, os regimes de acesso e ingresso ao ensino superior, em obediência aos seguintes princípios: a) Democraticidade, equidade e igualdade de oportunidades..."*, número 4 onde o *Estado deve "progressivamente assegurar a eliminação de restrições quantitativas de carácter global no acesso ao ensino superior (numerus clausus) e criar as condições..., às aspirações individuais e... para que seja garantida a qualidade do ensino ministrado"* e número 6 onde o *"Estado deve criar as condições que garantam aos cidadãos a possibilidade de frequentar o ensino superior, de forma a impedir os efeitos discriminatórios decorrentes das desigualdades económicas e regionais ou de desvantagens sociais prévias"*.

Através da aprovação deste diploma constata-se mais uma vez que o discurso oficial dominante continua a ser influenciado pela *tese reformista* procurando através da *democratização da escola*, inculcar a ideia da necessidade de redução da desigualdade escolar, dando por isso continuidade à forte *massificação* implementada no Ensino Secundário, estendendo-a mesmo ao Ensino Superior e também pela *tese crítica* pois admite que existem *efeitos discriminatórios decorrentes*

¹⁰⁸ BERTHELOT, J.M. — **O labirinto escolar**. Tradução de Susana Nicolau. Rés-Editora, Lda. Porto. S/data: p.35.

¹⁰⁹ DELORS, Jacques et al — **Educação um tesouro a descobrir**. Coleção Perspectivas Actuais. Edições Asa. 1996: p. 28.

das desigualdades económicas e regionais ou de desvantagens sociais prévias, resultantes da selecção social e das relações sociais de dominação e de exploração. Para analisar-se as Escolas Profissionais remete-se para a legislação que criou e implementou aquelas escolas, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de Janeiro, bem como do impacto da Reforma Educativa e do contributo do Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal — PRODEP — para a melhoria da educação, pode-se, assim, constatar que o sentido da evolução nestas escolas, desde a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de Janeiro, até à actualidade, é marcado pelas seguintes três ideias estruturantes.

A primeira é a de que no seguimento do cumprimento dos objectivos consignados na LBSE a cumprir, há uma melhor definição e que são incorporadas algumas finalidades específicas a cumprir, estando consignadas no artigo n.º 3 daquele diploma, a saber: "a) Contribuir para a realização dos jovens, proporcionando, (...) preparação para a vida activa;

b) Fortalecer, em modalidades alternativas às do sistema formal de ensino, os mecanismos de aproximação entre a escola e o mundo do trabalho;

c) Facultar aos jovens contactos com o mundo do trabalho e experiência profissional;

d) Prestar serviços (...);

e) Dotar o país dos recursos humanos (...);

f) Preparar o jovem com vista à sua integração na vida activa ou ao prosseguimento dos estudos numa modalidade de qualificação profissional;

g) Proporcionar o desenvolvimento integral do jovem, favorecendo a informação e a orientação profissional, bem como a transição para a vida activa, numa modalidade de iniciação profissional, a nível do 3º ciclo do ensino básico e até à efectivação da escolaridade obrigatória de nove anos".

A segunda ideia é caracterizada pela sua proveniência, de um contexto onde foi sentida uma forte necessidade de diversificação de percursos de formação pós-obrigatória e ainda "(...) por uma procura social não satisfeita, pela adopção constante de processos tecnológicos inovadores e pelos desafios que o Mercado Único Europeu, seja na sua dimensão económica, seja na vertente social, coloca ao País (...)"¹¹⁰.

A terceira ideia estruturante está ligada diacronicamente, à necessidade premente de se atribuir uma maior relevância ao Ensino e à Formação Profissional "(...) as Escolas Profissionais surgiram em 1989, porque existia então um contexto paradigmático,

¹¹⁰ CARNEIRO, R., Intervenção do Ministro da Educação na tomada de posse do director do GETAP, 1988, apud, CACHAPUZ, António et al — **A evolução do sistema educativo e o PRODEP. Estudos Temáticos**. Vol. II - Parte III. Ministério da Educação, 1997, p. 194.

caracterizado pela evolução das políticas de educação e formação, por novos desafios colocados ao país e por uma situação favorável do ponto de vista da existência de recursos disponíveis e à qual era alheio o aparecimento de um certo estado de espírito que valorizava a formação, quer como estratégia de dinamização do tecido sócio-económico, quer como estratégia de integração com sucesso dos jovens na vida activa”¹¹¹.

Mais recentemente com aprovação do Decreto-Lei nº 70/93, de 10 de Março, que revogou o anterior Decreto-Lei nº 26/89, de 21 de Janeiro, e que veio introduzir “algumas alterações ao regime de criação e funcionamento das escolas profissionais, mantendo-se a flexibilidade de organização e curricular que a tem caracterizado”¹¹².

Neste contexto e ao socorrer-se uma vez mais do mesmo procedimento já atrás realizado, recorre-se ao Decreto-Lei nº 70/93, de 10 de Março, para assinalar que este diploma é marcado pelas seguintes três ideias estruturantes.

A primeira é a de que “há uma melhor definição sobre os objectivos a cumprir”, passando as atribuições das escolas profissionais a ser, segundo o art. 4º, a:

- a) Contribuir para a formação integral dos jovens, proporcionando-lhes, designadamente, preparação adequada para um exercício profissional qualificado;
- b) Desenvolver, através de modalidades alternativas às do ensino regular, os mecanismos de aproximação entre a escola e o mundo do trabalho;
- c) Facultar aos alunos contactos com o mundo do trabalho e experiência profissional, preparando-os para uma adequada inserção sócio-profissional;
- d) Promover, conjuntamente com outros agentes (...) um projecto de formação (...) no âmbito regional e local;
- e) Facultar aos alunos uma sólida formação geral, científica e tecnológica, capaz de os preparar tanto para o ingresso na vida activa como para o prosseguimento de estudos”.

A segunda ideia está ligada a uma melhor “competência”¹¹³ abrange “os diferentes tipos de saber (saberes teóricos e técnicos, saber fazer, saber ser, saber aprender e saber ensinar” a ser fornecida aos jovens inseridos neste processo de formação, no sentido de preparar adequadamente “para um exercício profissional qualificado” e para “uma adequada inserção sócio-profissional”.

¹¹¹ MARQUES, Margarida. As Escolas Profissionais, in Revista Educação. N.º 5. Porto: Porto Editora, 1992, apud Martins, Jorge I. F. — **As três faces da formação profissional de nível III. O papel das representações sociais dos jovens nas estratégias de formação e transição.** Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 1995, p. 81 (Dissertação de Mestrado policopiada).

¹¹² Decreto-Lei nº 70/93, de 10 de Março (Preâmbulo).

¹¹³ LEBOTERF, Guy, Comment investir en formation, 1989, in LOPES, Margarida Chagas — Da mobilidade socio-ocupacional às carreiras profissionais, Lisboa, Instituto Superior de Economia, 1989, (Dissertação de Tese de doutoramento em Economia), apud RODRIGUES, M. J. — **Competitividade e Recursos Humanos.** Biblioteca de Economia. Publicações Dom Quixote. 2ª edição, 1994, p. 122.

A terceira ideia estruturante está ligada à necessidade do “*partenariado sócio-educativo como modelo decisional*”¹¹⁴ se impor neste modelo como “*decisão política em educação*”¹¹⁵, apelando para isso, à intervenção dos diferentes sectores da sociedade política, quando preconiza “*promover, conjuntamente com outros agentes e instituições locais, a concretização de um projecto de formação (...)*”¹¹⁶

Finalmente com a aprovação do Decreto-Lei nº 4/98, de 8 de Janeiro, que revogou os anteriores Decretos-leis nºs 26/89, de 21 de Janeiro e 70/93, de 10 de Março, veio introduzir algumas alterações ao regime de criação e funcionamento das escolas profissionais, visto que “*mais de quatro anos após a entrada em vigor deste último diploma, a experiência da sua aplicação revelou algumas fragilidades e ambiguidades relativas, nomeadamente, ao processo de criação das escolas, à natureza jurídica dos promotores, à relação destes com os órgãos de direcção, à responsabilização pedagógica e financeira dos órgãos da escola, bem como ao modelo de financiamento*”¹¹⁷.

Recorrendo-se uma vez mais ao mesmo procedimento, neste Decreto-lei, pode-se assinalar que é marcado pelas três seguintes ideias estruturantes.

A primeira é a de que há uma nítida estabilização na definição dos objectivos a cumprir, quando no art. 4º deste diploma se pode constatar que em quase todas as suas alíneas - a), b), d) e e) -, não se registaram quaisquer alterações, relativamente às alíneas consagradas no Decreto-Lei nº 70/93, exceptuando a alínea c), onde ficou consagrado que a atribuição das escolas profissionais é de “*facultar aos alunos contactos com o mundo do trabalho e experiência profissional, preparando-os para uma adequada inserção sócio-profissional*”.

A segunda ideia está ligada a um melhor identificação dos objectivos a cumprir, “*procura-se reforçar a identificação do ensino profissional como uma modalidade especial de educação, dirigida à estruturação e qualificação profissional dos jovens, ao mesmo tempo que se procura introduzir no sistema educativo uma via própria de estudos de nível secundário alternativa ao ensino secundário regular*”¹¹⁸.

A terceira ideia estruturante está ligada à necessidade de uma maior clarificação para o regime jurídico que estava em vigor. Assim, foi substituído “o regime de criação por contrato-programa entre os promotores e o Ministério da Educação por um regime de liberdade de criação sujeito a autorização prévia de funcionamento de acordo

¹¹⁴ MARQUES, Maria Margarida — **A decisão política em educação. O partenariado sócio-educativo como modelo decisional — o caso das escolas profissionais**. Porto: Edições Afrontamento. Colecção textos/26, 1994.

¹¹⁵ Idem.

¹¹⁶ Decreto-Lei nº 70/93, de 10 de Março, art.º 4.º alínea d).

¹¹⁷ Decreto-Lei nº 4/98, de 8 de Janeiro (Preâmbulo).

¹¹⁸ Decreto-Lei nº 4/98, de 8 de Janeiro (Preâmbulo).

com os critérios agora estabelecidos"¹¹⁹ e ainda foi contemplado que "as escolas profissionais são, salvo o disposto no número seguinte, estabelecimentos privados de ensino"¹²⁰.

Da análise que pode-se fazer destes diplomas constata-se uma nítida influência no discurso oficial das três teorias mencionadas atrás. A da *teoria reformista*, a da *teoria crítica* e a da *teoria da nova visão para uma nova abordagem dos factos baseada no complexo jogo das forças sociais*.

Relativamente à *teoria reformista* destaca-se do Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de Janeiro, onde se refere que "é necessário dotar o país de recursos humanos(...)" e que as Escolas Profissionais surgiram por "novos desafios colocados ao país(...)", traduzindo a necessidade de democratização da escola e simultaneamente, de se reduzir a desigualdade escolar existente entre quem queria prosseguir estudos e quem queria inserir-se no mercado de trabalho.

Quanto à *tese crítica* bastará verificar-se as alterações ao regime de criação e funcionamento das Escolas Profissionais contempladas no decreto-lei n.º 4/98, de 8 de Janeiro, quando se lê no seu preâmbulo que "mais de quatro anos após a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 70/93, de 10 de Março, a experiência da sua aplicação revelou algumas fragilidades e ambiguidades(...)".

Relativamente à *teoria baseada no complexo jogo das forças sociais* destaca-se como exemplo a alteração contemplada no art.º 4.º do Decreto-Lei n.º 4/98, de 8 de Janeiro, de que a atribuição das Escolas Profissionais é de "facultar aos alunos contactos com o mundo do trabalho e experiência profissional, preparando-os para uma adequada inserção sócio-profissional".

1. 5. Ligação histórica entre o Ensino Secundário e o surgimento do estudo em Economia no Ensino Superior

Em Portugal o ensino de Economia no Ensino Superior está, indissociavelmente, ligado ao ensino de Direito. Foi na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra que pela primeira vez se leccionou a disciplina de Economia. Neste particular e no que respeita ao ensino superior, realça-se o que Teixeira Ribeiro sustentou que "o papel

¹¹⁹ Idem.

¹²⁰ Decreto-Lei n.º 4/98, de 8 de Janeiro, art. 2.º, n.º 1.

particular que o ensino da Economia tinha de cumprir numa Faculdade de Direito que naturalmente não tinha por objectivo formar economistas” ¹²¹.

A este propósito escreve e afirma ainda Armando de Castro *“a sua missão na prática social e profissional consistiu e consiste realmente em fornecer bases de interpretação geral da actividade económica tendo em vista melhor armar o jurista ao ter em conta as determinantes desta índole que, com as demais linhas da vida social, intervêm na organização e na intervenção plasmadas na Ordem Jurídica”* ¹²².

Mais refere Armando de Castro, sustentando que sobre a autonomização do ensino da Economia face às Faculdades de Direito, que tal não seria de surpreender *“visto que a sua autonomização tinha de depender das próprias exigências da vida económico-social ao longo do seu desenvolvimento”*¹²³ chamando ainda a atenção para o papel importante que o Professor Doutor Teixeira Ribeiro desempenhou quando regeu um curso entre 1947 e 1948 no Centro de Estudos Económicos e Financeiros da Associação Comercial do Porto, precedendo assim, em cerca de seis anos, a criação da *“Faculdade de Economia” da Universidade dessa cidade (Decreto-Lei n.º 39:226, de 28/5/1953)*.

Referindo ainda que o *“ensino superior da Economia foi, como se sabe, institucionalizado em 1836 cabendo um decisivo papel à Faculdade de Direito de Coimbra, ao longo do vasto período que precede a criação do “Instituto Superior de Ciências Económicas e Financeiras” em 1931, tendo o seu ensino sido confiado a diversos professores como Adrião Pereira de Forjaz Sampaio, José Frederico Laranjo, José Ferreira Marnoco e Sousa, entre outros”* ¹²⁴.

Ainda sobre a organização do ensino da Economia nas Faculdades de Direito sustenta o professor Armando de Castro que *“sendo naturalmente um curso organizado em moldes que tinham de assentar em grande medida nas estruturas da teoria económica marginalista e neo-clássica que então não podia deixar de dominar todo o ensino na Europa Ocidental, por outro lado não deixava de transmitir aos alunos uma rápida perspectiva sobre a teoria marxista que se lhe opunha”*¹²⁵.

Curiosa foi a atribuição da regência da cadeira de Economia na Faculdade de Direito a um economista hoje sobejamente conceituado, o professor François Perroux¹²⁶, que

¹²¹ RIBEIRO, Teixeira (Professor Doutor), Respostas a um inquérito dos alunos, Boletim da Faculdade de Direito, volume XLII, Coimbra, 1966, apud CASTRO, Armando – **O Ensino da Ciência Económica na segunda metade dos anos trinta e a acção pedagógica do professor doutor Teixeira Ribeiro**. Coimbra. Separata do número especial do Boletim da Faculdade de Direito de Coimbra - «Estudos em Homenagem ao Prof. Doutor José Joaquim Teixeira Ribeiro», 1978, p. 5.

¹²² Idem, p. 5.

¹²³ Idem, p. 6.

¹²⁴ RIBEIRO, Teixeira (Professor Doutor), Respostas a um inquérito dos alunos, Boletim da Faculdade de Direito, volume XLII, Coimbra, 1966, apud CASTRO, Armando – **O Ensino da Ciência Económica na segunda metade dos anos trinta e a acção pedagógica do professor doutor Teixeira Ribeiro**. Coimbra. Separata do número especial do Boletim da Faculdade de Direito de Coimbra - «Estudos em Homenagem ao Prof. Doutor José Joaquim Teixeira Ribeiro», 1978, pp. 5, 6.

¹²⁵ Idem, p. 6.

¹²⁶ Idem, pp. 6, 7.

antecedeu assim o Professor Doutor Teixeira Ribeiro na regência da cátedra da cadeira de Economia na Faculdade de Direito.

Foram as contribuições importantes destes dois professores de Economia que decididamente mais marcaram o arranque do ensino da Economia na Faculdade de Direito.

A contribuição do professor François Perroux foi marcada essencialmente por este lhetter imprimido *“uma índole mista, metodológica geral, histórico-económica e de economia aplicada internacional”*¹²⁷.

Quanto à contribuição de Teixeira Ribeiro ela foi por demais evidente, uma vez que *“numa época em que por vezes chegavam à cátedra mais funcionários do que autênticos mestres, não será demais assinalar a viragem de orientação do magistério da Ciência Económica que surgiu então graças ao novo professor desta disciplina em Coimbra”*¹²⁸.

Quanto ao nível pedagógico, sustenta ainda o professor Armando de Castro que *“o ensino era ainda marcadamente «comercialista»”*¹²⁹, inclusivamente, se analisar-se *“os “curricula” da primeira escola superior de Economia criada em Portugal, verificámos que a ciência económica ocupava aí um espaço mínimo. Vivia-se praticamente ainda como que sob a égide da “Aula de Comércio”, criada em 19 de Maio de 1759...”*¹³⁰

O ensino da Economia aparecia assim, subalternizado aos olhos da estrutura curricular então vigente e só com a acção decisiva e coerente do Professor Doutor Teixeira Ribeiro, através da cátedra que exerceu entre os anos de 1936 e 1942, é que se conseguiu *“superar o lastro duma herança pesada de muitos anos”*¹³¹.

Imperou por vários anos a visão *comercial* do económico, isto deveu-se por larga influência das doutrinas mercantilistas, que aliadas, por um lado, às condições sociais e ideológicas vigentes na época e por outro lado, à tradição disciplinar interna, acabaram por se ligar à *formação do sistema económico contemporâneo*, tendo inclusive influenciado, quem *“lançou as bases para a formação da história económica de Portugal, João Lúcio de Azevedo, falecido em 1933, revela-se igualmente ainda influenciado pela ideologia «comercialista» ao interpretar a actividade económica na perspectiva histórica”*¹³².

¹²⁷ Idem, p. 7.

¹²⁸ Idem, p. 7.

¹²⁹ Idem, p. 7, 8.

¹³⁰ RIBEIRO, Teixeira (Professor Doutor), Respostas a um inquérito dos alunos, Boletim da Faculdade de Direito, volume XLII, Coimbra, 1966, apud CASTRO, Armando – **O Ensino da Ciência Económica na segunda metade dos anos trinta e a acção pedagógica do professor doutor Teixeira Ribeiro**. Coimbra, Separata do número especial do Boletim da Faculdade de Direito de Coimbra - «Estudos em Homenagem ao Prof. Doutor José Joaquim Teixeira Ribeiro», 1978, pp. 7, 8.

¹³¹ Idem, pp. 8, 9.

¹³² Idem, p. 9.

Neste particular, o próprio ISCEF, herdou em 1931, o projecto de 1926 que preconizava uma *“Faculdade de Ciências Económicas e Comerciais, só previa que a teoria económica fosse ministrada em parte numa cadeira anual, muito embora considerasse ainda cadeiras de Geografia Económica e de História Económica”*¹³³, situação que só viria a ser ultrapassada com a reforma do ISCEF, em Outubro de 1949 *“quando se autonomizaram as duas licenciaturas, em economia e em finanças, abrangendo o curriculum daquela, dez cadeiras anuais de teoria ou política económica, de geografia e de história económicas e de economia de empresa, além do curso semestral de Econometria. A Faculdade de Economia do Porto, nascida quatro anos e meio mais tarde, teria o seu curso estruturado nos mesmos moldes, embora com certas alterações, incluindo a inexistência de duas licenciaturas, pois só conferia o grau de licenciado em Economia”*¹³⁴.

1. 6. Conclusão

Ao perspectivar-se sobre a emergência das realidades/vivências do nosso público-alvo relativamente ao processo de *construção* das suas Aspirações e das suas Expectativas com vista a uma futura inserção profissional, levou a repensar se o estudo do económico durante o processo de aquisição de conhecimento do aluno o põe a pensar a realidade económica de uma forma diferente, através de uma maior e melhor capacidade de intervenção crítica ao reagrupar e redefinir grelhas de leitura que lhe permitirão uma melhor percepção dessa realidade económica.

Quando opta pelo estudo do Ensino da Economia será útil verificar até que ponto o sistema de representações do aluno foi alterado e, conseqüentemente, se as suas aspirações e expectativas foram reformuladas face à sua futura inserção profissional.

Assim, ao analisar-se quaisquer conteúdos programáticos leccionados na disciplina de Economia, seja do Ensino Superior ou do Ensino Secundário, será pertinente incluir-se uma análise histórica do percurso percorrido pela Ciência Económica, é que a História do pensamento económico impõe sempre uma análise, mesmo que breve, ao desenvolvimento curricular e aos diversos projectos assumidos pela disciplina ao longo no tempo histórico do nosso país.

Neste contexto assume particular relevância o próprio papel assumido pelo professor durante o processo de ensino-aprendizagem em ensino de Economia no nosso país.

¹³³ Idem, p. 8.

¹³⁴ Idem, p. 9.

Será, então, pertinente questionar esse papel assumido no processo de construção das aspirações e expectativas dos alunos é que sustenta Nóvoa *“une des principales difficultés que nous avons rencontrée dans l'application des critères de la sociologie des professions à la fois des militants et des experts. Les divergences dans la manière d'envisager la profession enseignante ne résident pas dans la négation d'un de ces deux facteurs, mais dans l'importance relative dont ils doivent jouir.*

Au fond, l'alternative peut se présenter ainsi: la priorité de l'énoncé par les enseignants des raisons économiques et techniques (par le fait d'un rétrécissement de la compétence à des critères propres aux experts, et pas aux militants: «c'est notre travail, donc, en tant que professionnels, nous le faisons le mieux possible») est-elle une sur-professionnalisation ou dont-elle être envisagée comme une dé-professionnalisation, dans la mesure où la profession enseignante doit être définie par un minimum motivationnel?»¹³⁵

Ao constatar-se opiniões como a de António Nóvoa, pensa-se de antemão perspectivar a problemática de partida ao ter-se elegido como objecto de estudo o desenvolvimento de um tema centrado em questões ligadas ao ensino/aprendizagem em ensino da disciplina de Economia no Ensino Secundário e também, de simultaneamente, aproveitar-se o desenvolvimento na óptica das Didácticas Específicas, para, simultaneamente, propor e apresentar propostas alternativas para alguns conteúdos lectivos actualmente leccionados a este nível de ensino e, entretanto, já desactualizados, que possam intervir negativamente no processo de construção das Aspirações e das Expectativas dos alunos face a uma inserção profissional (ver Parte I, Capítulo 1, p. 1).

Foi neste contexto que como universo de referência elegeu-se para sujeito de análise o seguinte público-alvo, *alunos matriculados em ensino da disciplina de Economia no Ensino Secundário.*

¹³⁵ NÓVOA, António — **Le Temps des Professeurs**. Lisboa. Instituto Nacional de Investigação Científica. Pedagogia 5. Volume II, 1987, p. 785.

PARTE II

CAPÍTULO IV

1 - Apresentação do modelo analítico aplicado sobre o processo de construção das Aspirações e das Expectativas na trajectória escolar dos jovens face a uma inserção profissional: O caso particular em ensino da disciplina de Economia no Ensino Secundário.

1.1. Metodologia adoptada

1.2. Génese e estrutura

1.3. Princípios científicos, pedagógicos e didácticos em que se fundamenta

1.4. Análise dos resultados

1.1. Metodologia adoptada

Ao perspectivar-se sobre a emergência das realidades/vivências do público-alvo escolhido relativamente ao processo de *construção das Aspirações e das Expectativas*

com vista a uma futura inserção profissional, quando optam pelo estudo em Ensino de Economia, recorreu-se ao método de abordagem indutivo, por via da passagem de um inquérito por questionário a alunos do Ensino Secundário com o objectivo de poder-se abordar e contextualizar as problemáticas atrás enunciadas.

Ao partir-se da experiência por via da passagem do inquérito por questionário aos alunos, procurou-se inferir indutivamente da amostra para a população generalizações estatísticas específicas, procurando registar-se testemunhos privilegiados para um possível redimensionamento das problemáticas referenciadas.

Empregou-se, também, procedimentos metodológicos, recorrendo-se aos métodos estatístico e funcionalista para o inquérito por questionário, para se poder cotejar com os resultados obtidos através da aplicação das técnicas utilizadas, alcançar-se um maior grau de autenticidade e de profundidade no estudo que se promoveu, para assim, poder-se construir melhor o conhecimento sobre as problemáticas a explorar.

1.2. Génese e estrutura

Na aplicação do modelo levou-se em conta, preferencialmente, o processo de construção das aspirações e das expectativas dos alunos.

Para isso a estratégia metodológica adoptada considerou sempre estes conceitos.

Não foram, contudo, descurados outros conceitos que já foram referenciados e explicados atrás, tais como, os de atitudes e valores, representações sociais, mobilidade social, trajectórias, habitus, saberes práticos e saber social, que de certa forma influenciam o processo de construção das expectativas e das aspirações dos alunos (ver Enquadramento teórico/conceptual, p. 10 e seguintes).

Um objectivo esteve sempre presente na elaboração do modelo, o de se ligar ao processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Economia a fim de poder determinar-se o nível de influência que esta pode exercer sobre o futuro dos alunos.

A metodologia da forma de determinação dos indicadores a encontrar para o estudo realizado, foi a de ao ter-se em conta o objectivo da construção do conceito de expectativas e de aspirações, determinar-se certas dimensões e também de algumas componentes que permitissem obter os indicadores.

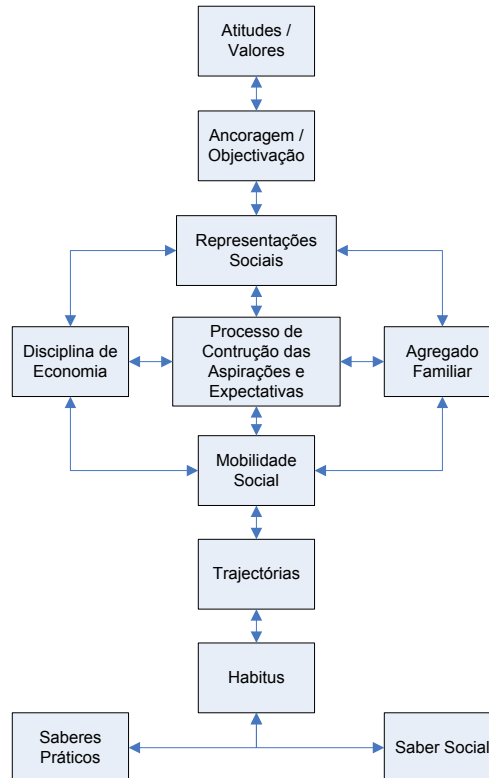
Foram escolhidos alguns que se achou mais convenientes para o estudo a realizar.

Para uma melhor identificação da metodologia empregue, apresenta-se a seguir um *Mapa de Constelação* dos conceitos desenvolvidos no objecto de estudo bem como

a génese e estrutura de construção dos conceitos de *aspirações* e de *expectativas* dos alunos que se seguiu.

1.2.1. Mapa de constelação dos conceitos desenvolvidos no objecto a estudar

MAPA DE CONSTELAÇÃO DOS CONCEITOS DESENVOLVIDOS NO OBJECTO A ESTUDAR



1.2.2. Esquema de construção do conceito Aspirações/Expectativas (Alunos)

ESQUEMA DE CONSTRUÇÃO DO CONCEITO ASPIRAÇÕES/EXPECTATIVAS

Conceito	Dimensões	Componentes	Indicadores
Aspirações / Expectativas	Dados Pessoais	<ul style="list-style-type: none"> - Data de Nascimento - Sexo - Residência Habitual - Residência Fora - Estabelecimento de Ensino - Trabalha /Trabalhou 	<ul style="list-style-type: none"> - - - - - -
	Situação Familiar	<ul style="list-style-type: none"> - Escolaridade dos Pais - Situação Profissional dos Pais 	<ul style="list-style-type: none"> - -
	Sistema de Ensino	<ul style="list-style-type: none"> - Aspirações formuladas - Justo ou Injusto - Público ou Privado - Razões de opção 	<ul style="list-style-type: none"> - - - -
	Curso de Frequência	<ul style="list-style-type: none"> - Aspirações formuladas - Aferição do curso - Decisão /motivação pela opção do curso 	<ul style="list-style-type: none"> - - -
	Escola de Frequência	<ul style="list-style-type: none"> - Nível de satisfação - Capacidade de resposta - Razões de escolha - Relações com órgãos educativos - Relações com os Professores 	<ul style="list-style-type: none"> - - - - -
	Disciplina de Economia	<ul style="list-style-type: none"> - Matérias leccionadas - Conhecimentos adquiridos - Dificuldades de aprendizagem - Razões das dificuldades - Avaliação da disciplina 	<ul style="list-style-type: none"> - - - - -

1.3. Princípios científicos, técnicas de interpretação e estratégias de controlo utilizados no modelo

O modelo de análise aplicado aos alunos assentou em seis hipóteses de partida que se consideraram como sendo as mais relevantes para a sua construção.

Como já se referiu atrás, seguiu-se um esquema na metodologia aplicada para a *construção do conceito* das Aspirações/Expectativas, respectivamente na

determinação das *dimensões*, dos *componentes* e dos *indicadores* utilizados no modelo didáctico adoptado, o proposto por Quivy¹³⁶ sobre o *conceito sistémico*.

Para uma melhor identificação do próprio modelo aplicado ao estudo realizado, apresenta-se em página posterior, uma discriminação esquemática sobre as variáveis *independentes* utilizadas e a variável *dependente* privilegiada estudada, bem como as *hipóteses de partida* seguidas na investigação realizada.

Procurou-se explorar e cruzar as variáveis utilizadas através da aplicação do programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), registando-se, em primeiro lugar, todos os dados dos questionários obtidos e, em seguida, recorrendo-se à sua análise, aplicaram-se testes paramétricos – de Médias – para poder-se aferir da consistência dos dados primários recolhidos.

Foram eleitas como medidas de tendência central a Média, a Moda e a Mediana e como medidas de dispersão, a Variância e o Desvio Padrão na comparação de algumas das variáveis utilizadas.

Utilizou-se a técnica da Estatística Descritiva, recorrendo-se quer a frequências descritivas, à exploração dos dados obtidos, bem como à aplicação de tabelas de dupla entrada. Foram ainda comparadas médias através da técnica adequada correspondente.

Perante a impossibilidade de se realizar um total controlo experimental utilizou-se o do *design quasi-experimental* que entendeu-se ser o mais aconselhado, adoptando, assim, a opinião de Tuckman¹³⁷ de que “*estes designs aplicam-se nas situações em que é difícil ou impossível um total controlo experimental. O verdadeiro mundo da educação (...), está repleto de sérias limitações, relativamente à capacidade do investigador para seleccionar os sujeitos ou atribuir-lhes as condições de manipulação. (...) os sistemas escolares não aceitem novos programas (...) não permitam ainda que seja dado um «tratamento» a algumas turmas e recusado a outras (...)*” uma vez que ao ser-se confrontado com limitações para seleccionar os sujeitos ou atribuir-lhes as condições de manipulação pelas razões já indicadas atrás limitavam o campo de análise deste estudo uma vez que “*atendendo à impossibilidade de passar o inquérito por questionário num espaço geográfico extenso e a um número alargado de alunos, optou-se, por imposições várias que surgiram quer de ordem económica, temporal e funcional, por um número de alunos julgado adequado para a sua passagem, mas sempre com a preocupação de constituir uma amostra que embora não podendo ser*

¹³⁶ QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van – **Manual de Investigação em Ciências Sociais: trajectos**. 2.ªed. Lisboa: Edições Grádiva, 1998, pp. 123 a 133.

¹³⁷ TUCKMAN, Bruce W. – **Manual de Investigação em Educação**. Serviço de Educação. Lisboa: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 4.ª ed. (tradução), 2000, p. 219.

extraída ao acaso da população em referência, é, no entanto, julga-se, aleatória e representativa, constituindo uma amostra «estatisticamente pura» (ver pp. 22, 23).

1.3.1. Esquema do modelo de análise aplicado aos alunos

MODELO DE ANÁLISE APLICADO AOS ALUNOS

Fórmula adoptada:

$$Y = F(X_{11}, \dots, X_{21}, \dots, X_{31}, \dots, X_{41}, \dots, X_{51}, \dots, X_{61}, \dots)$$

As aspirações e as expectativas formuladas = são função variáveis

Hipóteses consideradas:

- HIP. 1: DADOS PESSOAIS = X_{11}, \dots, X_{1n}
O itinerário pessoal pode explicar o processo de construção
 - HIP. 2: SITUAÇÃO FAMILIAR = X_{21}, \dots, X_{2n}
O nível de escolaridade dos pais pode explicar o processo de construção
 - HIP. 3: SISTEMA DE ENSINO = X_{31}, \dots, X_{3n}
O sistema de ensino optado pode explicar o processo de construção
 - HIP. 4: CURSO DE FREQUÊNCIA = X_{41}, \dots, X_{4n}
O curso de frequência optado pode explicar o processo de construção
 - HIP. 5: ESCOLA DE FREQUÊNCIA = X_{51}, \dots, X_{5n}
A escola de frequência optada pode explicar o processo de construção
 - HIP. 6: DISCIPLINA DE ECONOMIA = X_{61}, \dots, X_{6n}
A opção pelo estudo do ensino de Economia pode explicar o processo de construção
- } ASPIRAÇÕES
E
EXPECTATIVAS

Esquema adaptado de Raymond Quivy¹³⁸.

A formulação das seis hipóteses/perguntas de partida da investigação científica obedeceu à seguinte metodologia:

H1: Será que o itinerário pessoal do aluno terá alguma capacidade explicativa no processo de *construção* das suas Aspirações e Expectativas?

H2: Será que o nível de escolaridade e a situação profissional dos pais do aluno terão alguma capacidade explicativa no processo de *construção* das suas Aspirações e Expectativas?

H3: Será que o sistema de ensino de frequência que o aluno optou (Público ou Privado) terá alguma capacidade explicativa no processo de *construção* das suas Aspirações e Expectativas?

¹³⁸QUIVY, Raymond ; CAMPENHOUDT, Luc Van – **Manual de Investigação em Ciências Sociais: trajectos**. 2.ª ed. Lisboa: Edições Gradiva, 1998, p. 115.

H4: Será que o curso de frequência que o aluno optou terá alguma capacidade explicativa no processo de *construção* das suas Aspirações e Expectativas?

H5: Será que a escola de frequência que o aluno optou terá alguma capacidade explicativa no processo de *construção* das suas Aspirações e Expectativas?

H6: Será que a opção pela frequência na disciplina de Economia terá alguma capacidade explicativa no processo de *construção* das Aspirações e Expectativas do aluno?

Explicitando, sucintamente, a metodologia aplicada neste estudo, as seis principais hipóteses/perguntas de partida enunciadas que se utilizou no inquérito por questionário aplicado aos alunos, obedeceu à seguinte tematização adoptada¹³⁹:

1ª - *A análise sincrónica deste público-alvo*, teve-se em particular relevo, a sua distribuição sexual, etária por concelho e freguesia, a sua deslocação para o estabelecimento de ensino, o seu grau de instrução, a sua condição perante a actividade económica;

2ª - *A análise da origem social* teve-se em conta o grau de instrução e situação profissional do seu núcleo familiar;

3ª - *A análise do sistema de ensino que escolheu frequentar*, teve-se em conta as Aspirações e as Expectativas que este público-alvo construiu sobre a comunidade escolar, destacando-se, particularmente, a opção pelo ensino público ou pelo privado;

4ª - *A análise do curso que escolheu frequentar*, teve-se em conta as Aspirações e as Expectativas que este público-alvo construiu para o curso de opção, destacando-se a sua condição perante a actividade económica, cultural, critérios de selecção e razões que imperaram na opção tomada, particularmente a forma de decisão e a motivação;

5ª - *A análise da escola que escolheu frequentar*, teve-se em conta as Aspirações e as Expectativas que este público-alvo construiu sobre as realidades da comunidade escolar onde se insere, particularmente, o seu grau de satisfação, as razões de opção pela escola que frequenta e as suas relações com os Órgãos Educativos da Escola;

6ª - *A análise do estudo em ensino de Economia*, teve em conta as Aspirações e as Expectativas que este público-alvo construiu sobre os conteúdos programáticos das disciplinas de Introdução à Economia do 10º e 11º ano e de IDES do ensino oficial e

¹³⁹ FERNANDES, António Teixeira e outros - **Práticas e Aspirações Culturais. Os Estudantes da Cidade do Porto** – Câmara Municipal do Porto. Porto: Edições Afrontamento, 1998, pp. 17 e 18.

de Economia do 10.º, 11.º e 12.º ano do ensino profissional, particularmente, se estes se enquadram em temas actuais, se os conhecimentos adquiridos vão ser úteis num futuro próximo, se manifestaram quaisquer dificuldades na aprendizagem em alguns conteúdos programáticos e solicitou-se também uma avaliação global sobre a disciplina de Economia.

1.4. Análise dos resultados (Constatação empírica das hipóteses formuladas – Estudo de caso)

Da sequencialidade das hipóteses/perguntas de partida atrás referidas, através da passagem do inquérito por questionário, permitiu obter-se as seguintes conclusões:

1.4.1. Análise sincrónica do público-alvo

O Inquérito foi aplicado de 5 de Janeiro até ao dia 31 de Janeiro de 2004, dirigido a um universo de alunos do Ensino Secundário que frequentavam a disciplina de Economia e/ou IDES durante o período da leccionação de uma aula (50 minutos). O preenchimento dos questionários demorou entre 30 a 45 minutos e foi passado a todas as turmas das escolas a seguir referenciadas. A amostra total recolhida foi de 882 alunos, correspondendo a 2,23 % da população total.

O procedimento visou colher opiniões de jovens face às *Aspirações e às Expectativas formuladas nas suas trajectórias escolares, perante uma futura inserção profissional e, também, contemplar o caso particular em ensino da disciplina de Economia no Ensino Secundário.*

A pertinência da problemática na actualidade está também transposta na ideia chave da Introdução do Parecer n.º 5 de 31 de Maio de 2004. Salvaguardadas as distâncias existentes entre o Ensino Superior e o Ensino Secundário é por mais evidente ser necessário criar *“competências específicas de imediato para o desempenho de cargos no sector produtivo, em todas as suas vertentes”*¹⁴⁰ independentemente do grau de ensino em análise, onde se deverá deixar transparecer a ideia premente do *“desajustamento entre o número e qualificações dos diplomados pelo sistema de ensino superior e as oportunidades de emprego que lhe são proporcionadas”*¹⁴¹.

¹⁴⁰ Parecer n.º 5, de 31 de Maio de 2004 – DR – II.ª Série.

¹⁴¹ Idem.

O estudo centrou-se numa vasta área geográfica que abrange as regiões do Minho, Douro Litoral e da Beira Litoral, podendo ser identificada de forma alargada, como sendo a do *grande Porto*.

Gráfico n.º 1- Locais geográficos das escolas onde o inquérito foi passado



Quadro n.º 1 - Distribuição dos questionários por distritos, concelhos e estabelecimento de ensino

Distrito	Concelho	Estabelecimento de ensino	Questionários
Viana do Castelo	Caminha	Ancorensis Cooperativa de Ensino, C. R. L.	58
Porto	Santo Tirso	Escola Secundária de Tomaz Pelayo	144
Porto	Vila do Conde	Escola Secundária José Régio	209
Porto	Porto	Escola Profissional Ruiz Costa	29
Porto	Porto	Escola Profissional da Profitecla	84
Porto	Porto	Escola Secundária Rodrigues de Freitas	34
Porto	Porto	Escola Secundária Filipa de Vilhena	66
Porto	Vila Nova de Gaia	Escola Secundária Almeida Garrett	65
Porto	Vila Nova de Gaia	Escola Secundária António Sérgio	38
Porto	Vila Nova de Gaia	Escola Profissional de Gaia	99
Aveiro	Espinho	Escola Secundária Dr. Manuel Gomes de Almeida	56
Total de questionários distribuídos			882

Comparando com dados globais nacionais provenientes do Recenseamento Escolar Anual 2003/2004 sobre o Ensino Secundário do Ministério da Educação¹⁴² foram inquiridos neste estudo 2,23 % da população total: $(882/39478) \times 100$.

¹⁴² Recenseamento Escolar Anual 2003/2004 - **Inquérito Preliminar**. Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento, pp. 89 e 90.

Quadro n.º 2 – Comparação com dados nacionais¹⁴³

Concelhos	N.º de alunos: Ensino Regular Público	N.º de alunos: Ensino Regular Privado	N.º Total de alunos	N.º Total de Inquéritos
Porto, Vila Nova de Gaia, Vila do Conde, Santo Tirso, Matosinhos, Espinho e Vila Praia de Âncora	35093	4385	39478	882

1.4.2. Caracterização pessoal dos inquiridos

a) Idade

Dos 882 inquéritos recebidos constatou-se uma nítida concentração nas idades dos 16 e 17 anos que representam, 28,6% e 28,5% da amostra recolhida que corresponde, respectivamente, a 252 e a 251 alunos. Representam 57,1% do total da amostra recolhida (conforme quadro n.º 3).

Quadro n.º 3 – Idade e sexo dos inquiridos

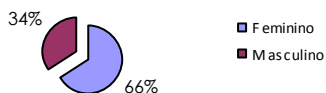
Idade	N.º	%	Sexo		Sexo		10.ºAno		11.ºAno		12.ºAno	
			F	%	M	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
15	150	17,0	91	10,3	59	6,7	149	16,9	1	0,1	0	0
16	252	28,6	164	18,6	87	10,0	107	12,1	145	16,5	0	0
17	251	28,5	176	20,0	75	8,5	55	6,3	88	10,0	108	12,3
18	124	14,1	81	9,2	43	4,9	16	1,8	39	4,5	69	7,8
19	58	6,6	40	4,6	18	2,0	7	0,8	21	2,4	30	3,4
20	26	3,0	19	2,2	7	0,8	2	0,2	7	0,8	17	2,0
21	4	0,4	4	0,4	0	0,0	0	0	1	0,1	3	0,3
22	3	0,3	1	0,1	2	0,2	0	0	3	0,3	0	0
23	4	0,4	3	0,3	1	0,1	0	0	3	0,3	1	0,1
24	2	0,2	1	0,1	1	0,1	0	0	2	0,2	0	0
nr	8	0,9	6	0,6	2	0,2	3	0,3	1	0,1	4	0,4
Total	882	100	586	66,4	295	33,5	339	38,4	311	35,3	232	26,3

b) Sexo

Da amostra recolhida constitui, maioritariamente, indivíduos do sexo feminino, representando 66,5% do seu total. Do sexo masculino representam 33,5%.

¹⁴³ Na construção do quadro n.º 2 os procedimentos utilizados foram: leitura directa dos valores 19602 e 4772 (Grande Porto) e 7815 e 2904 (Ave) da página 89 e na determinação do valor 4385 foram utilizados os valores 370 e 164 da zona geográfica do Minho Lima e os valores 3498 e 353 da zona geográfica do Grande Porto da página 90.

Gráfico n.º 2 - Repartição entre sexos



Comparando com os dados obtidos pelo 1.º estudo realizado pelo Observatório Permanente do Ensino Secundário (OPES) em Junho de 1999¹⁴⁴, na sequência do Despacho n.º 113/ME/9, poder-se-á inferir que os valores não diferem muito entre si.

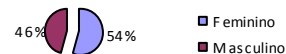
Gráfico n.º 3 - Cursos Tecnológicos



Gráfico n.º 4 - Cursos Gerais



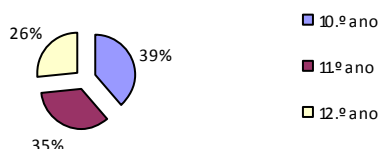
Gráfico n.º 5 - Cursos Profissionais



c) Ano de escolaridade

Este indicador contemplou a seguinte composição por ano de escolaridade: 10.º ano, 38,4% da totalidade dos inquiridos; 11.º ano, 35,3% da totalidade dos inquiridos e do 12.º ano, 26,3% da totalidade dos inquiridos.

Gráfico n.º 6 - Repartição por ano

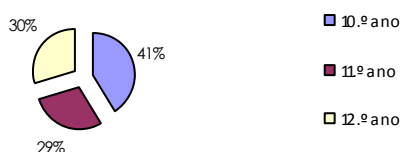


Comparando com os dados globais nacionais provenientes do Recenseamento Escolar Anual 2003/2004 sobre o Ensino Secundário do Ministério da Educação¹⁴⁵ pode-se observar que as diferenças são pequenas,

¹⁴⁴ Com o objectivo de implementar um sistema de informação permanente e atempado, para apoio à decisão política, abrangendo a monitorização dos diferentes subsistemas do ensino secundário e a inserção e percurso subsequente dos seus diplomados. Estudo conjunto realizado pelo Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento (DAPP) e pelo Departamento do Ensino Secundário (DES).

¹⁴⁵ Recenseamento Escolar Anual 2003/2004 - **Inquérito Preliminar**. Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento, pp. 95 e 96.

Gráfico n.º 7 - Ano de escolaridade dos alunos matriculados



Quadro n.º 4 – Alunos matriculados, segundo o ano de escolaridade

Ano de escolaridade	Ensino Público		Ensino Privado		Total	%
	N.º	%	N.º	%		
10.º ano	14914	42,5	1249	28,5	16163	41,0
11.º ano	10244	29,2	1212	27,6	11456	29,0
12.º ano	9935	28,3	1924	43,9	11859	30,0
Total	35093	100,0	4385	100,0	39478	100,0

d) Residência actual/habitual

Neste indicador registou-se uma fraca representatividade de alunos que se deslocam da sua *residência habitual para fora da residência habitual* para poderem estudar. Globalmente 97,4% dos inquiridos afirmaram habitarem na residência habitual e apenas 2,6% afirmaram deslocar-se para fora da sua residência habitual a fim de poderem estudar.

Quadro n.º 5 – Local de residência habitual e não habitual dos inquiridos

Residência habitual	%	Fora da residência	%	Total	
				N.º	%
Vila do Conde	23,5	Vila do Conde	0,0	207	23,5
Vila Nova de Gaia	21,0	Vila Nova de Gaia	0,0	185	21,0
Santo Tirso	14,5	Santo Tirso	0,1	130	14,6
Porto	11,2	Porto	0,2	101	11,4
Matosinhos	4,6	Matosinhos	0,0	41	4,6
Espinho	4,5	Espinho	0,0	40	4,5
Maia	2,8	Maia	0,2	27	3,0
Gondomar	2,8	Gondomar	0,1	26	2,9
Valongo	1,6	Valongo	0,0	14	1,6
Viana do Castelo	1,5	Viana do Castelo	0,2	15	1,7
Outras	12,0	Outras	1,4	117	13,4
nr	1,5	nr	0,3	16	1,8
Total	97,4	Total	2,6	882	100,0

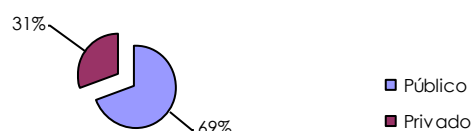
e) Tipo de ensino/formação e curso/frequência

Neste indicador considerou-se, separadamente, no tipo de ensino, os alunos que frequentavam o ensino público e o privado. Quanto ao tipo de formação foi levado em conta o facto de a amostra recolhida contemplar cursos tecnológicos, pertencentes quer ao ensino público quer ao privado.

Na totalidade foram recolhidas 69,4% de respostas provenientes de alunos a frequentarem o ensino oficial público e 30,6% de respostas provenientes de alunos a frequentarem, respectivamente, 24% o ensino profissional e 6,6% o cooperativo.

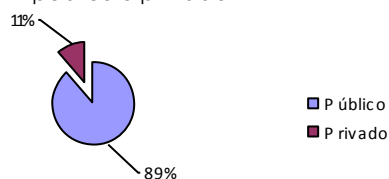
Comparando-se com os dados globais nacionais provenientes do Recenseamento Escolar Anual 2003/2004 sobre o Ensino Secundário do Ministério da Educação¹⁴⁶ pode-se observar que o maior peso do ensino público foi mantido na amostra recolhida,

Gráfico n.º 8 - Repartição entre o tipo de ensino: público e privado



conforme se pode comparar com os dados nacionais sobre o Ensino Secundário do Ministério da Educação,

Gráfico n.º 9 - Repartição entre ensino: público e privado

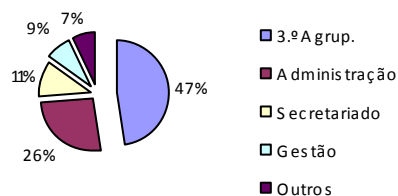


Quadro n.º 6 – Curso de frequência

Curso frequentado	Número de alunos	Porcentagem
3.º Agrupamento	414	46,9
Administração	233	26,4
Secretariado	96	10,9
Gestão	76	8,6
4.º Agrupamento	23	2,6
Contabilidade	21	2,4
Gestão Autárquica	19	2,2

¹⁴⁶ Recenseamento Escolar Anual 2003/2004 - **Inquérito Preliminar**. Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento, pp. 89 e 90. Na construção do gráfico n.º 9 os procedimentos utilizados foram: leitura directa dos valores 19602 e 4772 (Grande Porto) e 7815 e 2904 (Ave) da página 89 e na determinação do valor 4385 foram utilizados os valores 370 e 164 da zona geográfica do Minho Lima e os valores 3498 e 353 da zona geográfica do Grande Porto da página 90.

Gráfico n.º 10 - Curso de frequência



f) Situação na inserção profissional

Levou-se em conta neste indicador o facto de os alunos trabalharem ou já terem trabalhado, continuando, no entanto, a estudar. Registou-se uma forte concentração por parte dos alunos na resposta *não respondeu*, 88,2% do total dos inquiridos. Digno de registo é que 10,5% de alunos arranjaram emprego tendo, no entanto, prosseguido os estudos.

Quadro n.º 7 – Inserção profissional dos inquiridos

Inserção profissional	10.º ano	%	11.º ano	%	12.º ano	%	Total	%
Empregado e prosseguiu estudos	22	2,5	28	3,2	42	4,8	92	10,5
Após período de adaptação à obtenção de emprego continua a estudar	2	0,2	2	0,2	1	0,1	5	0,5
Empregado mas não prosseguiu estudos	3	0,3	3	0,3	1	0,1	7	0,7
Total	27	3,0	33	3,7	44	5,0	104	11,7

Conclusões: dos indicadores utilizados resulta que o *tipo de perfil* de aluno passa por:

- Pertencer, maioritariamente, ao sexo feminino;
- Ter idade compreendida entre os 16 e os 17 anos;
- Frequentar o 10.º ou o 11.º ano;
- Residir na sua residência habitual;
- Frequentar, maioritariamente, o 3.º Agrupamento ou, o Curso Tecnológico de Administração;
- Ser estudante em exclusividade.

1.4.3 Caracterização da origem social

a) Nível de escolaridade dos pais

Na construção deste indicador teve-se em conta a *simultaneidade da escolaridade de ambos os pais*, com o objectivo de aferir nuclearmente o grau da origem social dos alunos.

Registou-se uma forte concentração em níveis de escolaridade baixos, destacando-se como situação mais frequente, o nível de escolaridade *primário para ambos*, correspondendo, na totalidade, a 27,9% dos casos. Também é de realçar que 52,5% dos casos correspondem a um nível de escolaridade máximo de *preparatório para ambos*.

Ainda é de destacar a ocorrência de 6,1% de casos que correspondem a um nível de escolaridade *superior para ambos*.

Quadro n.º 8 – Nível de escolaridade dos pais

Nível de escolaridade	% de casos	% de casos acumulado
Primário para ambos	27,9	27,9
Primário para o pai e preparatório para a mãe	9,5	37,4
Preparatório para o pai e primário para a mãe	8,4	45,8
Preparatório para ambos	6,7	52,5
Superior para ambos	6,1	58,6
Nono ano para ambos	4,6	63,3
Secundário para ambos	3,7	67,0
Nono ano para o pai e primário para a mãe	3,5	70,5
Nono ano para o pai e secundário para a mãe	2,5	73,0
Primário para o pai e nono ano para a mãe	2,4	75,4
Secundário para o pai e primário para a mãe	2,2	77,6
Secundário para a pai e nono ano para a mãe	2,2	79,8
Preparatório para o pai e nono ano para a mãe	2,0	81,8
Superior para o pai e secundário para a mãe	1,9	83,7
Não respondeu o pai "ou" a mãe	1,9	85,6
Outras situações	14,4	100,0

b) Situação profissional dos pais

Para a construção deste indicador foi utilizada a classificação proposta por Colin Clark¹⁴⁷ baseada na actividade económica, dividida em três sectores: primário (I), secundário (II) e terciário (III).

A situação mais frequente registou-se no sector II correspondendo a *ambos os pais empregados*, referenciada no quadro n.º 9, englobando 23,6% dos casos observados.

¹⁴⁷ CLARK, Colin – **The Conditions of Economic Progress**. University of British Columbia, 1940, reprint, 1982.

A situação a seguir mais frequente corresponde ao *pai estar empregado no sector II e a mãe desempregada, reformada ou doméstica*, correspondendo a 16% dos casos observados.

Como terceira situação mais frequente surge no sector III a de *ambos os pais empregados*, englobando 14,4% dos casos observados.

Como nota final, é de assinalar que neste indicador os três casos acima destacados representam 54% do total da amostra recolhida.

Quadro n.º 9 – Situação profissional dos pais

Situação profissional	%	% acumulada
Ambos os pais empregados no sector II	23,6	23,6
Pai empregado no sector II e mãe desempregada/reformada/doméstica	16,0	39,6
Ambos os pais empregados no sector III	14,4	54,0
Pai empregado no sector III e mãe desempregada/reformada/doméstica	7,3	61,3
Pai empregado no sector II e mãe empregada no sector III	4,7	66,0
Pai empresário e mãe desempregada/reformada/doméstica	4,1	70,1
Pai empregado no sector III e mãe empregada no sector II	3,3	73,4
Pai desempregado/reformado e mãe empregada no sector III	2,7	76,1
Ambos os pais empresários	2,5	78,6
Pai empresário e mãe empregada no sector II	1,9	80,5
Ambos os pais desempregados/reformados/domésticos	1,8	82,3
Pai empregado no sector I e mãe desempregada/reformada/doméstica	1,8	84,1
Pai empresário e mãe empregada no sector III	1,5	85,6
Outras situações	14,4	100,0

Conclusões: destes indicadores resulta que a *origem social* do aluno passa por:

- 52,5% têm pais que possuem um nível de escolaridade até ao preparatório;
- 23,6% têm ambos os pais empregados no sector II da actividade económica (se for considerada a mãe como desempregada, reformada ou doméstica, a representatividade sobe para 39,6%);

1.4.4 Caracterização do sistema de ensino que frequenta

a) Situação pessoal em relação ao sistema de ensino

Para a construção deste indicador teve-se em conta os seguintes itens: *convívio e amizade, instalações e equipamentos escolares, justiça no sistema de avaliação, capacidade de educar para a cidadania, capacidade de transmitir conhecimentos, interesse das matérias leccionadas e a relação professor (es) aluno (s)*.

Registou-se que a frequência no sistema de ensino é avaliada positivamente, bastará consultar os resultados obtidos de todos os itens no quadro n.º 10, mas que, também,

se regista uma opinião negativa representativa quanto aos itens, *instalações e equipamentos escolares, justiça no sistema de avaliação e interesse das matérias leccionadas*.

Os resultados obtidos para cada item foram, quanto:

- Ao convívio/amizade, 92,8% dos alunos têm opinião positiva;
- Às instalações e equipamentos escolares, 57,9% dos alunos pronunciaram-se favoravelmente;
- À justiça no sistema de avaliação, 68,9% dos alunos pronunciaram-se positivamente;
- À capacidade de educar para a cidadania, 77% dos alunos pronunciaram-se favoravelmente;
- À capacidade de transmitir conhecimentos, 86,1% dos alunos afirmaram que sim;
- Ao interesse das matérias leccionadas, 78,8% dos alunos pronunciaram-se positivamente;
- À relação professor (es)/aluno (s), 82,7% dos alunos têm opinião favorável.

Quadro n.º 10 – Posição sobre o sistema de ensino

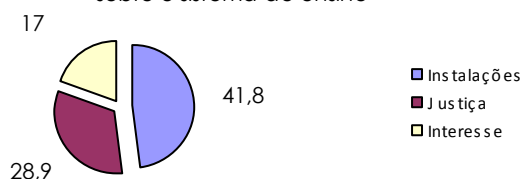
Opinião pessoal	Positiva %	Negativa %	Não respondeu %	Sem opinião %	Total %
Convívio/amizade	92,8	5,4	0,5	1,2	100
Instalações/equipamentos	57,9	37,9	0,2	3,9	100
Justiça na avaliação	68,3	23,5	0,3	7,9	100
Educar para a cidadania	77,0	15,0	0,2	7,8	100
Transmitir conhecimentos	86,1	9,5	0,2	4,2	100
Interesse nas matérias	78,8	16,3	0,2	4,6	100
Relação professor/aluno	82,7	12,2	0,7	4,4	100

Realça-se ainda que analisados os três itens atrás referidos que apresentam uma opinião negativa representativa, *instalações e equipamentos escolares, justiça no sistema de avaliação e interesse das matérias leccionadas*, quanto aos anos de escolaridade, que a opinião pessoal mais negativa para qualquer um deles, pertence aos alunos do 11.º ano, considerando-se na análise o número de efectivos pertencentes a cada classe.

Quadro n.º 11 – Opinião mais negativa sobre o sistema de ensino

Opinião pessoal negativa	10.º ano	%	11.º ano	%	12.º ano	%
Instalações/equipamentos	116/339	34,2	130/311	41,8	89/232	38,4
Justiça na avaliação	56/339	16,6	90/311	28,9	61/232	26,3
Interesse nas matérias	54/339	16,0	53/311	17,0	37/232	16,0

Gráfico n.º 11 - Opinião negativa do 11.º ano sobre o sistema de ensino



b) Opinião sobre o actual sistema de ensino

Neste indicador, procurou-se indagar o que os alunos pensam sobre o sistema de ensino. Assim, 72,4% dos alunos consideraram o actual sistema de ensino *justo* e 22,6% como *injusto*. Não responderam, na globalidade, 5% de alunos, (conforme quadro n.º 12).

Quadro n.º 12 – Posição sobre o actual sistema de ensino

Ano	Justo				Injusto				Total			
	s/opção	%	c/opção	%	s/opção	%	c/opção	%	Justo %	Injusto %		
10.º	192	21,8	66	7,5	13	1,5	49	5,6	258	29,3	62	7,1
11.º	169	19,2	55	6,2	13	1,5	60	6,8	224	25,4	73	8,3
12.º	122	13,8	34	3,9	16	1,8	48	5,4	156	17,7	64	7,2
Total	483	54,8	155	17,6	42	4,8	157	17,8	638	72,4	199	22,6

Registe-se que as razões mais invocadas para justificar a opção injusto, foram para 1,4% dos alunos que afirmaram, *as aulas de 90 minutos são absurdas e muito cansativas* (I), para 0,5% que afirmaram *não há tratamento igual para alunos* (II), para 0,5% que afirmaram *não deveria haver aulas de supervenientes* (III) e para 0,3% que afirmaram *não reúne as condições necessárias* (IV), (conforme quadro n.º 13).

Quadro n.º 13 – Principais razões sobre a opção injusto

Ano	Injusto c/opção								Total	Total (%)
	(I)	(%)	(II)	(%)	(III)	(%)	(IV)	(%)		
10.º	2	0,25	0	0,0	4	0,5	0	0,0	49	5,6
11.º	8	0,90	2	0,25	0	0,0	0	0,0	60	6,8
12.º	2	0,25	2	0,25	0	0,0	3	0,3	48	5,4
Total	12	1,40	4	0,50	4	0,5	3	0,3	157	17,8

c) Tipo de ensino frequentado

Neste indicador procurou-se explorar o tipo de ensino frequentado: público ou privado. Foram inquiridos globalmente, 69,4% de alunos do *ensino público* e 30,6% do *ensino privado*. Obtiveram-se as seguintes inferências, (conforme quadro n.º 14):

- Consideraram o *ensino barato*, 57,4% de alunos no ensino público e 17,8% no ensino privado;
- Consideraram o *ensino não barato*, 22,1% de alunos no ensino público e 54,8% no ensino privado.

Quadro n.º 14 – Razão de opção pelo tipo de ensino frequentado

Razão de opção	Tipo de ensino	
	% Público	% Privado
Ensino barato:		
Sim	57,4	17,8
Não	22,1	54,8
Não responderam	20,6	27,4
Total	100,0	100,0

- Consideraram que o *ensino estava próximo da residência*, 73,0% de alunos no ensino público e 31,1% no ensino privado;
- Consideraram que o *ensino não estava próximo da residência*, 16,0% de alunos no ensino público e 51,1% no ensino privado (conforme quadro n.º 15);

Quadro n.º 15 – Residência habitual

Razão de opção	Tipo de ensino	
	% Público	% Privado
Próximo da residência:		
Sim	73,0	31,1
Não	16,0	51,1
Não responderam	10,9	17,8
Total	100,0	100,0

- Consideraram que o *ensino podia compensar futuramente embora seja considerado mais dispendioso*, 14,4% de alunos no ensino público e 58,5% no ensino privado (conforme quadro n.º 16);

Quadro n.º 16 – Ensino dispendioso mas compensador

Razão de opção	Tipo de ensino	
	% Público	% Privado
Dispendioso mas compensador:		
Sim	14,4	58,5
Não	52,1	17,4
Não responderam	33,5	24,1
Total	100,0	100,0

Gráfico n.º 12 - Ensino Privado

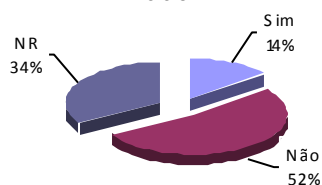
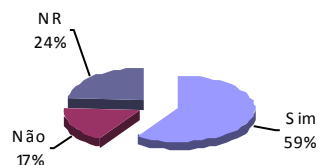


Gráfico n.º 13 - Ensino Público



- Consideraram que a opção tomada (ensino público ou privado) podia estar relacionada com o facto de ser de *melhor qualidade*, 24,5% de alunos no ensino público e 77,4% no ensino privado;
- Consideraram que a opção tomada (ensino público ou privado) podia estar relacionado com o facto de *não ser de melhor qualidade*, 41,3% de alunos no ensino público e 5,2% no ensino privado (conforme quadro n.º 17);

Quadro n.º 17 – Ensino de melhor qualidade

Razão de opção	Tipo de ensino	
	% Público	% Privado
Melhor qualidade:		
Sim	24,5	77,4
Não	41,3	5,2
Não responderam	34,2	17,4
Total	100,0	100,0

Gráfico n.º 14 - Ensino Privado

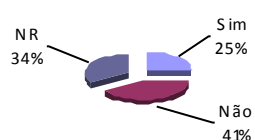
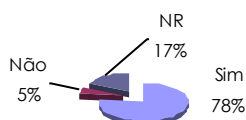


Gráfico n.º 15 - Ensino Público



- Optaram por *não responder a outra razão*, 87,4% de alunos no ensino público e 85,2% no ensino privado (conforme quadro n.º 18).

Quadro n.º 18 – Outras razões de opção

Razão de opção	Tipo de ensino	
	% Público	% Privado
Outra razão:		
Responderam	12,6	14,8
Não responderam	87,4	85,2
Total	100,0	100,0

Conclusões:

a) Constatou-se que há uma opinião nitidamente favorável em todos os itens considerados, respectivamente: convívio/amizade, instalações e equipamentos escolares, justiça no sistema de avaliação, capacidade de educar para a cidadania, capacidade de transmitir conhecimentos, interesse das matérias leccionadas e a relação professor (es) aluno (s).

Registe-se ainda que, existindo uma opinião positiva para todos os itens referidos, ela é, relativamente;

- Muito positiva
 - Para o convívio/amizade;
 - Para a capacidade de transmitir conhecimentos;
 - Para a relação professor (es) aluno (s);
 - Para o interesse das matérias leccionadas;
 - Para a capacidade de educar para a cidadania;
- Positiva
 - Para a justiça no sistema de avaliação;
 - Para as instalações e equipamentos escolares;

b) Registou-se sobre o actual sistema de ensino de frequência que:

- 72,4% dos inquiridos afirmaram ser justo;
- 22,6% ser injusto

c) Obtiveram-se opiniões diametralmente opostas, consoante o tipo de ensino que o aluno frequenta: público ou privado.

No ensino público, os alunos acham-no barato, fica próximo da residência habitual e não relacionam o custo monetário do curso com o facto de, no futuro, poder ser, compensador.

Quanto ao ensino privado, os alunos acham-no caro, não fica próximo da residência habitual e relacionam o custo monetário do curso com o facto de, no futuro, poder ser, compensador.

Deste indicador sai reforçado o reconhecimento e validação de competências resultantes da experiência em contextos produtivos e pluridisciplinares que importa reter e que o actual discurso oficial contempla "*num trabalho de reflexão e de compreensão da situação real das instituições*"¹⁴⁸ que permitirá o "*estudo da situação*

¹⁴⁸ Parecer n.º 5, de 31 de Maio de 2004 – DR – II.ª Série.

real das instituições"¹⁴⁹ que facilitará o "estudo das alternativas de evolução com base na avaliação das exigências da economia e das expectativas sociais, dos condicionalismos políticos"¹⁵⁰ que levará os decisores políticos a caminharem, em tempo, o caminho mais aconselhável para as opções a assumir.

A propósito do peso desigual havido entre ensino público e privado, importa reflectir, ainda, sobre o que se entende pela *compreensão da situação real das instituições*.

Wielemans¹⁵¹ propõe para esse efeito, três questões que se devem considerar. Uma ligada ao facto de quem é que assume o dever/ter de tomar a iniciativa de estabelecer uma instituição educativa. Outra com o facto de como é que os recursos oficiais financiam a educação. Finalmente, a terceira, concerne ao grau de descentralização da política de educação nos países comunitários.

Qualquer uma destas três propostas liga-se, assim, ao grau de autonomia existente na política educativa dum país. Wielemans¹⁵² afirma que as escolas em Portugal (tal como na Áustria e Irlanda) possuem para níveis altos ou baixos de ensino (primário ou secundário) um grau de autonomia elevado, embora devam obediência a uma centralização considerável ao poder central e ainda que a regra comunitária vigente é a do livre estabelecimento na sociedade do ensino privado. Não obstante, afirma que apenas dois países têm o sistema de ensino privado como dominante, são eles a Bélgica com 53% e a Holanda com 68%. Para Portugal apresenta um valor de 92%, que se aproxima mais dos valores encontrados para a investigação realizada.

Não cabe no âmbito deste estudo, embora seja uma questão interessante a desenvolver, o analisar-se até que ponto é que um aluno ao inserir-se num sistema de ensino (público ou privado) possa vir a formular aspirações e expectativas diversificadas face ao seu futuro.

1.4.5 Caracterização do curso que frequenta

a) Neste indicador procurou saber-se o que é que os *alunos pensam em relação ao curso que frequentam*, tendo em conta os seguintes itens: *futura saída profissional, aquisição de cultura geral, diminuição de desigualdades sociais, capacidade de diferenciar os mais dos menos capazes e o curso desejado*.

¹⁴⁹ Idem.

¹⁵⁰ Idem.

¹⁵¹ WIELEMANS, Willy – **European educational policy on shifting sand**. European Journal for Education Law and Policy, <http://www.kluweronline.com/issn/1386-8349>. Issue 1, 2000, p. 29. Acesso em: 12 de Julho de 2004.

¹⁵² Idem, pp. 29 e 30.

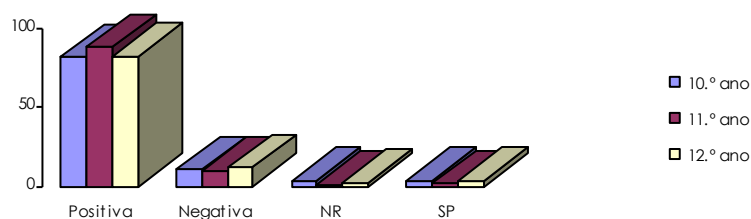
Obteve-se uma posição muito favorável quanto ao item sobre uma *futura saída profissional* (conforme quadro n.º 19).

- No 10.º ano, 82% dos alunos têm uma posição positiva;
- No 11.º ano, 88,1% dos alunos têm uma posição positiva;
- No 12.º ano, 82,2% dos alunos têm uma posição positiva.

Quadro n.º 19 – Futura saída profissional

Opção pessoal	% Positiva	% Negativa	% Não respondeu	% Sem opinião	% Total
Saídas profissionais:					
10.º ano	82,0	10,6	3,5	3,8	100,0
11.º ano	88,1	9,7	1,0	1,3	100,0
12.º ano	82,8	11,6	2,2	3,4	100,0
Total	84,4	10,6	2,3	2,9	100,0

Gráfico n.º 16 - Futura saída profissional



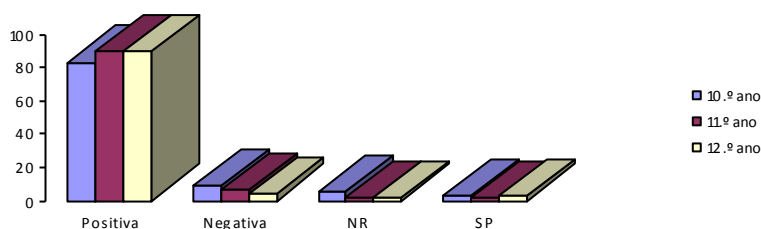
Quanto ao item sobre a *aquisição de cultura geral*, a opinião obtida é ainda mais positiva, visto que manifestaram-se nesse sentido (conforme quadro n.º 20):

- 83,2% dos alunos do 10.º ano;
- 89,4% dos alunos do 11.º ano;
- 89,6% dos alunos do 12.º ano.

Quadro n.º 20 – Aquisição de cultura geral

Opção pessoal	% Positiva	% Negativa	% Não respondeu	% Sem opinião	% Total
Aquisição de cultura geral:					
10.º ano	83,2	8,6	5,6	2,7	100,0
11.º ano	89,4	7,0	1,6	1,9	100,0
12.º ano	89,6	4,7	2,2	3,4	100,0
Total	87,1	6,9	3,4	2,6	100,0

Gráfico n.º 17 - Aquisição de cultura geral



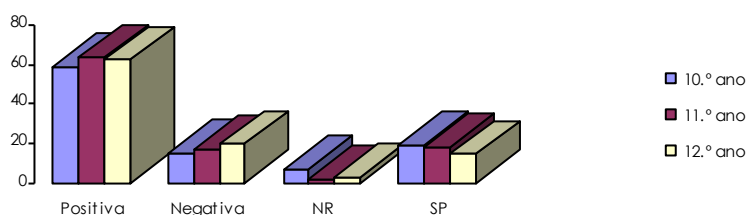
Quanto ao item sobre a contribuição para a diminuição de desigualdades sociais, a opinião embora sendo maioritariamente positiva, atinge valores mais baixos relativamente aos outros itens, sendo favorável para (conforme quadro n.º 21):

- 59,0% dos alunos do 10.º ano;
- 63,3% dos alunos do 11.º ano;
- 62,5% dos alunos do 12.º ano.

Quadro n.º 21 – Diminuição das desigualdades sociais

Opção pessoal	% Positiva	% Negativa	% Não respondeu	% Sem opinião	% Total
Diminuição das desigualdades:					
10.º ano	59,0	15,0	7,1	18,9	100,0
11.º ano	63,3	17,0	1,6	18,0	100,0
12.º ano	62,5	19,8	3,0	14,7	100,0
Total	61,4	16,9	4,1	17,5	100,0

Gráfico n.º 18 - Diminuição de desigualdades sociais



Quanto ao item da *capacidade de diferenciar os estudantes mais capazes dos menos capazes*, a opinião não é maioritariamente positiva, pese embora o facto de existirem elevadas taxas de alunos a manifestarem-se sem opinião (conforme quadro n.º 22):

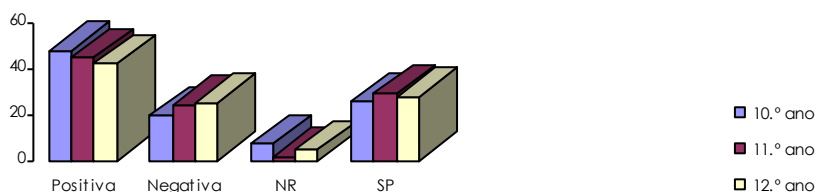
- 47,8% dos alunos do 10.º ano manifestaram opinião positiva e 25,4% optaram por sem opinião;
- 44,7% dos alunos do 11.º ano manifestaram opinião positiva e 29,3% optaram por sem opinião;

- 42,2% dos alunos do 12.º ano manifestaram opinião positiva e 28,0% optaram por sem opinião.

Quadro n.º 22 – Capacidade de diferenciar os mais capazes dos menos capazes

Opção pessoal	% Positiva	% Negativa	% Não respondeu	% Sem opinião	% Total
Diferenciar os mais dos menos capazes:					
10.º ano	47,8	19,4	7,4	25,4	100,0
11.º ano	44,7	24,4	1,6	29,3	100,0
12.º ano	42,2	25,0	4,7	28,0	100,0
Total	45,3	22,7	4,6	27,5	100,0

Gráfico n.º 19 - Capacidade de diferenciar os mais dos menos capazes



Conclusões: neste indicador sobre o que os alunos pensam em relação ao curso que frequentam os resultados obtidos repartem-se por diversas opiniões: muito positivas, positiva e negativa.

Muito positivas:

- Futura saída profissional;
- Aquisição de cultura geral;

Positiva:

- Diminuição de desigualdades sociais;

Negativa:

- Capacidade de diferenciar os estudantes mais capazes dos menos capazes;

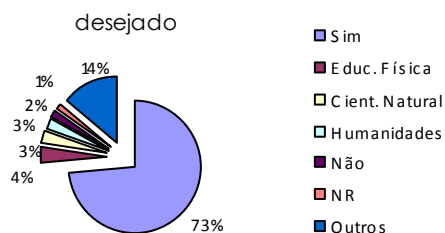
b) Sobre o indicador referente à situação pessoal em relação ao curso que frequentam, registaram-se as seguintes **conclusões** (conforme quadro n.º 23):

- 73,4% dos alunos afirmaram estar satisfeitos;
- Apenas 2% afirmaram não estar satisfeitos;
- 24,7% indicaram outros cursos que gostariam de frequentar, os mais referidos foram:
 - Educação Física para 3,9% dos alunos;
 - Científico-natural para 3,1% dos alunos;
 - Humanidades, 2,9%.

Quadro n.º 23 – Curso mais desejado

Curso desejado	10.º ano		11.º ano		12.º ano		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Sim	245	27,7	223	25,2	179	20,5	647	73,4
Educação Física	13	1,5	11	1,2	10	1,1	34	3,8
Científico-natural	10	1,1	10	1,1	7	0,9	27	3,1
Humanidades	9	1,0	9	1,0	7	0,9	25	2,9
Não	8	0,9	7	0,9	3	0,2	18	2,0
Informática	4	0,5	8	0,9	4	0,5	16	1,9
Artes	6	0,6	4	0,5	4	0,5	14	1,6
Não respondeu	8	0,8	2	0,2	1	0,09	11	1,1
Outros	36	4,2	37	4,2	17	1,9	90	10,3
Total	339	38,3	311	35,2	232	26,5	882	100,0

Gráfico n.º 20 - Curso mais desejado



c) Neste indicador procurou saber-se junto aos alunos, qual a *forma de escolha do curso que frequentavam*, tendo sido utilizados os seguintes itens: opção pessoal, pressão dos pais e/ou família, opinião de psicólogo e/ou professor, opinião de perito de orientação, influência de amigos/colegas, porque gosta, tem amigos a frequentar o curso, tem pessoas na família com essa profissão, é a via mais fácil de arranjar emprego, é a via mais fácil de acesso ao Ensino Superior, é importante seguir um curso profissionalizante qualificante, porque não pretende seguir estudos e não havia vaga noutra curso.

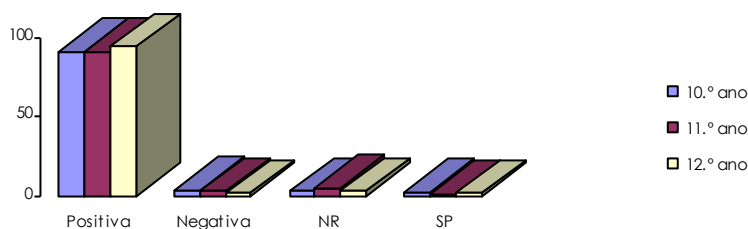
Quanto ao item *opção pessoal* foi referido por (conforme quadro n.º 24):

- 91,8% dos alunos do 10.º ano;
- 91,6% dos alunos do 11.º ano;
- 94,5% dos alunos do 12.º ano.

Quadro n.º 24 – Decisão pessoal pelo curso frequentado

Opção pessoal	Positiva %	Negativa %	Não respondeu %	Sem opinião %	Total %
Decisão pessoal:					
10.º ano	91,8	3,5	2,7	2,1	100,0
11.º ano	91,6	2,6	4,8	1,0	100,0
12.º ano	94,5	1,7	2,6	1,3	100,0
Total	92,6	2,8	3,3	1,4	100,0

Gráfico n.º 21 - Decisão pessoal pelo curso frequentado



Relativamente ao item *pressão dos pais e/ou família*, a opinião é maioritariamente *negativa*, sendo referida por (conforme quadro n.º 25):

- 49,6% dos alunos do 10.º ano (26,6% têm opinião positiva);
- 54,0% dos alunos do 11.º ano (33,1% têm opinião positiva);
- 53,5% dos alunos do 12.º ano (28,7% têm opinião positiva).

Quadro n.º 25 – Pressão dos pais e ou família

Opção pessoal	Positiva %	Negativa %	Não respondeu %	Sem opinião %	Total %
Pressão dos pais/família:					
10.º ano	26,5	49,6	5,3	18,6	100,0
11.º ano	33,1	54,0	3,9	9,0	100,0
12.º ano	25,8	58,6	1,7	13,8	100,0
Total	28,7	53,5	3,9	13,9	100,0

Quanto ao item *opinião de psicólogo e/ou professor* a opinião obtida é *incerta*, sendo referida como (conforme quadro n.º 26):

- Positiva por 38,0% dos alunos do 10.º ano (34,2% têm opinião negativa);
- Positiva por 42,0% dos alunos do 11.º ano (36,6% têm opinião negativa);
- Positiva por 48,2% dos alunos do 12.º ano (36,6% têm opinião negativa).

Quadro n.º 26 – Opinião de psicólogo e ou professor

Opção pessoal	Positiva %	Negativa %	Não respondeu %	Sem opinião %	Total %
Decisão pessoal:					
10.º ano	38,0	34,2	5,3	22,4	100,0
11.º ano	42,0	36,3	3,9	17,7	100,0
12.º ano	48,2	36,6	1,7	13,4	100,0
Total	42,2	35,6	3,9	18,4	100,0

Quanto ao item *opinião de perito de orientação* a opinião é, também, *incerta*, sendo referida como (conforme quadro n.º 27):

- Positiva por 27,1% dos alunos do 10.º ano (38,6% têm opinião negativa e 28,6% não têm opinião);
- Positiva por 31,8% dos alunos do 11.º ano (41,5% têm opinião negativa e 22,5% não têm opinião);
- Positiva por 32,4% dos alunos do 12.º ano (44,8% têm opinião negativa e 19,8% não têm opinião).

Quadro n.º 27 – Opinião de perito da educação

Opção pessoal	Positiva %	Negativa %	Não respondeu %	Sem opinião %	Total %
Opinião de perito de orientação:					
10.º ano	27,1	38,6	5,6	28,6	100,0
11.º ano	31,8	41,5	4,2	22,5	100,0
12.º ano	32,4	44,8	3,0	19,8	100,0
Total	30,2	41,3	4,4	24,1	100,0

Quando se considerou este item no inquérito teve-se em conta o que a Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro (mais conhecida, habitualmente, por LBSE) contempla para a figura do perito de orientação¹⁵³.

Quanto ao item *influência de amigos/colegas* a opinião é, maioritariamente *negativa*, sendo referida por (conforme quadro n.º 28):

- 45,1% dos alunos do 10.º ano (34,2% têm opinião positiva);
- 44,7% dos alunos do 11.º ano (38,0% têm opinião positiva);
- 46,1% dos alunos do 12.º ano (37,9% têm opinião positiva).

Quadro n.º 28 – Influência de amigos e ou colegas

Opção pessoal	Positiva %	Negativa %	Não respondeu %	Sem opinião %	Total %
Decisão pessoal:					
10.º ano	34,2	45,1	6,8	13,9	100,0
11.º ano	38,0	44,7	4,8	12,5	100,0
12.º ano	37,9	46,1	2,6	13,4	100,0
Total	36,5	45,2	5,0	13,3	100,0

Quanto ao item referente à forma de motivação foi *porque gosta*, a opinião é, maioritariamente *positiva*, para (conforme quadro n.º 29):

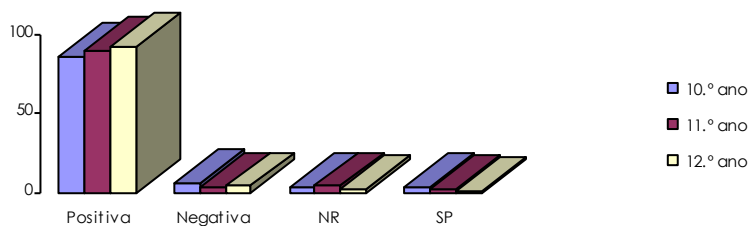
- 86,4% dos alunos do 10.º ano;
- 90,0% dos alunos do 11.º ano;
- 92,7% dos alunos do 12.º ano.

¹⁵³ Nomeadamente o seu artigo n.º 26 sobre o *apoio psicológico e orientação escolar e profissional*, onde se lê: "o apoio ao desenvolvimento psicológico dos alunos e à sua orientação escolar e profissional, bem como o apoio psicopedagógico às actividades educativas e ao sistema de relações da comunidade escolar, são realizados por serviços de psicologia e orientação escolar profissional inseridos em estruturas regionais escolares".

Quadro n.º 29 – Opção pessoal

Opção pessoal	Positiva %	Negativa %	Não respondeu %	Sem opinião %	Total %
Decisão pessoal:					
10.º ano	86,4	6,2	3,5	3,8	100,0
11.º ano	90,0	3,5	4,2	2,3	100,0
12.º ano	92,7	4,3	2,2	0,9	100,0
Total	89,3	4,8	3,4	2,5	100,0

Gráfico n.º 22 - Opção pessoal



Quanto ao item referente a *amigos a frequentar o curso*, a opinião é, maioritariamente *negativa*, para (conforme quadro n.º 30):

- 52,2% dos alunos do 10.º ano (33,3% têm opinião positiva);
- 53,7% dos alunos do 11.º ano (35,7% têm opinião positiva);
- 47,0% dos alunos do 12.º ano (42,2% têm opinião positiva).

Quadro n.º 30 – Amigos a frequentar

Opção pessoal	Positiva %	Negativa %	Não respondeu %	Sem opinião %	Total %
Decisão pessoal:					
10.º ano	33,3	52,2	5,9	8,6	100,0
11.º ano	35,7	53,7	3,9	6,8	100,0
12.º ano	42,2	47,0	2,6	8,2	100,0
Total	36,4	51,4	4,3	7,8	100,0

Quanto ao item referente a *pessoas na família com essa profissão*, a opinião é, maioritariamente *negativa*, para (conforme quadro n.º 31):

- 55,5% dos alunos do 10.º ano (26,0% têm opinião positiva);
- 58,5% dos alunos do 11.º ano (27,7% têm opinião positiva);
- 64,2% dos alunos do 12.º ano (21,1% têm opinião positiva).

Quadro n.º 31 – Familiares na profissão

Opção pessoal	Positiva %	Negativa %	Não respondeu %	Sem opinião %	Total %
Decisão pessoal:					
10.º ano	26,0	55,5	5,6	13,0	100,0
11.º ano	27,7	58,2	4,2	10,0	100,0
12.º ano	21,1	64,2	2,2	12,5	100,0
Total	25,3	58,7	4,2	11,8	100,0

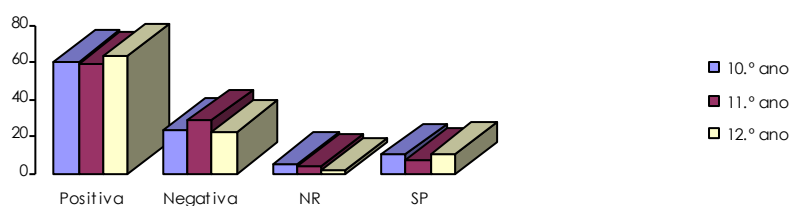
Quanto ao item referente de que *é a via mais fácil de arranjar emprego*, a opinião é maioritariamente *positiva*, para (conforme quadro n.º 32):

- 60,5% dos alunos do 10.º ano (23,9% têm opinião negativa);
- 59,2% dos alunos do 11.º ano (28,6% têm opinião negativa);
- 63,7% dos alunos do 12.º ano (22,8% têm opinião negativa).

Quadro n.º 32 – Forma de decisão pelo curso frequentado

Opção pessoal	Positiva %	Negativa %	Não respondeu %	Sem opinião %	Total %
Meio mais fácil de arranjar emprego:					
10.º ano	60,5	23,9	5,3	10,3	100,0
11.º ano	59,2	28,6	4,2	8,0	100,0
12.º ano	63,7	22,8	2,6	10,8	100,0
Total	60,9	25,3	4,2	9,6	100,0

Gráfico n.º 23 - Facilita a obtenção de emprego



Quanto ao item referente ao facto de ser *a via mais fácil de acesso ao Ensino Superior*, a opinião maioritariamente obtida é *incerta*. Assim, para o (conforme quadro n.º 33):

- 10.º ano, 37,1% dos alunos têm opinião positiva (38,6% têm opinião negativa);
- 11.º ano, 46,3% dos alunos têm opinião positiva (39,5% têm opinião negativa);
- 12.º ano, 42,6% dos alunos têm opinião positiva (39,7% têm opinião negativa).

Quadro n.º 33 – Facilita o acesso ao ensino superior

Opção pessoal	Positiva %	Negativa %	Não respondeu %	Sem opinião %	Total %
Via mais fácil de acesso ao ensino superior:					
10.º ano	37,1	38,6	6,2	18,0	100,0
11.º ano	46,3	39,5	4,2	10,0	100,0
12.º ano	42,6	39,7	2,6	15,1	100,0
Total	41,8	39,2	4,5	14,4	100,0

Quanto ao item *é importante seguir um curso profissionalizante qualificante, porque não pretende seguir estudos*, a opinião maioritariamente recolhida é, também, *incerta*. Assim, para o (conforme quadro n.º 34):

- 10.º ano, 48,3% dos alunos têm opinião positiva (30,4% têm negativa);
- 11.º ano, 43,7% dos alunos têm opinião positiva (36,3% têm negativa);
- 12.º ano, 38,4% dos alunos têm opinião positiva (42,7% têm negativa).

Quadro n.º 34 – Facilita seguir um curso profissionalizante qualificante

Opção pessoal	Positiva %	Negativa %	Não respondeu %	Sem opinião %	Total %
Ter um curso profissional s/seguir estudos:					
10.º ano	48,3	30,4	6,8	14,5	100,0
11.º ano	43,7	36,3	4,5	15,4	100,0
12.º ano	38,4	42,7	2,6	16,4	100,0
Total	44,1	35,7	4,9	15,3	100,0

Quanto ao item *foi porque não havia vaga noutro curso*, a opinião maioritariamente recolhida é *negativa*, para (conforme quadro n.º 35):

- 65,2% dos alunos do 10.º ano;
- 74,0% dos alunos do 11.º ano;
- 75,0% dos alunos do 12.º ano.

Quadro n.º 35 – Forma de decisão pelo curso frequentado

Opção pessoal	Positiva %	Negativa %	Não respondeu %	Sem opinião %	Total %
Não havia vaga noutro curso:					
10.º ano	9,7	65,2	7,1	18,0	100,0
11.º ano	7,0	74,0	4,2	14,8	100,0
12.º ano	4,3	75,0	3,0	17,7	100,0
Total	7,3	70,9	5,0	16,8	100,0

Conclusões: neste indicador referente à *forma de escolha pelos alunos do curso que frequentavam*, os resultados obtidos repartem-se por diversas opiniões: positivas, negativas e incertas.

Positivas:

- Opção pessoal;
- Porque gosta do curso;
- Via mais fácil de arranjar emprego;

Negativas:

- Pressão dos pais e/ou professor;
- Amigos a frequentar o curso;

- Pessoas da família com essa profissão;
- Não havia vaga noutro curso;

Incertas:

- Opinião de psicólogo e/ou professor;
- Perito de orientação;
- Influência de amigos/colegas;
- Via mais fácil de acesso ao Ensino Superior;
- A importância de seguir um curso profissionalizante qualificante, porque não pretende seguir estudos.

Enquadram-se as conclusões agora obtidas, acerca do que os alunos pensam sobre o curso que frequentam, com um estudo realizado no Brasil, para traçar o Perfil dos Estudantes de Graduação das – Instituições Federais de Ensino Superior – doravante IFES¹⁵⁴, pela afinidade nos resultados obtidos que ambos apresentam.

Embora tratando-se de um estudo sobre o Ensino Superior, regista-se que *quanto à motivação da opção pelas IFES que o aluno frequenta*, foi indicado por ordem decrescente de importância, por um universo de 320 213 alunos: ensino gratuito (83,7%), qualidade (59%), proximidade (32%), pós-graduação (25%), outro (24%), única em que foi aprovado (17%) e apoio oferecido (6%).

Também por ordem decrescente de importância foram referidos os *motivos de opção pelo curso*, por um universo de 319 397 alunos: aptidão pessoal (67%), realização pessoal (65%), contribuição social (29%), salário (21%), vagas no mercado (18%), outro (12%), complementação profissional (12%), baixa concorrência (10%), por exclusão – não se interessa por outro (8%), família (8%), teste vocacional (6%) e por exclusão – não existia o que queria (5%).

Deste estudo destaca-se, para o primeiro item considerado, da importância que os alunos brasileiros atribuem ao *grau de gratuidade do ensino, da qualidade oferecida e da proximidade à sua residência habitual*.

Quanto ao segundo item, é a *aptidão e a realização pessoal* que mais registaram as opções tomadas pelos estudantes.

Também se regista que quer a família, quer o teste vocacional/perito de orientação não exercem influência significativa na opção de curso que os alunos realizam.

¹⁵⁴ Obtido do site http://www.unb.br/dac/fonapraxe/perfil/perfil_result6.html. Acesso em: 20 de Agosto de 2004.

1.4.6. Caracterização da escola que frequenta

a) Neste indicador pretendeu-se registar a *situação pessoal em relação ao grau de satisfação* quanto ao cumprimento dos programas escolares, livros e manuais escolares, professores, salas de aula, salas de apoio, horários, actividades extra-escolares e escola de preferência.

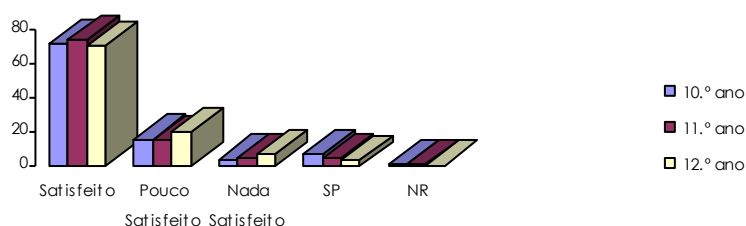
Quanto ao item sobre *quanto ao cumprimento dos programas escolares* regista-se uma posição maioritariamente *positiva* para (conforme quadro n.º 36):

- 72,0% dos alunos do 10.º ano, que declaram-se satisfeitos;
- 74,6% dos alunos do 11.º ano, que declararam-se satisfeitos;
- 70,7% dos alunos do 12.º ano, que declararam-se satisfeitos.

Quadro n.º 36 – Cumprimento dos programas

Satisfação pessoal	Satisfeito %	Pouco satisfeito %	Nada satisfeito %	Sem opinião %	Não respondeu %	Total %
Cumprimento dos programas:						
10.º ano	72,0	15,9	4,1	6,5	1,5	100,0
11.º ano	74,6	15,1	4,8	4,5	1,0	100,0
12.º ano	70,7	19,7	6,5	3,0	0,4	100,0
Total	72,6	16,6	5,0	4,9	1,0	100,0

Gráfico n.º 24 - Cumprimento dos programas



Quanto ao item relativo ao grau de satisfação sobre os *livros e manuais escolares* regista-se uma posição maioritariamente *positiva* para (conforme quadro n.º 37):

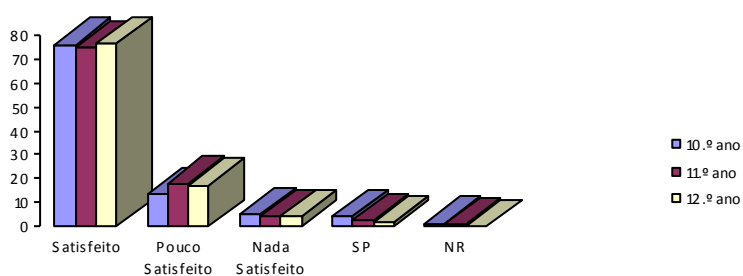
- 76,4% dos alunos do 10.º ano, declararam-se satisfeitos;
- 74,9% dos alunos do 11.º ano, declararam-se satisfeitos;
- 76,8% dos alunos do 12.º ano, declararam-se satisfeitos.

Quadro n.º 37 – Livros e manuais escolares

Satisfação pessoal	Satisfeito %	Pouco satisfeito %	Nada satisfeito %	Sem opinião %	Não respondeu %	Total %
--------------------	--------------	--------------------	-------------------	---------------	-----------------	---------

Livros e manuais escolares:						
10.º ano	76,4	13,6	4,7	4,1	1,2	100,0
Satisfação pessoal	Satisfeito %	Pouco satisfeito %	Nada satisfeito %	Sem opinião %	Não respondeu %	Total %
11.º ano	74,9	18,0	4,2	2,3	0,6	100,0
12.º ano	76,8	17,2	4,3	1,7	0,0	100,0
Total	75,9	16,1	4,4	2,8	0,7	100,0

Gráfico n.º 25 - Livros e manuais escolares



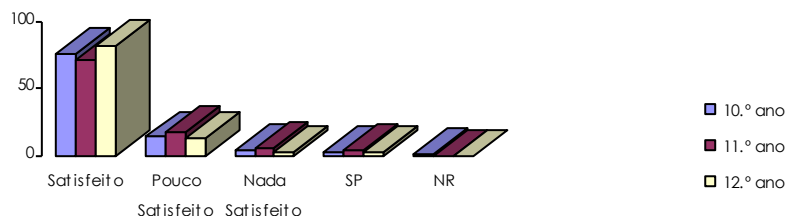
Quanto ao item relativo ao grau de satisfação sobre os *professores* regista-se uma posição maioritariamente *positiva* para (conforme quadro n.º 38):

- 76,7% dos alunos do 10.º ano;
- 71,4% dos alunos do 11.º ano;
- 81,5% dos alunos do 12.º ano.

Quadro n.º 38 – Satisfação quanto aos professores

Satisfação pessoal	Satisfeito %	Pouco satisfeito %	Nada satisfeito %	Sem opinião %	Não respondeu %	Total %
Professores:						
10.º ano	76,7	14,2	4,4	3,5	1,2	100,0
11.º ano	71,4	17,4	6,4	4,2	0,6	100,0
12.º ano	81,5	13,4	2,6	2,6	0,0	100,0
Total	76,1	15,1	4,6	3,5	0,7	100,0

Gráfico n.º 26 - Satisfação quanto aos professores



Quanto ao item relativo ao grau de satisfação sobre as *salas de aula* regista-se uma posição maioritariamente *positiva* para (conforme quadro n.º 39):

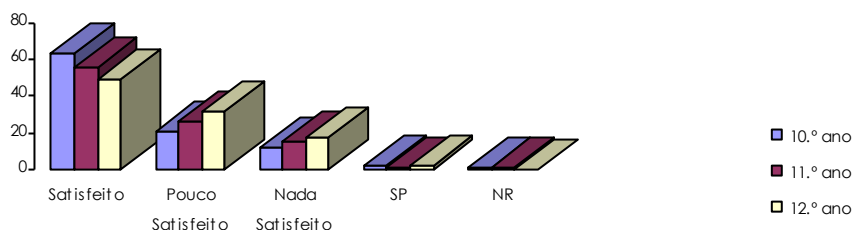
- 63,1% dos alunos do 10.º ano;
- 56,3% dos alunos do 11.º ano;

- 49,1% dos alunos do 12.º ano (49,1% referiram estar não satisfeitos).

Quadro n.º 39 – Satisfação quanto às salas de aula

Satisfação pessoal	Satisfeito %	Pouco satisfeito %	Nada satisfeito%	Sem opinião %	Não respondeu %	Total %
Salas de aula:						
10.º ano	63,1	20,9	12,4	2,4	1,2	100,0
11.º ano	56,3	26,7	15,1	1,3	0,6	100,0
12.º ano	49,1	31,9	17,2	1,7	0,0	100,0
Total	57,0	25,9	14,6	1,8	0,7	100,0

Gráfico n.º 27 - Satisfação quanto às salas de aula



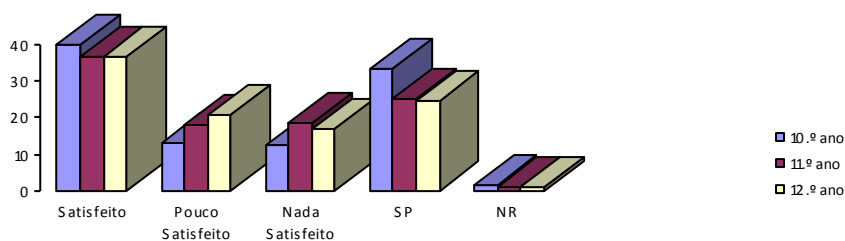
Quanto ao item relativo ao grau de satisfação sobre as salas de apoio regista-se uma posição maioritariamente *incerta* com (conforme quadro n.º 40):

- 39,8% dos alunos do 10.º ano a declararam estar satisfeitos (com 25,4% a referirem não estar satisfeitos);
- 36,7% dos alunos do 11.º ano a declararem estar satisfeitos (com 36,9% a referirem não estar satisfeitos);
- 36,7% dos alunos do 12.º ano a declararem estar satisfeitos (com 37,9% a referirem não estar satisfeitos).

Quadro n.º 40 – Satisfação quanto às salas de apoio

Satisfação pessoal	Satisfeito %	Pouco satisfeito %	Nada satisfeito%	Sem opinião %	Não respondeu %	Total %
Cumprimento dos programas:						
10.º ano	39,8	13,0	12,4	33,3	1,5	100,0
11.º ano	36,7	18,3	18,6	25,4	1,0	100,0
12.º ano	36,7	20,7	17,2	24,6	0,9	100,0
Total	72,6	16,9	15,9	28,2	1,1	100,0

Gráfico n.º 28 - Satisfação quanto às salas de apoio



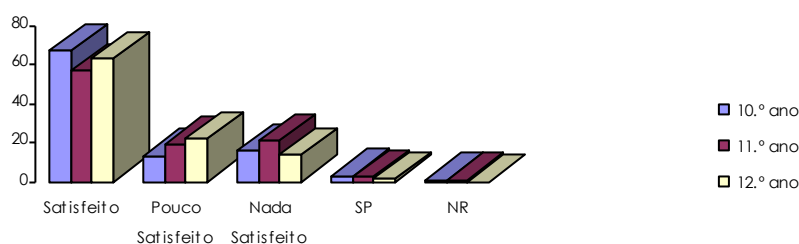
Quanto ao item relativo ao grau de satisfação sobre os *horários* regista-se uma posição maioritariamente *positiva* para (conforme quadro n.º 41):

- 67,3% dos alunos do 10.º ano;
- 56,9% dos alunos do 11.º ano;
- 63,0% dos alunos do 12.º ano.

Quadro n.º 41 – Satisfação quanto aos horários

Satisfação pessoal	Satisfeito %	Pouco satisfeito %	Nada satisfeito%	Sem opinião %	Não respondeu %	Total %
Horários:						
10.º ano	67,3	13,3	15,6	2,9	0,9	100,0
11.º ano	56,9	19,3	20,9	2,3	0,6	100,0
12.º ano	63,0	22,0	13,8	1,3	0,0	100,0
Total	62,5	17,7	17,0	2,3	0,6	100,0

Gráfico n.º 29 - Satisfação quanto aos horários



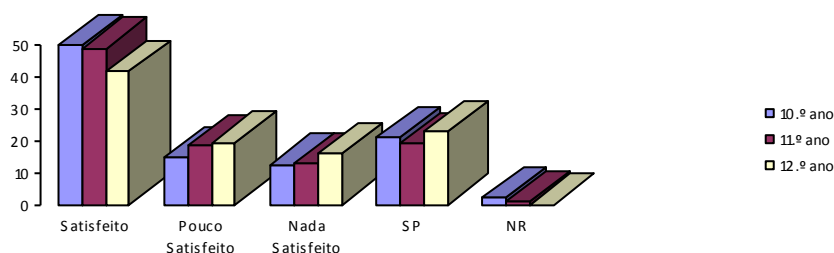
Quanto ao item relativo ao grau de satisfação sobre as *actividades extra-escolares* regista-se uma posição maioritariamente *incerta* para (conforme quadro n.º 42):

- 49,8% dos alunos do 10.º ano (embora 27,1% referiram não estar satisfeitos);
- 48,9% dos alunos do 11.º ano (embora 31,2% referiram não estar satisfeitos);
- 41,8% dos alunos do 12.º ano (embora 35,3% referiram não estar satisfeitos).

Quadro n.º 42 – Satisfação quanto às actividades extra-escolares

Satisfação pessoal	Satisfeito %	Pouco satisfeito %	Nada satisfeito%	Sem opinião %	Não respondeu %	Total %
Cumprimento dos programas:						
10.º ano	49,8	14,7	12,4	20,9	2,1	100,0
11.º ano	48,9	18,3	12,9	19,0	1,0	100,0
12.º ano	41,8	19,4	15,9	22,8	0,0	100,0
Total	47,4	17,2	13,5	20,7	1,1	100,0

Gráfico n.º 30 - Satisfação quanto às actividades extra-escolares



Conclusões: das respostas obtidas para o indicador referente à *caracterização da escola de frequência*, resultaram opiniões repartidas em positivas e indecisas.

Positivas:

- Quanto ao cumprimento dos programas escolares;
- Quanto aos livros e manuais escolares;
- Quanto aos professores;
- Quanto às salas de aula;
- Quanto aos horários

Indecisas:

- Quanto às salas de apoio;
- Quanto às actividades extra-escolares.

Neste indicador pretendeu-se aferir, segundo Didonet¹⁵⁵, acerca da "qualidade do ambiente escolar", uma vez que, "o espaço da escola não é apenas um continente, um recipiente que abriga alunos, livros, professores", ou seja, "um local onde se realizam actividades de aprendizagem", mas é também, "um contexto educativo", isto porque a escola é algo mais que quatro paredes; "é clima, espírito de trabalho, produção de aprendizagem, relações sociais de formação de pessoas".

Neste contexto o ambiente escolar deve ser identificado como sendo "o espaço físico criado e organizado para abrigar as mais diversas actividades de indivíduos e grupos". Cada vez mais a escola é encarada como uma organização de prestação de serviços educacionais. Neste contexto, os serviços são identificados como sendo os "produtos oferecidos pela organização escola a alunos, pais, comunidade local, professores e funcionários".

Ainda seguindo Didonet, "todo e qualquer aluno tem direito aos mesmos serviços, no mesmo padrão de qualidade, independentemente da localização ou dimensão da escola que frequenta". Também que, "o tratamento do ambiente escolar (espaço

¹⁵⁵ DIDONET, Vital. Professor, actualmente é consultor do Conselho Nacional de Secretários da Educação. Obtido do site <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/eqqxt3.htm>. Acesso em 20 de Agosto de 2004.

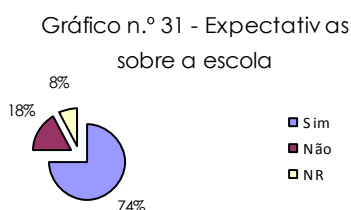
físico e recursos materiais), sempre na base da ideia de prestação de serviços, privilegia os fins e não os meios”.

É por isso de estranhar que dos resultados obtidos no estudo, ressalte que os alunos tenham uma posição indefinida acerca das salas de apoio e das actividades extra-escolares.

Tratando-se de actividades fundamentais da escola, parece que o seu contexto educativo terá que ser, futuramente, melhor trabalhado.

b) Quanto ao indicador sobre o facto da escola de frequência ter mostrado capacidade de resposta quanto às expectativas formuladas, a opinião recolhida é (conforme quadro n.º 43).

- Sim, para 74,7% de alunos;
- Não, para 17,8% de alunos;
- Não responderam, 7,5% de alunos.



Quadro n.º 43 – Expectativas sobre a escola

Opinião pessoal	10.º ano		11.º ano		12.º ano		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Sim	261	29,6	224	25,5	173	19,6	658	74,7
Não	55	6,2	60	6,8	42	4,8	157	17,8
Não respondeu	23	2,6	27	3,0	17	1,9	67	7,5
Total	339	38,4	311	35,3	232	26,3	882	100,0

Conclusões: apesar das respostas obtidas

para este indicador terem permitido construir uma opinião maioritariamente positiva, realça-se o facto de cerca de 25% dos inquiridos não terem essa opinião.

Será que daí se pode concluir pela não consistência dos dados obtidos? Ou haverá antes um certo descontentamento que grassa entre os alunos?

Talvez fosse interessante analisar-se a questão sobre a razão para tal percentagem pudesse ser atingida. Esta problemática exigiria uma discussão que, afasta-se, contudo, do objecto deste estudo. No entanto, é curioso referir o que sustenta Nash¹⁵⁶ a este propósito. Ao citar a teoria de Bourdieu afirma que “a relação causal entre aspirações e objectivação é amplamente reconhecida pela sociologia da educação” e que os estudantes “interiorizam os objectivos do grupo social a que pertencem” e por isso, reproduzem estas “chances de objectivos impostas pela estrutura social”.

¹⁵⁶ NASH, Roy – **Educational inequality: the special case of Pacific Students**. Social Policy Journal of New Zealand, www.msdl.govt.nz/documents/publications/msd/journal/issue15/15-pages69-86.PDF Issue15, December 2000, p. 71. Acesso em 12 de Julho de 2004.

Esta sustentação para Nash não é, no entanto, pacífica, uma vez que estudos contemporâneos, particularmente sobre minorias étnicas, mostram que a relação é muito mais complexa. Para isso refere que, por exemplo, na Nova Zelândia os objectivos dos estudantes do Pacífico¹⁵⁷ são geralmente pobres apesar de terem construído elevadas aspirações derivado ao facto de a sua origem social ser maioritariamente proveniente de terem pais emigrantes e de viverem nos subúrbios das cidades.

Quanto às outras etnias analisadas por Nash foram as da Pākehā, Māori e a Asian, sendo que a Māori assemelha-se à do Pacífico e as outras duas são constituídas por origem social de classes com estatutos sociais mais altos.

Este estudo por iniciativa do governo Neozelandês teve como objectivo tentar reduzir os *gaps* existentes entre estas etnias, implementando oportunidades educacionais e sociais, em lato senso, para débeis comunidades sócio-económicas, por forma a trazerem-nas para mais perto dos níveis de bem estar alcançados por todos aqueles que não estejam nesta categoria.

c) Neste indicador pretendeu-se registar as *principais razões da escolha pela escola que frequenta* tendo sido considerados vários itens, *quanto à capacidade para tratar e avaliar equitativamente, transmitir conhecimentos, a Direcção da escola incentivar a participação na gestão, a Associação de estudantes participar com a direcção, o Director de Turma ter falado sobre o sistema de avaliação, o Orientador Educativo/Psicólogo ter falado sobre os estudos, a escola ter clubes específicos.*

Num estudo realizado por Venezia¹⁵⁸, refere-se que os estudantes do ensino secundário, nos Estados Unidos, têm actualmente, comparativamente a anos anteriores, altas aspirações educacionais, mas que se situam num nível indefinido derivado ao facto do sistema educacional estar desconectado. Esta problemática tem vindo a ser devidamente estudada tendo dado mesmo origem ao nome a um relatório: *O traiçoeiro sonho da Faculdade*. Este relatório foi realizado pela Universidade de Stanford – Projecto Bridge – após seis anos de investigação tendo englobado seis estados – Califórnia, Geórgia, Illinois, Maryland, Oregon e Texas.

¹⁵⁷ Este estudo foi publicado pelo Ministério da educação, as estatísticas e os dados obtidos inserem-se no projecto, Progresso para a Escola (Nash and Harker, 1998), fundado pelo Ministério da Educação. Foi designado como *estudos dos efeitos-escola* e monitorizados para a obtenção educacional de 5 400 000 estudantes do 9.º ano (em 1991) com o término da sua educação secundária.

¹⁵⁸ VENEZIA, Andrea, KIRST, Michael W. e ANTONIO, Anthony L. – **Betraying the College Dream: how disconnected K-12 and Postsecondary Education Systems undermine student aspirations.** Stanford University's Bridge Project, www.stanford.edu/group/bridgeproject/betrayingthe_collegedream.PDF, March, 2003, p. 10. Acesso em: 12 de Julho de 2004.

Segundo um estudo do Centro Nacional Estatístico de Educação¹⁵⁹ realizado em 1996, 88% dos graduados do 8.º grau, esperavam participar em qualquer forma de ensino pós secundário e aproximadamente¹⁶⁰ 70% dos actuais graduados do Ensino Secundário irão frequentar a Faculdade dentro de dois anos, após terem concluído a sua graduação.

Ressalta ainda deste relatório que nas últimas décadas, familiares, educadores, políticos, homens de negócios, membros das comunidades e pesquisadores, têm transmitido aos estudantes que para terem sucesso na sociedade actual, precisam de aceder à Faculdade.

Tudo isto resultou que, os estudantes do ensino secundário identificaram plenamente a mensagem e por isso, estão cada vez mais a planearem a sua frequência na Faculdade.

Este cenário não se passa só na realidade americana. Cada vez mais em Portugal os alunos preocupam-se com o seu futuro imediato após concluírem o ensino secundário. Por isso torna-se cada vez mais imperioso que a escola em Portugal possa saber corresponder, preparando melhor os seus alunos para uma futura inserção profissional, podendo esta passar pela continuação dos estudos, ou mesmo, por uma entrada no mercado de trabalho.

Veneza ao seguir de perto o relatório *O traíçoeiro sonho da Faculdade*, refere ainda que se deve permitir que os estudantes assumam, cada vez mais, a sua avaliação na escola secundária que frequentam, por forma a que se possam preparar melhor, academicamente, a fim de poderem corresponder às expectativas criadas e exigidas pela Faculdade e acrescenta-se, pelo mercado de trabalho.

Esta avaliação deverá ser feita por forma a que os estudantes, os seus familiares e os professores, possam saber influenciar a preparação dos estudantes para a entrada na Faculdade ou, acrescenta-se, para o mercado de trabalho.

Regressando de novo ao inquérito por questionário aplicado, quanto ao item sobre a *capacidade para tratar e avaliar equitativamente*, regista-se uma posição maioritariamente positiva para (conforme quadro n.º 44):

¹⁵⁹ National Center for Education Statistics. National Education Longitudinal Study: 1988-1994. Descriptive Summary Report, Washington, D.C: U. S. Department of Education apud VENEZIA, Andrea, KIRST, Michael W. e ANTONIO, Anthony L. – **Barriers to College Success: putting ideas to work**, www.stanford.edu/group/bridgeproject/betrayingthecollegedream.pdf. Acesso em: 12 de Julho de 2004.

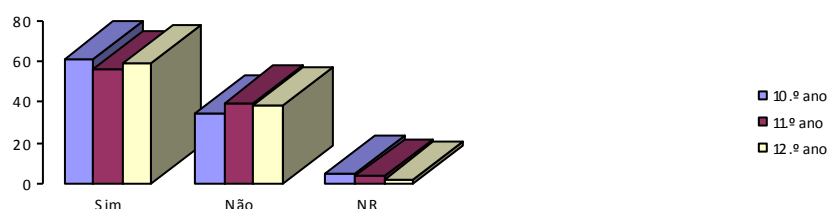
¹⁶⁰ The Education Trust. Fall 1999. "Ticket to Nowhere. The Gap Between High School and Entering College and High Performance Jobs," Washington, DC: The Education Trust apud VENEZIA, Andrea; KIRST, Michael W. e ANTONIO, Anthony L. – **Barriers to College Success: putting ideas to work**, www.stanford.edu/group/bridgeproject/betrayingthecollegedream.pdf. Acesso em: 12 de Julho de 2004.

- 60,8% dos alunos do 10.º ano;
- 56,6% dos alunos do 11.º ano;
- 59,5% dos alunos do 12.º ano.

Quadro n.º 44 – Capacidade de tratar e avaliar equitativamente

Opção pessoal	Sim %	Não %	Não respondeu %	Total %
Capacidade para avaliar equitativamente:				
10.º ano	60,8	34,2	5,0	100,0
11.º ano	56,6	39,9	3,5	100,0
12.º ano	59,5	38,4	2,2	100,0
Total	59,0	37,3	3,7	100,0

Gráfico n.º 32 - Trata e avalia equitativamente



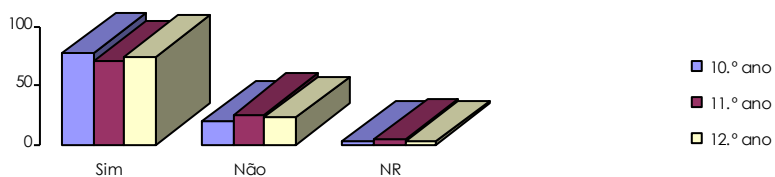
Relativamente ao item da *capacidade para transmitir conhecimentos* regista-se uma posição maioritariamente *positiva* para (conforme quadro n.º 45):

- 77,3% dos alunos do 10.º ano;
- 70,7% dos alunos do 11.º ano;
- 74,6% dos alunos do 12.º ano.

Quadro n.º 45 – Capacidade de transmitir conhecimentos

Opção pessoal	Sim %	Não %	Não respondeu %	Total %
Capacidade para transmitir conhecimentos:				
10.º ano	77,3	20,1	2,7	100,0
11.º ano	70,7	25,4	3,9	100,0
12.º ano	74,6	23,3	2,2	100,0
Total	74,3	22,8	2,9	100,0

Gráfico n.º 33 - Transmitir conhecimentos



Quanto ao item referente sobre a *Direcção da escola incentivar a sua participação*

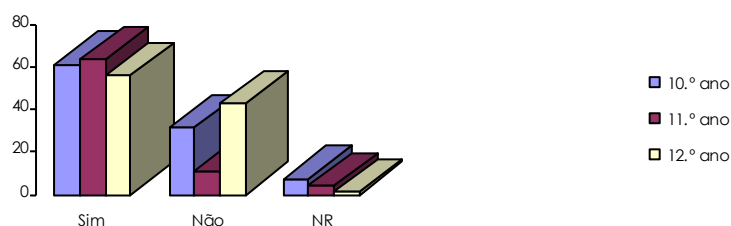
na gestão, regista-se uma posição maioritariamente *positiva* para (conforme quadro n.º 46):

- 61,1% dos alunos do 10.º ano;
- 63,7% dos alunos do 11.º ano;
- 56,0% dos alunos do 12.º ano (embora 42,7% têm posição negativa).

Quadro n.º 46 – A Direcção incentiva a participação

Opção pessoal	Sim %	Não %	Não respondeu %	Total %
Direcção incentiva a participação na gestão:				
10.º ano	61,1	31,6	7,4	100,0
11.º ano	63,7	11,3	4,2	100,0
12.º ano	56,0	42,7	1,3	100,0
Total	60,7	34,7	4,6	100,0

Gráfico n.º 34 - A Direcção incentiva a participação



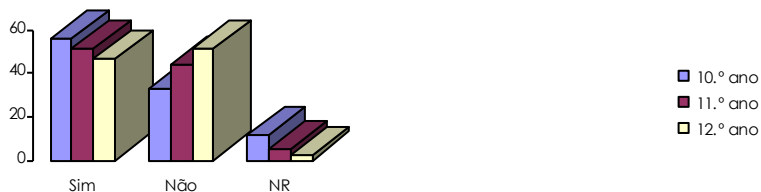
Relativamente ao item referente à *Associação de estudantes participar com a direcção*, regista-se uma posição maioritariamente *incerta* para (conforme quadro n.º 47):

- 55,8% dos alunos do 10.º ano referiram que sim (32,4% referiram que não);
- 51,4% dos alunos do 11.º ano referiram que sim (43,7% referiram que não);
- 47,0% dos alunos do 12.º ano referiram que sim (50,9% referiram que não).

Quadro n.º 47 – A Associação de estudantes participa com a Direcção

Opção pessoal	Sim %	Não %	Não respondeu %	Total %
Direcção participa com a Direcção:				
10.º ano	55,8	32,4	11,8	100,0
11.º ano	51,4	43,7	4,8	100,0
12.º ano	47,0	50,9	2,2	100,0
Total	51,9	41,3	6,8	100,0

Gráfico n.º 35 - A Associação de estudantes participa com a Direcção



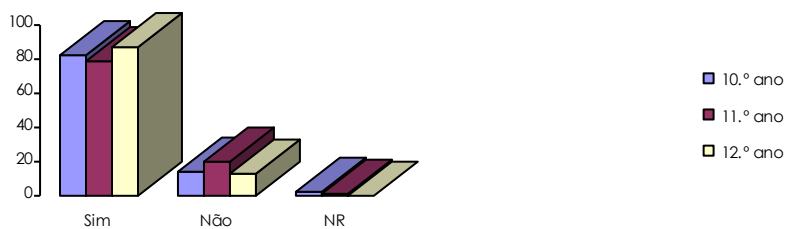
Quanto ao item sobre o *Director de Turma lhes ter falado sobre o sistema de avaliação*, regista-se uma posição maioritariamente *positiva* para (conforme quadro n.º 48):

- 82,9% dos alunos do 10.º ano;
- 79,1% dos alunos do 11.º ano;
- 86,6% dos alunos do 12.º ano.

Quadro n.º 48 – O Director de turma falou sobre sistema de avaliação

Opção pessoal	Sim %	Não %	Não respondeu %	Total %
Director de Turma falou				
s/ o sistema de avaliação:				
10.º ano	82,9	14,2	2,9	100,0
11.º ano	79,1	19,6	1,3	100,0
12.º ano	86,6	12,9	0,4	100,0
Total	82,5	15,8	1,7	100,0

Gráfico n.º 36 - Director de Turma falou sobre a avaliação



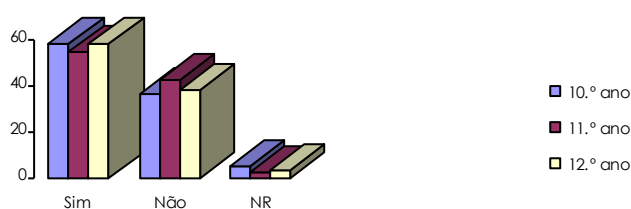
Relativamente ao item do *Orientador Educativo/Psicólogo lhes ter falado sobre os estudos*, regista-se uma posição maioritariamente *positiva* para (conforme quadro n.º 49):

- 58,1% dos alunos do 10.º ano;
- 54,7% dos alunos do 11.º ano;
- 58,2% dos alunos do 12.º ano.

Quadro n.º 49 – O Orientador Educativo/Psicólogo falou sobre os estudos

Opção pessoal	Sim %	Não %	Não respondeu %	Total %
Orientador educativo/psicólogo falou sobre os estudos:				
10.º ano	58,1	36,3	5,6	100,0
11.º ano	54,7	42,8	2,6	100,0
12.º ano	58,2	38,4	3,4	100,0
Total	56,9	39,1	4,0	100,0

Gráfico n.º 37 - O Orientador Educativo/Psicólogo falou sobre os estudos



Já foi referido atrás que a figura jurídica do Orientador Educativo/Psicólogo foi criada através da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, mais conhecida por LBSE, mas que o Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de Maio veio consignar.

Lê-se no preâmbulo deste Decreto-Lei que ao criar os Serviços de Psicologia e Orientação, este diploma visou “dotar o sistema educativo das necessárias estruturas especializadas de orientação educativa que, inseridas na rede escolar, assegurem a realização das acções de apoio psicológico e orientação escolar e profissional previstas no artigo 26.º da LBSE”.

Mais adiante no mesmo Decreto-Lei pode-se ler ainda que a própria eficácia dos serviços de psicologia e orientação iria depender fortemente da “dinâmica interdisciplinar que os seus técnicos forem capazes de estabelecer no seio da escola e da comunidade em que se integram, congregando a colaboração de outros serviços e promovendo o diálogo entre todos os intervenientes no processo educativo”.

Quanto à natureza desses serviços foram identificados como sendo “unidades especializadas de apoio educativo, integradas na rede escolar, que desenvolvem a sua acção nos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”, conforme se lê no seu art. 2.º, número 1.

As suas atribuições foram consignadas no art. 3.º número 2, onde se lê na (s) alínea (s):
c) – “prestar apoio de natureza psicológica e psicopedagógica a alunos, professores, pais e encarregados de educação, no contexto das actividades educativas, tendo em vista o sucesso escolar, a efectiva igualdade de oportunidades”;

d) – “assegurar, em colaboração com outros serviços competentes, designadamente os de educação especial, a detecção de alunos com necessidades especiais, a avaliação da sua situação e o estudo das intervenções adequadas”

f) – “promover actividades específicas de formação escolar e profissional, susceptíveis de ajudar os alunos a situarem-se perante as oportunidades disponíveis, tanto no domínio dos estudos e formações como no das actividades profissionais, favorecendo a indispensável articulação entre a escola e o mundo de trabalho”.

Mais recentemente o Decreto-Lei n.º 115-A/98, no seu artigo 34.º, sobre as estruturas de orientação educativa e serviços especializados de apoio educativo, nomeadamente no seu número 2, alínea a), veio contemplar o “reforço da articulação na aplicação dos planos de estudo definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa da escola”, onde a figura jurídica do Orientador Educativo/Psicólogo saiu reforçada.

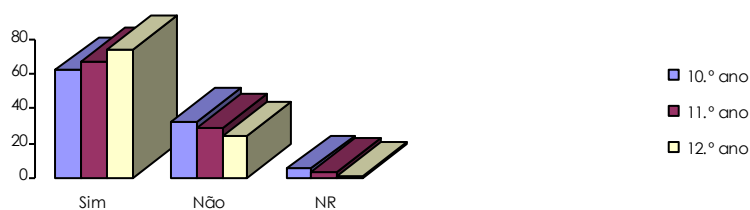
Quanto ao item da escola *ter clubes específicos*, regista-se uma posição maioritariamente positiva para (conforme quadro n.º 50):

- 61,7% dos alunos do 10.º ano;
- 66,9% dos alunos do 11.º ano;
- 74,1% dos alunos do 12.º ano.

Quadro n.º 50 – A escola tem clubes específicos

Opção pessoal	Sim %	Não %	Não respondeu %	Total %
A escola tem clubes específicos:				
10.º ano	61,7	32,7	5,6	100,0
11.º ano	66,9	29,3	3,9	100,0
12.º ano	74,1	24,6	1,3	100,0
Total	6689	29,4	3,9	100,0

Gráfico n.º 38 - Existência de clubes específicos



Conclusões: neste indicador sobre as *principais razões da escolha pela escola que frequenta* as respostas obtidas repartem-se por dois tipos de opinião, uma positiva e outra incerta.

Positiva:

- Quanto ao avaliar equitativamente os alunos;
- Quanto ao transmitir conhecimentos;
- Quanto ao incentivar a participação dos alunos na gestão;
- Quanto ao Director de Turma instruir os alunos sobre o sistema de avaliação;
- Quanto ao Orientador/Psicólogo instruir os alunos sobre os estudos;
- Quanto à existência de clubes específicos na escola;

Incerta:

- Quanto à Associação de Estudantes participar com a gestão da escola.

d) Neste indicador pretendeu-se registar as *relações estabelecidas com os professores*, quanto às relações pedagógicas com os professores, relações disciplinares com os professores e formação científica dos professores.

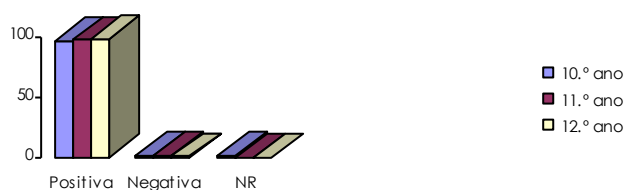
Quanto ao item sobre as *relações pedagógicas com os professores* regista-se uma posição *muito positiva* para (conforme quadro n.º 51):

- 96,7% dos alunos do 10.º ano;
- 97,4% dos alunos do 11.º ano;
- 98,2% dos alunos do 12.º ano.

Quadro n.º 51 – Relações pedagógicas estabelecidas com os professores

Opção pessoal	Positiva %	Negativa %	Não respondeu %	Total %
Relações pedagógicas				
Com os professores:				
10.º ano	96,7	1,5	1,8	100,0
Opção pessoal				
11.º ano	97,4	1,9	0,6	100,0
12.º ano	98,2	1,3	0,4	100,0
Total	97,4	1,6	1,0	100,0

Gráfico n.º 39 - Relações pedagógicas com os professores



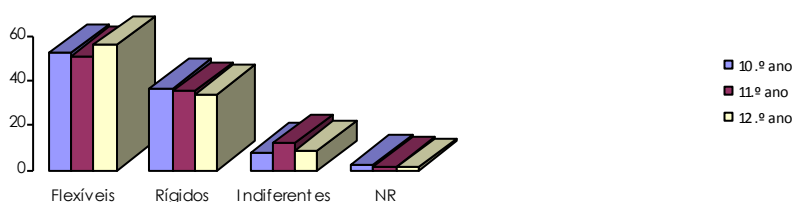
Quanto ao item sobre *relações disciplinares com os professores*, regista-se uma opinião maioritariamente *positiva* para (conforme quadro n.º 52):

- 52,5% dos alunos do 10.º ano;
- 51,1% dos alunos do 11.º ano;
- 56,0% dos alunos do 12.º ano.

Quadro n.º 52 – Relações disciplinares com os professores

Opção pessoal	Flexíveis %	Rígidos %	Indiferentes %	Não respondeu %	Total %
Relações disciplinares com os professores:					
10.º ano	52,5	36,9	8,0	2,7	100,0
11.º ano	51,1	35,4	11,9	1,6	100,0
12.º ano	56,0	34,1	8,6	1,3	100,0
Total	52,9	35,6	9,5	1,9	100,0

Gráfico n.º 40 - Relações disciplinares com os professores



Quanto ao item referente à *formação científica dos professores*, regista-se uma posição *muito positiva* para (conforme quadro n.º 53):

- 95,0% dos alunos do 10.º ano;
- 93,6% dos alunos do 11.º ano;
- 97,0% dos alunos do 12.º ano.

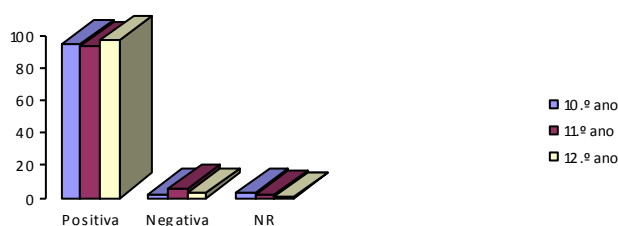
Pela dificuldade latente com que os alunos abordariam este item do questionário, considerou-se que este se identificaria mais no aspecto da sua formação pedagógica

mas que contemplaria, também, a vertente do rigor conceptual que foi utilizado por estes, no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Quadro n.º 53 - Formação científica dos professores

Opção pessoal	Positiva %	Negativa %	Não respondeu %	Total %
Formação científica dos professores:				
10.º ano	95,0	2,4	2,7	100,0
11.º ano	93,6	5,1	1,3	100,0
12.º ano	97,0	2,6	0,4	100,0
Total	95,0	3,4	1,6	100,0

Gráfico n.º 41 - Formação científica dos professores



Conclusões: das respostas obtidas para este indicador sobre as *relações estabelecidas com os professores* resulta uma opinião repartida por, positiva ou muito positiva.

Positiva:

- Relações disciplinares;

Muito positiva:

- Relações pedagógicas;
- Formação científica.

1.4.7 Caracterização da disciplina de Economia e/ou IDES que frequenta

a) Neste indicador pretendeu-se registar a *frequência na disciplina de Economia e/ou IDES*. Regista-se que querem futuramente seguir o curso de (conforme quadro n.º 54):

➤ Economia:

- 8,2% dos alunos no 10.º ano;
- 7,0% dos alunos no 11.º ano;
- 2,7% dos alunos no 12.º ano.

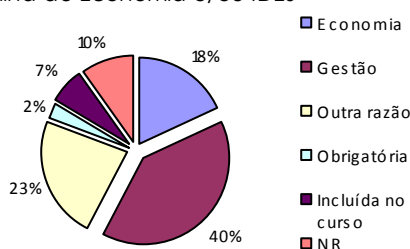
➤ Gestão:

- 14,9% dos alunos no 10.º ano;
- 13,3% dos alunos no 11.º ano;
- 11,5% dos alunos no 12.º ano.

Quadro n.º 54 – Opção pela disciplina de Economia e/ou IDES

Opção por Economia deveu-se:	10.º ano %	11.º ano %	12.º ano %	Total %
Seguir Economia	8,2	7,0	2,7	17,9
Seguir Gestão	14,9	13,3	11,5	39,7
Tirar o Curso de Contabilidade	0,3	0,6	0,8	1,7
É obrigatória pelo currículo	0,5	0,2	1,7	2,4
A Economia está incluída no curso	1,4	4,0	1,3	6,7
Fazer o 12.º ano	1,0	0,7	0,1	1,8
Constava no horário escolar	0,0	0,0	0,9	0,9
Indeciso(a) ainda entre os dois	0,2	0,6	0,1	0,9
Outra razão	8,0	5,0	5,0	17,9
Não respondeu	3,8	3,9	2,3	10,0
Total	38,3	35,2	26,5	100,0

Gráfico n.º 42 - Opção pela disciplina de Economia e/ou IDES



Conclusão: dos resultados obtidos verifica-se que é nítida a opção tomada pelos alunos pelo curso de Gestão.

b) Neste indicador pretendeu-se avaliar as *matérias leccionadas na disciplina de Economia e/ou IDES* tendo sido considerados vários itens: que se enquadram em temas actuais, se as matérias são interessantes, se as matérias facilitam uma futura inserção profissional, se as matérias promovem a ligação com outras disciplinas, se as matérias aumentam a cultura geral, se as matérias facilitam o acesso à informação e outras razões.

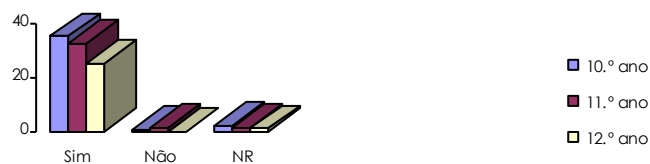
Quanto ao item *enquadram-se em temas actuais*, 92,4% dos alunos responderam que sim, da seguinte forma (conforme quadro n.º 55):

- 35,1% são do 10.º ano;
- 32,3% são do 11.º ano;
- 25,0% são do 12.º ano.

Quadro n.º 55 – Matérias leccionadas em Economia e/ou IDES enquadram-se em temas actuais

As matérias de Economia são actuais	10.º ano %	11.º ano %	12.º ano %	Total %
Sim	35,1	32,3	25,0	92,4
Não	1,1	1,6	0,1	2,8
Não respondeu	2,2	1,4	1,2	4,8
Total	38,4	35,3	26,3	100,0

Gráfico n.º 43 - Matérias leccionadas em Economia e/ou IDES
enquadram-se em temas actuais



Quanto ao item sobre se as *matérias são interessantes*, 64,6% dos alunos pronunciaram-se positivamente, dos quais (conforme quadro n.º 56):

- 25,9% são alunos do 10.º ano;
- 21,4% são alunos do 11.º ano;
- 17,3% são alunos do 12.º ano.

Recorrendo-se de novo à Portaria n.º 5 de 2004¹⁶¹, deste indicador resulta reforçada a ideia de que a “*natureza da complexidade*” dos saberes actuais aponta para uma “*amplitude cultural*” que se auto sustente e funcione como que um “*guarda-chuva*” protector para uma aprendizagem contínua ao longo da vida e não como uma mera “*especialização funcional*” que se esgota logo após a sua utilização.

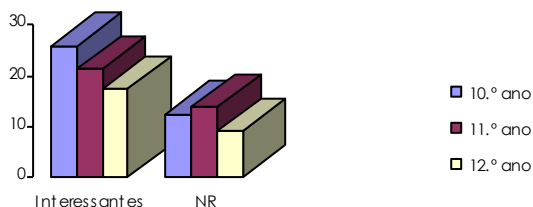
No Parecer daquela Portaria é recuperada a ideia de um “*fundo geral dos saberes*” que facilite a aquisição de uma “*cultura científica, técnica, cívica e política*” capazes de alargar competências sectoriais ao seu público-alvo.

Quadro n.º 56 – Interesse das matérias leccionadas em Economia e/ou IDES

As matérias de Economia são actuais	10.º ano	%	11.º ano	%	12.º ano	%	Total %
São interessantes	25,9		32,3		25,0		92,4
Não respondeu	12,5		13,9		9,0		35,4
Total	38,4		35,3		26,3		100,0

¹⁶¹ Parecer n.º 5, de 31 de Maio de 2004 – DR – II.ª Série.

Gráfico n.º 44 - Interesse das matérias leccionadas em Economia e/ou IDEs

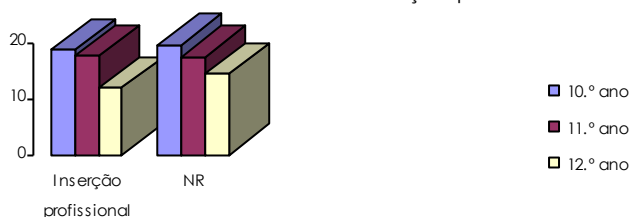


Quanto ao item sobre se as matérias *facilitam uma futura inserção profissional*, pronunciaram-se positivamente, 48,4% dos alunos – 51,6% não responderam (conforme quadro n.º 57):

Quadro n.º 57 – As matérias de Economia e/ou IDEs facilitam futura inserção profissional

As matérias de Economia são actuais	10.º ano %	11.º ano %	12.º ano %	Total %
Facilitam futura inserção profissional	18,7	17,8	11,9	48,4
Não respondeu	19,7	17,5	14,4	51,6
Total	38,4	35,3	26,3	100,0

Gráfico n.º 45 - As matérias leccionadas em Economia e/ou IDEs facilitam a inserção profissional

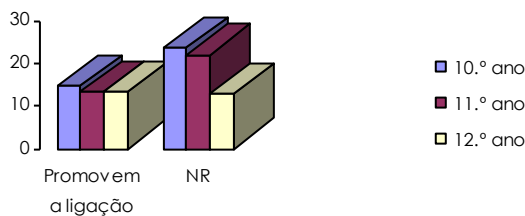


Quanto ao item sobre se as matérias *promovem ligação com outras disciplinas*, pronunciaram-se positivamente, 41,5% dos alunos – 58,5% não responderam (conforme quadro n.º 58):

Quadro n.º 58 – As matérias leccionadas em Economia e/ou IDEs promovem a ligação com as outras disciplinas

As matérias de Economia são actuais	10.º ano %	11.º ano %	12.º ano %	Total %
Promovem a ligação c/outras disciplinas	14,9	13,2	13,5	41,5
Não respondeu	23,6	22,1	12,8	58,5
Total	38,4	35,3	26,3	100,0

Gráfico n.º 46 - As matérias leccionadas em Economia e/ou IDEs promovem a ligação com as outras disciplinas

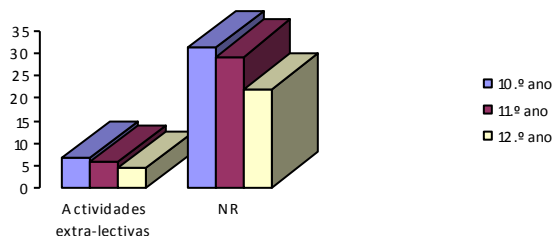


Quanto ao item sobre se as matérias *promovem a realização de actividades extra-lectivas*, pronunciaram-se positivamente, 17,1% dos alunos – 82,9% não responderam (conforme quadro n.º 59):

Quadro n.º 59 – As matérias leccionadas em Economia e/ou IDEs promovem a realização de actividades extra-lectivas

As matérias de Economia são actuais	10.º ano %	11.º ano %	12.º ano %	Total %
Promovem a realização de actividades				
Extra-lectivas	6,8	5,9	4,4	17,1
Não respondeu	31,6	29,4	21,9	82,9
Total	38,4	35,3	26,3	100,0

Gráfico n.º 47 - As matérias leccionadas em Economia e/ou IDEs promovem a realização de actividades extra-lectivas

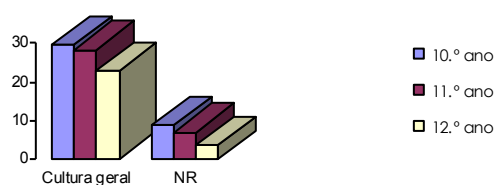


Quanto ao item sobre se as matérias *aumentam a cultura geral*, pronunciaram-se positivamente, 80,8% dos alunos – 19,2% não responderam (conforme quadro n.º 60):

Quadro n.º 60 – As matérias leccionadas em Economia e/ou IDEs aumentam a cultura geral

As matérias de Economia são actuais	10.º ano %	11.º ano %	12.º ano %	Total %
Aumentam a cultura geral	29,6	28,3	22,9	80,8
Não respondeu	8,8	7,0	3,4	19,2
Total	38,4	35,3	26,3	100,0

Gráfico n.º 48 - As matérias leccionadas em Economia e/ou IDEs aumentam a cultura geral

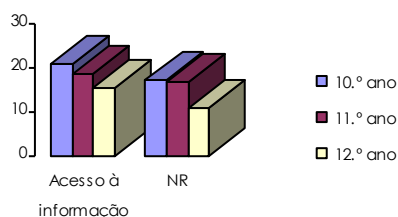


Quanto ao item sobre se as matérias *facilitam o acesso à informação*, pronunciaram-se positivamente, 55% dos alunos – 45% não responderam (conforme quadro n.º 61):

Quadro n.º 61 – As matérias leccionadas em Economia e/ou IDEs facilitam o acesso à informação

As matérias de Economia são actuais	10.º ano %	11.º ano %	12.º ano %	Total %
Facilitam o acesso à informação	21,0	18,6	15,4	55,0
Não respondeu	17,4	16,7	10,9	45,0
Total	38,4	35,3	26,3	100,0

Gráfico n.º 49 - As matérias leccionadas em Economia e/ou IDEs facilitam o acesso à informação



Quanto ao item *outras razões*, a mais indicada foi *tratam de temas actuais* referida por 3,9% dos alunos – 96,1% não responderam (conforme quadro n.º 62):

Quadro n.º 62 – Outras razões sobre as matérias leccionadas em Economia e/ou IDEs

As matérias de Economia são actuais	10.º ano %	11.º ano %	12.º ano %	Total %
Outra razão: tratam de temas actuais	0,3	0,4	0,2	0,9
Outras razões	1,5	1,0	0,5	3,0
Não respondeu	36,6	33,9	25,6	96,1
Total	38,4	35,3	26,3	100,0

Conclusões: das respostas obtidas para este indicador avaliativo das *matérias leccionadas na disciplina de Economia e/ou IDEs*, permitiu traçar-se uma opinião global muito diversificada. Ela é:

Muito positiva

- Com matérias actualizadas;
- Com matérias que aumentam a cultura geral;

Positiva

- Com matérias interessantes;
- Com matérias que facilitam o acesso à informação;

Negativa:

- Com matérias que não facilitam uma futura inserção profissional;
- Com matérias que não promovem a ligação com outras disciplinas;

Muito negativa:

- Com matérias que não promovem a realização de actividades extra-lectivas.

c) Neste indicador pretendeu-se avaliar os conhecimentos adquiridos na disciplina de Economia e/ou IDES. Para esse efeito foram considerados vários itens, as aspirações existentes em relação à disciplina, se vão facilitar a inserção num bom emprego, se não têm qualquer interesse prático, se estão desligados da realidade actual e outras razões.

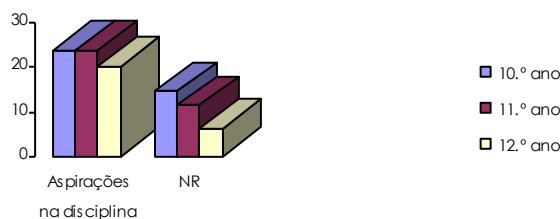
Quanto ao item se os conhecimentos estão de acordo com as aspirações que tinha em relação à disciplina, 67,6% dos alunos responderam que sim, dos quais (conforme quadro n.º 63):

- 23,8% são do 10.º ano;
- 23,8% são do 11.º ano;
- 20,0% são do 12.º ano.

Quadro n.º 63 – Grau de acordo com as aspirações na disciplina

Os conhecimentos adquiridos em Economia e/ou IDES:	10.º ano	%	11.º ano	%	12.º ano	%	Total %
Estão de acordo c/aspirações da disciplina	23,8		23,8		20,0		67,6
Não respondeu	14,6		11,5		6,3		32,4
Total	38,4		35,3		26,3		100,0

Gráfico n.º 50 - Grau de acordo com as aspirações na disciplina



Ao comparar-se com valores obtidos relativamente às expectativas quer sobre o curso (73,4%, ver p. 91) quer sobre a escola (74,7%, ver p. 104), verifica-se que há uma

descida de cerca 7%. Este resultado traduz que os alunos têm uma posição menos favorável sobre a disciplina, relativamente ao curso e à escola que frequentam.

Retomando-se de novo o estudo já citado de Nash¹⁶² afigura-se dizer que, salvaguardadas as distâncias existentes entre a realidade neozelandesa e a portuguesa, *os alunos objectivam menos a disciplina do que a escola e o curso que frequentam*, podendo-se interpretar este resultado como sendo um aspecto menos positivo a que toda a comunidade escolar deveria prestar mais atenção. É que a construção de todo o edifício escolar deve corporizar sempre a melhor forma de ajuda a prestar aos alunos, de maneira a que se possam transformar imaginários sonhos em aspirações realizadas.

Talvez seja esta a metodologia a seguir face a uma escola que a sociedade hoje tem de compreender a enfrentar. Os agentes educativos com responsabilidade na matéria sabem disso. Cada vez mais vêem-se confrontados com uma Escola contemporânea que tanto *retém* como *rejeita* os alunos, apesar de se caracterizar por ser uma Escola massificada.

Continuando a seguir Nash este defende que só recentemente é que a Escola assumiu uma regra central na reprodução das classes de trabalho. É o que justifica o facto de que muitos jovens actuais permanecem na Escola, uma vez que virtualmente não têm outra escolha, até que atinjam os 17 ou 18 anos de idade.

Trata-se nestes casos de uma experiência frustrante onde acumulam insucesso numa, para eles, alienante instituição. É neste contexto que estes alunos criam um mundo onde coexistem uma fantasia típica com a realidade concreta, assumindo, ambas, contudo, formas contraditórias.

Não é por isso de admirar que apareçam alunos nestas idades a cederem a sonhos onde se transformam em, eles, em estrelas de desporto, ou de se alistarem para cumprimento do serviço militar, elas, tornarem-se em cantoras famosas ou actrizes de cinema.

Quanto ao item se os conhecimentos *vão facilitar a inserção num bom emprego*, pronunciaram-se positivamente, 58,6%, dos quais (conforme quadro n.º 64):

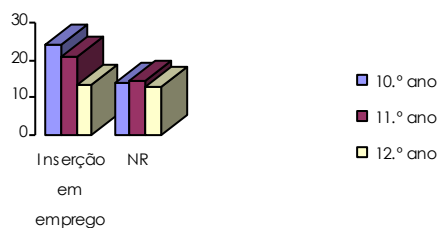
- 24,4% são do 10.º ano;
- 20,9% são do 11.º ano;
- 13,3% são do 12.º ano.

¹⁶² NASH, Roy – **Educational inequality: the special case of Pacific Students**. Social Policy Journal of New Zealand, www.msd.govt.nz/documents/publications/msd/journal/issue15/15-pages69-86.PDF issue1, 5, December 2000, pp. 71 and 83. Acesso em: 12 de Julho de 2004.

Quadro n.º 64 – Os conhecimentos facilitam a inserção num bom emprego

Os conhecimentos adquiridos em Economia e/ou IDEs:	10.º ano	%	11.º ano	%	12.º ano	%	Total %
Vão-lhe facilitar a inserção num bom emprego	24,4		20,9		13,3		58,6
Não respondeu	14,0		14,4		13,0		41,4
Total	38,4		35,3		26,3		100,0

Gráfico n.º 51 - Os conhecimentos facilitam a inserção num bom emprego

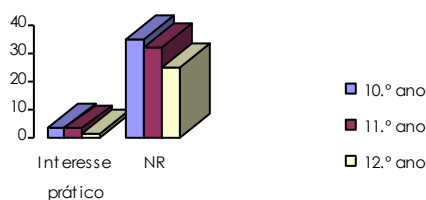


Quanto ao item se os conhecimentos *não têm qualquer interesse prático*, pronunciaram-se positivamente 7,8% dos alunos – 92,2% não responderam (conforme quadro n.º 65):

Quadro n.º 65 – Grau de interesse prático dos conhecimentos

Os conhecimentos adquiridos em Economia e/ou IDEs:	10.º ano	%	11.º ano	%	12.º ano	%	Total %
Não têm qualquer interesse prático	3,4		3,0		1,4		7,8
Não respondeu	35,0		32,3		24,9		92,2
Total	38,4		35,3		26,3		100,0

Gráfico n.º 52 - Os conhecimentos não têm qualquer interesse prático

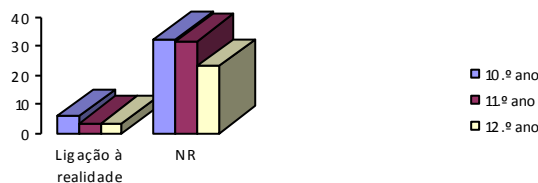


Quanto ao item se os conhecimentos *estão desligados da realidade actual*, pronunciaram-se positivamente 12,4% dos alunos – 87,6% não responderam (conforme quadro n.º 66):

Quadro n.º 66 – Ligação à realidade actual

Os conhecimentos adquiridos em Economia e/ou IDEs:	10.º ano	%	11.º ano	%	12.º ano	%	Total %
Estão desligados da realidade actual	5,9		3,3		3,2		12,4
Não respondeu	32,5		32,0		23,1		87,6
Total	38,4		35,3		26,3		100,0

Gráfico n.º 53 - Ligação à realidade actual



Quanto ao item *outras razões* a mais indicada foi *tratam de temas actuais* para 2,4% dos alunos – 97,6% não responderam (conforme quadro n.º 67):

Quadro n.º 67 – Os conhecimentos tratam de temas actuais

Os conhecimentos adquiridos em Economia e/ou IDES:	10.º ano	%	11.º ano	%	12.º ano	%	Total %
Outra razão: tratam de temas actuais	0,2		0,0		0,1		0,3
Outras razões	1,1		0,7		0,3		2,1
Não respondeu	37,1		34,6		25,9		97,6
Total	38,4		35,3		26,3		100,0

Conclusões: das respostas obtidas para este indicador sobre se os conhecimentos adquiridos na disciplina de Economia e/ou de IDES estão de acordo ou não, com as aspirações que tinha em relação à disciplina, permitem traçar uma opinião global muito diversificada. Ela é:

Positiva

- Para as aspirações formuladas;
- Para o facto de facilitarem a inserção num bom emprego;

Muito negativa:

- Para o facto de não terem qualquer interesse prático;
- Para o facto de estarem desligados da realidade actual

d) Neste indicador pretendeu-se avaliar a frequência na disciplina de Economia e/ou IDES. Para esse efeito foram considerados as dificuldades sentidas de aprendizagem para todas as unidades do 10.º, 11.º e 12.º anos.

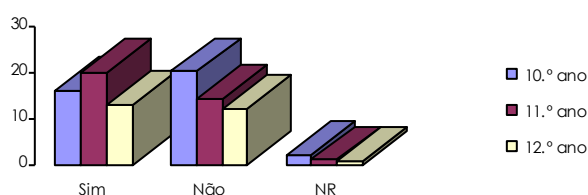
Quanto ao item *sentiu dificuldades na aprendizagem em algumas das suas unidades*, pronunciaram-se positivamente 49% dos alunos – 46,8% responderam que não, dos quais (conforme quadro n.º 68):

- 16% são do 10.º ano;
- 19,9% são do 11.º ano;
- 13,1% são do 12.º ano.

Quadro n.º 68 – Dificuldades sentidas na aprendizagem de Economia e/ou IDES

Sentiu algumas dificuldades na aprendizagem de algumas unidades de Economia/IDES	10.º ano %	11.º ano %	12.º ano %	Total %
Sim	16,0	19,9	13,1	49,0
Não	20,2	14,3	12,3	46,8
Não respondeu	2,2	1,1	0,9	4,2
Total	38,4	35,3	26,3	100,0

Gráfico n.º 54 - Dificuldades sentidas na disciplina de Economia e/ou IDES



Quanto ao item sobre os conteúdos do 10.º ano onde os alunos sentiram mais dificuldades, os mais indicados foram, no:

- 10.º ano por 7,5% dos alunos os *aspectos fundamentais da actividade económica: necessidades e consumo*;
- 11.º ano por 8,3% dos alunos os *aspectos fundamentais da actividade económica: poupança e investimento*;
- 12.º ano por 3,9% dos alunos os *aspectos fundamentais da actividade económica: rendimentos e repartição de rendimentos*.

O quadro poderá ser consultado no anexo (Quadro n.º 1, p. 173).

Quanto ao item sobre os conteúdos do 11.º ano onde os alunos sentiram mais dificuldades, os mais indicados foram, no:

- 11.º ano por 9,2% dos alunos a *contabilização da actividade económica: a Contabilidade Nacional*;
- 12.º ano por 6,8% dos alunos a *contabilização da actividade económica: a Contabilidade Nacional*.

O quadro poderá ser consultado no anexo (Quadro n.º 2, pp. 173, 174).

Quanto ao item sobre o conteúdo do 12.º ano onde os alunos sentiram mais dificuldades, o mais indicado foi o da *mudança na sociedade – os percursos do*

desenvolvimento: diversificação e mutabilidade dos centros de poder e decisão no século XX, por 4,6% dos alunos desse ano.

O quadro poderá ser consultado no anexo (Quadro n.º 3, p. 174).

Conclusão: na Introdução deste estudo foi lançado um desafio, o de apresentar uma proposta alternativa para um conteúdo de uma unidade lectiva, onde os alunos manifestassem mais dificuldades na aprendizagem. Esse conteúdo foi determinado. A unidade é a da *Contabilização da actividade económica: a Contabilidade Nacional* pertencente ao 11.º ano, que foi indicada por alunos do 11.º e 12.º ano. Em anexo será apresentada essa proposta (páginas 135 a 138).

e) Neste indicador pretendeu-se avaliar quais as *unidades onde os alunos encontraram mais dificuldades*. Para o efeito foram considerados vários itens, a desarticulação nas unidades lectivas, o número excessivo de unidades lectivas, as matérias serem pouco motivadoras, a inadequação de equipamentos e instalações, o desajustamento da carga horária e o absentismo dos professores.

Quanto ao item *desarticulação nas unidades lectivas*, as dificuldades foram sentidas por (conforme quadro n.º 69):

- 22,1% dos alunos;
- 58,6% dos alunos não responderam.

Quadro n.º 69 – Desarticulação nas unidades lectivas

Opção assumida	Muitas dificuldades %	Poucas dificuldades %	Sem dificuldades %	Sem Opinião %	Não respondeu %	Total %
Desarticulação nas unidades lectivas:						
10.º ano	1,2	4,4	2,0	3,6	27,2	38,4
11.º ano	0,9	7,1	4,4	3,5	19,4	35,3
12.º ano	0,9	7,6	3,5	2,3	12,0	26,3
Total	3,0	19,1	9,9	9,4	58,6	100,0

Quanto ao item *número excessivo de unidades lectivas* as dificuldades foram sentidas por (conforme quadro n.º 70):

- 26,2% dos alunos;
- 58,2% dos alunos não responderam.

Quadro n.º 70 – Número excessivo de unidades lectivas

Opção assumida	Muitas dificuldades %	Poucas dificuldades %	Sem dificuldades %	Sem Opinião %	Não respondeu %	Total %
Número excessivo de unidades lectivas:						
10.º ano	1,2	5,3	2,3	2,4	27,2	38,4
11.º ano	1,1	9,1	4,2	1,8	19,1	35,3
12.º ano	1,8	7,7	3,3	1,6	11,9	26,3
Total	4,1	22,1	9,8	5,8	58,2	100,0

Quanto ao item *as matérias serem pouco motivadoras* as dificuldades foram sentidas por (conforme quadro n.º 71):

- 27,3% dos alunos;
- 57,5% dos alunos não responderam.

Quadro n.º 71 – Matérias pouco motivadoras

Opção assumida	Muitas dificuldades %	Poucas dificuldades %	Sem dificuldades %	Sem Opinião %	Não respondeu %	Total %
Matérias pouco motivadoras:						
10.º ano	1,4	5,9	1,6	2,6	26,9	38,4
11.º ano	2,5	7,5	4,8	1,7	18,8	35,3
12.º ano	3,3	6,7	2,7	1,8	11,8	26,3
Total	7,2	20,1	9,1	6,1	57,5	100,0

Quanto ao item *inadequação de equipamentos e instalações* as dificuldades foram sentidas por (conforme quadro n.º 72):

- 18,7% dos alunos;
- 58,7% dos alunos não responderam.

Quadro n.º 72 – Inadequação de equipamentos e instalações

Opção assumida	Muitas dificuldades %	Poucas dificuldades %	Sem dificuldades %	Sem Opinião %	Não respondeu %	Total %
Inadequados equipamentos:						
10.º ano	0,8	3,6	3,3	3,6	27,1	38,4
11.º ano	1,4	7,1	4,5	3,1	19,2	35,3
12.º ano	0,7	5,1	3,7	4,4	12,4	26,3
Total	2,9	15,8	11,5	11,1	58,7	100,0

Quanto ao item *desajustada carga horária* as dificuldades foram sentidas por (conforme quadro n.º 73):

- 20,4% dos alunos;
- 58,3% dos alunos não responderam.

Quadro n.º 73 – Desajustada carga horária

Opção assumida	Muitas dificuldades %	Poucas dificuldades %	Sem dificuldades %	Sem Opinião %	Não respondeu %	Total %
Desajustada carga horária:						
10.º ano	1,2	3,8	3,1	3,4	26,9	38,4
11.º ano	3,0	6,5	4,6	1,9	19,3	35,3
12.º ano	1,4	4,5	4,8	3,5	12,1	26,3
Total	5,6	14,8	12,5	8,8	58,3	100,0

Quanto ao item *absentismo dos professores* as dificuldades foram sentidas por (conforme quadro n.º 74):

- 14,8% dos alunos;
- 59,2% dos alunos não responderam.

Quadro n.º 74 – Absentismo dos professores

Opção assumida	Muitas dificuldades %	Poucas dificuldades %	Sem dificuldades %	Sem Opinião %	Não respondeu %	Total %
Absentismo dos professores:						
10.º ano	1,1	3,1	2,0	4,9	27,3	38,4
11.º ano	1,2	4,7	4,9	5,1	19,4	35,3
12.º ano	0,9	3,8	3,6	5,5	12,5	26,3
Total	3,2	11,6	10,5	15,5	59,2	100,0

Conclusões: das respostas obtidas para o indicador sobre as *unidades onde os alunos encontraram mais dificuldades* resulta que em todos os itens considerados para os dados obtidos regista-se uma forte convergência. Assim:

- 1) A percentagem para a opção *não respondeu* em todos os itens considerados, situa-se entre os 57% e os 59%, o que poderá demonstrar uma certa consistência de análise por parte dos alunos;
- 2) Os dois itens com percentagens mais altas encontradas vão para *matérias pouco motivadoras*, com 27,3% e *número excessivo de unidades lectivas*, com 26,2%;
- 3) Os alunos quando confrontados com o *absentismo dos professores* (faltarem muito às aulas) rejeitaram-no com alguma consistência, não o ligando ao facto de daí poder resultarem dificuldades acrescidas para o seu próprio processo individual de ensino-aprendizagem.

f) Neste indicador pretendeu-se avaliar as *matérias da disciplina de Economia e/ou IDES*. Foram considerados vários itens para esse efeito, se eram consideradas

interessantes, se as novas tecnologias facilitam o conhecimento na disciplina, se promovem a cultura e o desenvolvimento, se preparam para a inserção profissional, se permitem maior facilidade no prosseguimento de estudos e se o programa é mais extenso e, geralmente, não é todo dado.

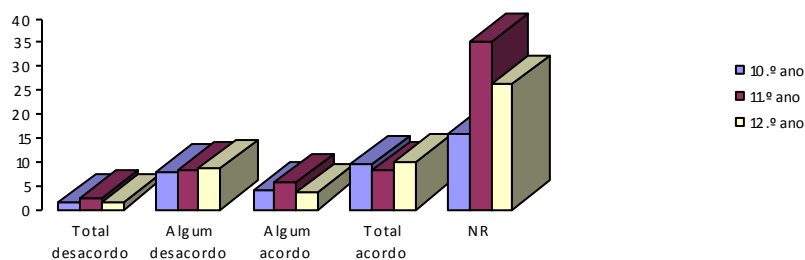
Quanto ao item *são interessantes*, os alunos pronunciaram-se estarem em (conforme quadro n.º 75):

- Acordo – 40,6%;
- Desacordo – 29,6%;
- Não responderam – 29,8%.

Quadro n.º 75 – Interesse nas matérias leccionadas

Proposição sugerida	Desacordo total %	Algum desacordo %	Algum acordo %	Acordo total %	Não respondeu %	Total %
Matérias da disciplina de Economia e/ou IDEs são interessantes:						
10.º ano	1,3	7,8	3,9	9,6	15,8	38,4
11.º ano	2,2	8,1	5,5	8,3	11,2	35,3
12.º ano	1,6	8,6	3,6	9,7	2,8	26,3
Total	5,1	24,5	13,0	27,6	29,8	100,0

Gráfico n.º 55 - Interesse nas matérias leccionadas



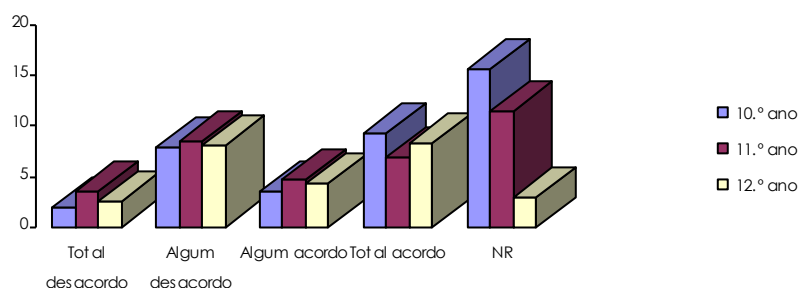
Relativamente ao indicador sobre a utilização das *novas tecnologias facilitarem o conhecimento em Economia e/ou IDEs*, os alunos pronunciaram-se estarem em (conforme quadro n.º 76):

- Acordo – 37,4%;
- Desacordo – 32,6%;
- Não responderam – 30,0%.

Quadro n.º 76 – Utilização de novas tecnologias

Proposição sugerida	Desacordo total %	Algum desacordo %	Algum acordo %	Acordo total %	Não respondeu %	Total %
Novas tecnologias facilitam o conhecimento em Economia e/ou IDES:						
10.º ano	2,0	7,9	3,6	9,3	15,6	38,4
11.º ano	3,5	8,5	4,8	7,0	11,5	35,3
12.º ano	2,5	8,2	4,4	8,3	2,9	26,3
Total	8,0	24,6	12,8	24,6	30,0	100,0

Gráfico n.º 56 - Utilização de novas tecnologias



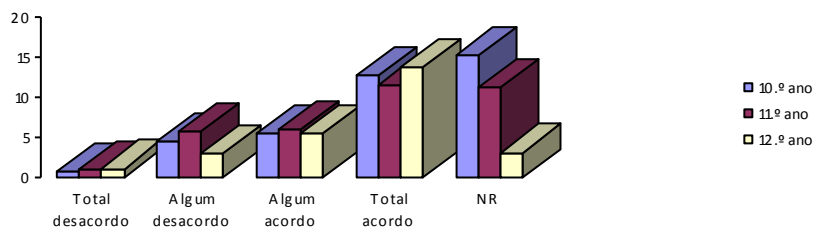
Relativamente ao indicador sobre se a *disciplina de Economia e/ou IDES promovem a cultura e o desenvolvimento*, os alunos pronunciaram-se estarem em (conforme quadro n.º 77):

- Acordo – 54,7%;
- Desacordo – 15,8%;
- Não responderam – 29,5%.

Quadro n.º 77 – Promover a cultura e o desenvolvimento

Proposição sugerida	Desacordo total %	Algum desacordo %	Algum acordo %	Acordo total %	Não respondeu %	Total %
A disciplina de Economia e/ou IDES promove a cultura e o desenvolvimento:						
10.º ano	0,7	4,4	5,4	12,7	15,2	38,4
11.º ano	0,9	5,7	5,9	11,6	11,2	35,3
12.º ano	1,1	3,0	5,4	13,7	3,1	26,3
Total	2,7	13,1	16,7	38,0	29,5	100,0

Gráfico n.º 57 - Promover a cultura e o desenvolvimento



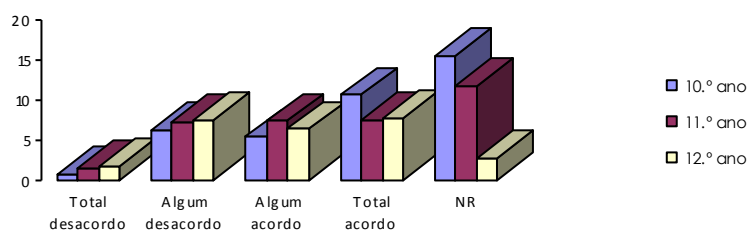
Relativamente ao indicador sobre se o *programa de Economia e/ou IDES prepara para a inserção profissional*, os alunos pronunciaram-se estarem em (conforme quadro n.º 78):

- Acordo – 45,1%;
- Desacordo – 25,0%;
- Não responderam – 29,9%.

Quadro n.º 78 – Promover a inserção profissional

Proposição sugerida	Desacordo total %	Algum desacordo %	Algum acordo %	Acordo total %	Não respondeu %	Total %
O programa de Economia e/ou IDES						
Prepara para a inserção profissional:						
10.º ano	0,8	6,2	5,4	10,6	15,4	38,4
11.º ano	1,5	7,2	7,4	7,5	11,7	35,3
12.º ano	1,8	7,5	6,4	7,8	2,8	26,3
Total	4,1	20,9	19,2	25,9	29,9	100,0

Gráfico n.º 58 - Promover a inserção profissional



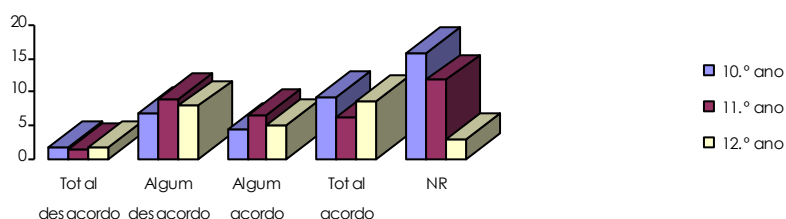
Relativamente ao indicador sobre se a *disciplina de Economia e/ou IDES permitem maior facilidade no prosseguimento de estudos*, os alunos pronunciaram-se estarem em (conforme quadro n.º 79):

- Acordo – 30,6%;
- Desacordo – 28,9%;
- Não responderam – 30,5%.

Quadro n.º 79 – Promover o prosseguimento de estudos

Proposição sugerida	Desacordo total %	Algum desacordo %	Algum acordo %	Acordo total %	Não respondeu %	Total %
A disciplina de Economia e/ou IDES permite maior facilidade no prosseguimento de estudos:						
10.º ano	1,9	6,9	4,5	9,3	15,8	38,4
11.º ano	1,5	9,0	6,7	6,3	11,8	35,3
12.º ano	1,7	7,9	5,1	8,7	2,9	26,3
Total	5,1	23,8	16,3	24,3	30,5	100,0

Gráfico n.º 59 - Promover o prosseguimento de estudos



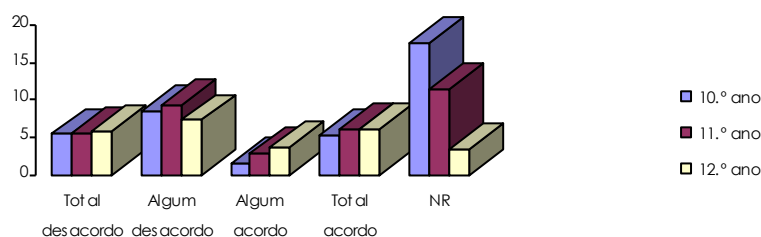
Relativamente ao indicador sobre se o *programa da disciplina de Economia e/ou IDES é muito extenso e, geralmente, não é todo dado*, os alunos pronunciaram-se estarem em (conforme quadro n.º 80):

- Acordo – 25,4%;
- Desacordo – 42,0%;
- Não responderam – 32,6%.

Quadro n.º 80 – Programa extenso, geralmente não é todo dado

Proposição sugerida	Desacordo total %	Algum desacordo %	Algum acordo %	Acordo total %	Não respondeu %	Total %
O programa da disciplina de Economia e/ou IDES extenso e, por vezes, não é todo dado:						
10.º ano	5,4	8,5	1,6	5,2	17,7	38,4
11.º ano	5,6	9,3	2,8	6,1	11,5	35,3
12.º ano	5,9	7,3	3,6	6,1	3,4	26,3
Total	16,9	25,1	8,0	17,4	32,6	100,0

Gráfico n.º 60 - Programa extenso geralmente não é todo dado



Conclusões: Há uma certa diversidade na leitura dos vários indicadores encontrados sobre a análise da *disciplina de Economia e/ou de IDEs*. Assim:

- 1) O indicador onde os alunos estão mais de acordo, com 54,7% a pronunciarem-se favoravelmente, é o que se prende ao facto de acharem que a disciplina promove a cultura e o desenvolvimento;
- 2) O segundo indicador onde estão razoavelmente de acordo, com 45,1% a pronunciarem-se favoravelmente, liga-se ao facto de acharem que o programa da disciplina prepara para a inserção profissional;
- 3) Os alunos não têm uma opinião formada sobre o facto das novas tecnologias poderem facilitar a aquisição do conhecimento na disciplina, uma vez que 37,4% estão de acordo, mas 32,6% não estão;
- 4) Os alunos rejeitam com uma certa margem de segurança, o facto de o programa da disciplina poder ser muito extenso e, por vezes, não ser todo dado, tendo-se pronunciado 42% nesse sentido (apenas 25,4% acham que o programa é extenso, e, por vezes, não é todo dado).

Destaca-se a importância de os alunos acharem que o programa da disciplina prepara para a inserção profissional (sendo esta identificada com o acesso à Faculdade ou ao mercado de trabalho).

Recorrendo-se de novo ao relatório de Venezia¹⁶³ é curioso comparar os dados obtidos do estudo, com as aspirações e as expectativas dos estudantes norte americanos. Assim, num excerto publicado sob o título *Equívocos mais comuns dos estudantes acerca dos seus preparativos para a entrada na Faculdade*, lê-se que são dez os equívocos encontrados.

O primeiro diz, *não posso aguentar a Faculdade*, os estudantes e os seus familiares regularmente sobrestimam o custo da Faculdade.

O segundo refere, *tenho que ser estrela do desporto ou um óptimo estudante para poder obter um financiamento*, muitos estudantes recebem formas de ajuda financeira.

O terceiro diz que *a obtenção de classificações elevadas no Ensino Secundário, preparar-me-á para a Faculdade*, uma preparação mais adequada para a Faculdade geralmente requer um curriculum mais exigente do que o mínimo exigido numa Escola Secundária.

¹⁶³ VENEZIA, Andrea; KIRST, Michael W. e ANTONIO, Anthony L. – An excerpt from **Betraying the College Dream: student's misconceptions about preparing for and attending College**. Stanford University's Bridge Project, www.stanford.edu/group/bridgeproject/10+Misconceptions.PDF, March, 2003. Acesso em: 12 de Julho de 2004.

O quarto afirma que *entrar na Faculdade é a parte mais difícil*, ou seja, para a maioria dos estudantes, a parte mais difícil será completar a Faculdade.

O quinto atesta que *a comunidade universitária não possui padrões académicos*, frequentemente os estudantes têm que realizar testes na comunidade universitária a fim de obterem um certificado de trabalho para o nível da Faculdade.

O sexto defende que *é preferível entrar em classes mais fracas no Ensino secundário a fim de poder obter melhores classificações*, ou seja, reconhecem que um dos melhores pré-requisitos para o sucesso numa Faculdade é entrar em classes rigorosas no Ensino Secundário, mas que para o seu acesso é preferível frequentar as classes mais fracas neste nível de ensino. Reconhecem por isso que obter boas classificações em classes com baixo aproveitamento não preparará os estudantes para o nível de trabalho da Faculdade.

O sétimo sustenta que, *o meu último ano no Ensino Secundário não é importante*, é uma ideia errada porque as turmas que os alunos apanham no último ano do Ensino Secundário muitas vezes determinam as turmas que eles estão aptos a integrarem na Faculdade bem como a boa preparação que eles possuem para poderem fazer parte dessas classes.

O oitavo propõe que *não tenho de me preocupar acerca da minha classificação, ou do tipo de turmas que apanhei, até terminar o último ano do Ensino Secundário*, significa que muitas Faculdades atendem às classificações obtidas pelos alunos no último ano do Ensino Secundário de forma a poderem nivelar essas classificações às atingidas na Faculdade. Com este procedimento os alunos precisam de se prepararem muito bem para o ingresso na Faculdade, o que significa que têm de realizar um juízo correcto sobre a opção do curso a seguir, que deve ser realizada nunca mais tarde do que o nono ou o décimo ano.

O nono defende que *não devo deixar de pensar acerca do financiamento até saber para qual Faculdade irei*, ou seja, qualquer estudante tem de estar por dentro da figura do *deve-haver* sobre os gastos financeiros que irá realizar quando receber a sua carta de aceitação enviada pela Faculdade onde irá entrar. Isto aplica-se, também, a todos os estudantes que esperam ainda a (s) resposta (s) da comunidade universitária, mesmo que nesse ano lectivo possam surgir quaisquer falhas.

Finalmente, o décimo sustenta que *posso apanhar qualquer tipo de classe que queira quando eu entrar na Faculdade*, muitas Faculdades e Universidades exigem para a entrada dos estudantes, a realização de provas em áreas consideradas nucleares. Estes testes irão determinar as classes em que os estudantes irão ser inseridos.

Com certeza que a realidade educativa portuguesa não é idêntica à norte americana. No entanto, os alunos do Ensino Secundário em Portugal também sofrem de muitos equívocos que urge desmistificar e ajudar a resolver. Numa sociedade democrática responsável, a cidadania é igual para todos, mas há quem tenha mais obrigações a cumprir, nomeadamente, quem tem responsabilidades educativas na comunidade educativa.

Impõe-se cada vez mais que se realizem estudos neste campo – o das representações sociais dos alunos – a fim de que as Instituições tenham público-alvo suficiente, os professores possam trabalhar e os alunos andem satisfeitos. Não é, no entanto, o objecto de estudo deste trabalho.

PARTE II

CAPÍTULO V

1 – Dificuldades de aprendizagem e alguns contributos como propostas para uma actualização na hierarquia de saberes nos conteúdos didácticos curriculares da 9.ª unidade lectiva da disciplina de Economia A do 11.º ano

1.1. As dificuldades de aprendizagem na 9.ª unidade lectiva da disciplina de Economia A do 11.º ano

1.2. Alguns contributos para a ultrapassagem de dificuldades no processo ensino-aprendizagem da 9.ª unidade lectiva da disciplina de Economia A do 11.º ano

1.1. As dificuldades de aprendizagem na 9.ª unidade lectiva da disciplina de Economia A do 11.º ano

Constatou-se (conforme o referido da página 124 e do quadro nº 2 dos anexos – página 173) que a unidade lectiva onde os alunos afirmaram que sentiram mais dificuldades de aprendizagem era a da Contabilidade Nacional. Por esse facto, será esta a unidade o objecto de estudo, especificamente, a ser observado.

Mas afinal o que é a Contabilidade Nacional? Não é mais do que um modo de apresentar as grandezas mais representativas de uma economia no seu território nacional bem como da actividade económica dos seus residentes. Constitui por isso uma técnica de descrição da realidade económica.

Actualmente a 9.ª unidade lectiva da Contabilidade Nacional faz parte integrante do programa de “Economia A” do 11.º ano do Curso Geral de Ciências Sócio-Económicas – Formação Específica¹⁶⁴ – que consta dos anexos deste estudo (ver pp. 175-179).

Nesta unidade, como objectivos principais a cumprir, para além da aquisição necessária de certos conceitos chave, elege-se a sensibilização dos alunos para a compreensão de que as unidades institucionais, residentes ou não, num país, estabelecem, sistematicamente, relações reais e monetárias entre elas, que a Contabilidade Nacional centra-se numa complexa teia de relações que se estabelecem entre as unidades institucionais, que os alunos têm de aprender a conhecer e a quantificar e, finalmente, ressalta que da sua própria natureza, a Contabilidade Nacional apresenta falhas e insuficiências que os mesmos devem aprender a reconhecer.

Daí que o programa da disciplina tenha por objectivo conduzir os alunos a¹⁶⁵:

- a) Conhecer os conceitos necessários à Contabilidade Nacional;
- b) Compreender as diferentes perspectivas do cálculo do valor da produção;
- c) Compreender as limitações e insuficiências da Contabilidade Nacional e,
- d) Conhecer as Contas Nacionais portuguesas.

¹⁶⁴ Retirado do Programa de Economia A – 10.º e 11.º Anos, homologação ocorrida em Fevereiro de 2001 para o 10.º ano e Março de 2002 para o 11.º ano e fornecido pelo Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário, cujos autores foram: PASTORINHO, António; SILVA, Elsa (Coordenadora), LOPES, Lúcia, SILVESTRE, Manuela MOINHOS, Rosa.

¹⁶⁵ Idem, p. 48.

Registe-se que no domínio das orientações metodológicas que o Ministério da Educação traçou, é sugerido na grelha fornecida pelo próprio Ministério, que no campo das Contas Nacionais saia reforçada a *“necessidade permanente de adequação da sua didáctica à versão mais recente do sistema de contas em uso (Sistema Europeu de Contas Nacionais e Regionais – SEC 95 e eventuais actualizações)”* (ver anexo p. 176).

Esta metodologia vem ao encontro do exposto no início deste estudo, nomeadamente, o enfoque dado na I parte do capítulo I, onde se realçou o papel de relevo que a Didáctica vem assumindo neste contexto, particularmente, o manifestado através das didácticas específicas no processo de ensino-aprendizagem e, especificamente, para neste nível etário (ver Parte I, Capítulo 1, p. 5).

Concluiu-se, portanto, que é urgente encontrar-se uma alternativa no campo da Didáctica Específica da Economia, para que resulte uma melhor apresentação dos conteúdos desta unidade, por parte dos professores, de forma a que os alunos possam melhorar o desempenho da sua aprendizagem tanto mais que foi esta a unidade onde estes referiram sentirem maiores dificuldades na sua aprendizagem.

1.2. Alguns contributos para a ultrapassagem de dificuldades no processo ensino-aprendizagem da 9.ª unidade lectiva da disciplina de Economia A do 11.º ano

Através de uma leitura mais cuidada quer ao programa da disciplina, quer à correspondente grelha fornecidos pelo Ministério da Educação, constata-se que não são aí sugeridas quaisquer visitas de estudo, que possam ser organizadas e realizadas a Instituições específicas, como forma de potenciar a aprendizagem desta unidade pelos alunos.

Neste contexto pensa-se que a indicação, como exemplo, duma visita de estudo ao Banco de Portugal, ou a um qualquer Banco Comercial e mesmo ao INE – Instituto Nacional de Estatística – pode facilitar a aprendizagem e desenvolver as atitudes necessárias para que as dificuldades surgidas possam ser, mais facilmente, ultrapassadas.

Uma outra metodologia poderá passar pela utilização de trabalhos de grupo em contexto de leccionação dos conteúdos desta unidade, onde a avaliação final individual de cada aluno possa passar, também, pela intervenção entre pares, ou seja, que para além da componente reservada ao professor exista uma outra que os

próprios elementos dos grupos aplicam onde se possam auto avaliar mutuamente através duma ponderação previamente definida pelo professor e pelos interessados. Julga-se que esta metodologia poderá habilitar mais os alunos para uma pedagogia de auto responsabilização que permitirá, a cada momento, auscultar as principais dificuldades sentidas pelos visados durante o seu próprio processo de ensino – aprendizagem.

Esta 9.ª unidade lectiva da disciplina de “Economia A” do 11.º ano, pelos conteúdos específicos que abarca, requer que, simultaneamente, os alunos possam recorrer a certas habilidades individuais, designadamente a maior abstracção pessoal, a memorização de fórmulas matemáticas e a certos conhecimentos da prática contabilística recorrendo, também, a cálculos matemáticos com um grau de dificuldade de nível médio.

Para a superação das dificuldades dos conteúdos desta unidade em contexto de sala de aula, poderá o professor apelar a diversas estratégias pedagógicas utilizando para o efeito, acetatos, *slides*, filmes e, sobretudo, recorrer à Informática que atendendo-se aos conteúdos da unidade, poderá atenuar consideravelmente as dificuldades que os alunos sentem na leccionação nesta unidade, conforme referiram nas respostas ao inquérito passado.

O uso da Informática poderá, particularmente, responsabilizar mais o aluno na execução dos trabalhos práticos, já que cada vez mais, existem programas informáticos específicos, facilmente adaptáveis à unidade a leccionar, que permitem uma melhor identificação dos utilizadores aos conteúdos leccionados nesta unidade.

A importância que a Informática assume, neste campo, é acentuada porquanto, a utilização de computadores, em contexto de sala de aula, permite que com o acesso frequente a informação actualizada, desde que haja ligação contínua à Internet, se possam intercambiar conhecimentos, quer entre os utilizadores, quer entre estes e o professor, de forma célere.

Sobre a aplicação da Informática em contexto de sala de aula assume particular relevo o Relatório global realizado por Russell¹⁶⁶ (subdividido em 13 relatórios parcelares) intitulado “Uso, Sustentação e Efeitos de um Estudo Instrucional Tecnológico”, (doravante USEIT), onde foi tratado um estudo que visou obter um melhor conhecimento sobre: a) Como é que as tecnologias educacionais estão a ser aplicadas pelos professores e alunos em contexto de sala de aula; b) Quais os factores

¹⁶⁶ RUSSELL, Michael; BEBELL, Damian e O'DWYER, Laura – **Use, Support and Effect of Instructional Technology Study** – Boston College. Published TASC, 2003. (Obtido do site www.bc.edu/research/intasc/publications/shhtml. Acesso em: 16 de Outubro de 2004).

que influenciam estes usos; c) Quais as competências que os alunos adquirem com o uso da tecnologia que utilizam.

Deste relatório aplicado na região de Bóston, estado de Massachusetts (Estados Unidos da América), foi obtida diversificada informação, destacando-se a que diz respeito ao Ensino Secundário pelo interesse que reveste para o estudo que se realizou, designadamente, sobre o papel que a Informática tem vindo a desempenhar em contexto de sala de aula.

Neste desenvolvimento, pela importância que se salientou, destacam-se as seguintes conclusões: a) 22% dos estudantes do Ensino Secundário usam computadores na escola entre 15 a 60 minutos; b) 63% dos estudantes do Ensino Secundário acreditam que sempre que utilizam os computadores em vez do uso tradicional de papel e lápis melhoram a qualidade dos trabalhos que realizam; c) 35% dos estudantes do Ensino Secundário acreditam que sempre que utilizam os computadores é melhor a qualidade da sua forma própria de escrita e de exposição nos trabalhos que realizam do que quando fazem uso do tradicional papel e lápis; d) 32% dos professores do Ensino Secundário admitem que melhoram a sua pesquisa e planificação de aulas quando usam a Internet várias vezes durante a semana.

A forma de leccionação escolhida pelo professor em contexto de sala de aula assume, cada vez mais, uma importância fundamental no processo de ensino – aprendizagem do aluno.

Qualquer metodologia empregue na apresentação de conteúdos será sempre mais ou menos válida, mas julga-se que se será de evitar, nomeadamente em conteúdos lectivos como os constantes da 9.ª unidade da disciplina de Economia A do 11.º ano, uma postura que valorize, quase em exclusividade, de aulas orais e expositivas. Será isso, no mínimo, o que os alunos pretendem.

PARTE III

CAPÍTULO VI

Conclusões finais

A passagem do inquérito visou colher opiniões sobre as Aspirações e as Expectativas na trajectória escolar dos jovens face a uma futura inserção profissional e, também, contemplar o caso particular da leccionação da disciplina de Economia no Ensino Secundário.

Foram para o efeito considerados alguns itens julgados mais apropriados para levar a cabo a investigação, sempre com a preocupação de que a constelação dos conceitos desenvolvidos fosse respeitada no objecto de estudo (ver Mapa de Constelação, p. 68).

Esta metodologia foi ainda reforçada pela aplicação de um esquema previamente determinado de construção do conceito Aspirações/Expectativas nos alunos (ver Esquema, p. 69).

Finalmente foram formuladas seis hipóteses/perguntas de partida para o estudo que se realizou (ver Esquema pp. 71, 72, 73).

Todo este processo visou determinar em que medida é que um processo simbólico – o da construção de Aspirações/Expectativas – pode ter aderência à realidade social e, caso isso aconteça possa posteriormente influenciar, fortemente, o futuro dos jovens. Porque nos preocupamos, particularmente, com o ensino em Economia, elegemos esta área de conhecimento para abordar a temática que escolhemos desenvolver.

Não deveríamos ignorar que ao longo dos últimos anos têm vindo a ser realizadas várias investigações neste âmbito, com algum sucesso, chamando a atenção para a pertinência do tema bem como para a necessidade de serem encontradas algumas respostas a fim de que o *investimento simbólico* realizado pelos actores sociais possa obter algum retorno.

Neste desenvolvimento assumem particular relevo os estudos realizados por Colander e Klamer em 1985 (publicado em 1987)¹⁶⁷ e em 2003¹⁶⁸ sobre a *imagem de marca de um economista*.

Realça-se, desde já, que a principal razão para citarmos estes estudos foi o de podermos traçar um certo paralelismo entre o contributo destes autores e o estudo por nós realizado, pese embora o daqueles autores incidirem num público-alvo pertencente ao Ensino Superior. Julgamos, no entanto, existir uma forte ligação entre os dois perfis do público-alvo considerado, porquanto o perfil do aluno do Ensino Secundário já se encontrar traçado a partir do momento em que este opta por obter uma iniciação na formação no campo económico.

Foi neste propósito que aqueles autores referiram que há sempre um *investimento simbólico* que acompanha o processo de formação de qualquer economista. No entanto, admitiram não ser fácil proceder à sua reconversão, uma vez que o mesmo se insere num jogo complexo de hábitos e de papéis profundamente interiorizados por quem luta por adquirir um estatuto de economista.

Assim, defendem que estes *investimentos simbólicos* acabam sempre por marcar não só o trabalho de investigação dos economistas mais célebres, como inclusivamente podem pautar o próprio sistema de ensino ao fornecer-lhes a imagem de marca visível com que os novos economistas poderão ser encarados no futuro. É que as aspirações e as expectativas que estes futuros economistas formularam durante todo o seu processo de moldagem profissional são um investimento simbólico que urge capitalizar no fim.

¹⁶⁷ COLANDER, David e KLAMER, Arjo – **The Making of an Economist** – Journal of Economic Perspectives – Volume I, number 2 – Fall 1987, pp. 95-111.

¹⁶⁸ COLANDER, David – **The Aging of an Economist** – Middlebury College Economics – discussion paper no. 03-04, Department of Economics, Middlebury, Vermont 05753, 2003, pp. 1-31. (retirado do site <http://www.middlebury.edu/~econ>. Acesso em: 30 de Setembro de 2004.

Foi este processo de graduação, que ao realizar-se, permitiu a transformação de uma situação de estudante para a de um economista profissional, que estes autores desenvolveram nas suas investigações. Defendem que o estudante de Economia durante a sua fase de graduação consolida os seus argumentos, discurso, ideias e pontos de vista sobre a matéria que estuda – o ensino em economia – até que termina o seu curso e a seguir consiga colocação, como um economista profissional, no mercado de trabalho.

Estes autores sustentam que a experiência da graduação escolar joga uma importante regra na determinação do discurso económico. Ela certifica os economistas como profissionais, estabelece a sua visão e argumentação e guia-os para o que é importante estudar e o que não é.

Sustentam ainda que para se compreender bem o discurso económico alguém tem de ter o bom senso de saber que a profissionalização dos economistas deve ocorrer sempre baseada numa boa graduação escolar.

Para recolherem dados sobre este tema Colander e Klammer passaram em 1985, um inquérito por questionário, seguido de entrevistas, a estudantes em Economia em seis escolas graduadas no top ranking dos Estados Unidos da América: Universidade de Chicago, Universidade de Columbia, Universidade de Harvard, Instituto Tecnológico de Massachusetts, Universidade de Stanford e Universidade de Yale.

Exploraram, à época, quem eram os estudantes graduados e o que pensavam acerca da Economia, da Ciência Económica e da Graduação Escolar. Do questionário aplicado obtiveram uma totalidade de 212 respostas que lhes permitiram traçar o perfil e os interesses dos inquiridos.

Passados 15 anos (2003) Colander fez novo estudo seguindo os passos do anterior. Para isso, contactou aqueles que em 1985 se disponibilizaram para esse efeito (97 na totalidade, reduzidos para 63 por não ter sido possível contactar os restantes – dos 63 contactados responderam 45, atingindo-se assim, 71,4% de adesão). Tal procedimento visou o registo de pontos de vista reflexivos sobre a profissão e a graduação escolar e como evoluíram volvidos 15 anos.

Do questionário passado em 1985 Colander inferiu que o nível superior de escolaridade encontrado foi de 54% para os pais e 23% para as mães; que 87% concentravam a sua futura graduação em Ciência Económica, 28% em Matemática, 24% em outras Ciências Sociais, 15% em Humanidades e 9% em Ciências Naturais (os inquiridos podiam optar por duas hipóteses de resposta). Registou, ainda, que para 63% de casos a opção, ir trabalhar em Economia, foi a única escolha de carreira após a conclusão do curso.

Naqueles itens que contemplavam opções alternativas, os inquiridos deram também relevância a uma futura graduação relacionada com o Trabalho e com o Direito. Este enfoque deveu-se a que 50% dos estudantes já tinham trabalhado, andado ou estudado noutra campo de graduação após a terem iniciado em Economia.

Colander comparou os dois perfis dos inquiridos encontrados; em 1985 os inquiridos tinham, em média, 26 anos, pertenciam à classe média, eram ateus e 81,1% pertenciam ao sexo masculino e em 2003 tinham 39 anos, trabalhavam na carreira académica e 88% eram do sexo masculino. Deste último estudo Colander destacou, que as mulheres têm maior tendência em deixar a Economia no médio prazo.

Quanto aos interesses dos inquiridos, os mais focados como sendo os mais atraentes durante o processo de graduação, foram, em 1985 para, a investigação e o ambiente intelectual e os menos atraentes, o excessivo peso da Matemática e da Teoria e ainda, da reduzida importância de muita matéria que tiveram de estudar. No entanto, só 6% afirmaram que não repetiriam, novamente, o curso e 21% declararam-se indecisos.

Em termos de empregos futuros, em 1985, 53% estavam a planear seguir uma carreira académica, 33% um trabalho relacionado com a política, 17% queriam ser empresários, 8% planeavam entrar num instituto de investigação e 2% pretendiam enveredar pelo jornalismo. Em 2003, 62% dos inquiridos declararam trabalhar na carreira académica, 25% estavam ligados ao Estado e 13% dedicavam-se ao negócio privado.

Do questionário aplicado em 1985, os inquiridos referiram que, no momento do seu ingresso no curso de graduação, o interesse em possuírem um curso de grau superior ligava-se ao trabalho, à política e ao facto de no curso anterior terem frequentado um ligado a Economia que os satisfizesse.

Deste questionário Colander e Klamer concluíram que *gradualmente o processo de graduação em Economia encurta os interesses dos estudantes*, baseando-se no facto dos inquiridos haverem referido *“terem interesse noutras leituras mas de não terem tempo para isso”* e de que *“durante a fase de graduação não surgiram oportunidades para que se fizesse uma discussão interdisciplinar”*.

Concluíram, ainda, que *a graduação em Economia não foi considerada nem boa nem má*, referindo que os inquiridos se aperceberam da existência de muitos incentivos ligados à Economia mas que não foram considerados no estudo. Por isso, são de opinião que futuramente um processo real de socialização está para acontecer, até porque os inquiridos acreditam que *existem tensões entre a ênfase dada à técnica e o desejo de realizar um trabalho politicamente orientado* e que

serão as técnicas utilizadas que os levarão ao sucesso e ainda, que esse mesmo sucesso tem pouco a ver com um entendimento sobre a economia ou sobre a literatura económica.

Por fim os autores realçaram que os inquiridos acharam muito pertinente a seguinte pergunta: *“qual a capacidade que colocará um pós graduado numa acção segura?”* que obteve como resposta maioritária, *o conhecimento da Economia e da literatura económica não fará um economista de sucesso, mas antes a capacidade de espírito crítico e a aquisição dos conhecimentos em Matemática entretanto desenvolvidos.*

Do questionário aplicado em 2003 Colander destacou também uma conclusão ligada ao *grau de insatisfação registado com a graduação escolar*, que baixou consideravelmente em relação ao verificado em 1985. Este resultado deveu-se ao facto de naquele estudo a graduação ter sido interpretada do ponto de vista do professor e não do aluno. Houve ainda consenso sobre o facto dos professores não estarem a desempenhar os seus cargos como o deveriam fazer. Reconhecem, no entanto, que os incentivos existentes não são significativos e são exíguos para poderem melhorar a leccionação ou mudar as instituições mais aptas para a pesquisa.

Sobre a *profissão em Economia* Colander refere que as perspectivas dos inquiridos tornaram-se mais positivas de 1985 para 2003 bem como a preparação para a graduação efectuada ter sido considerada mais importante tendo em vista a sua aplicação aos seus empregos actuais. Quando confrontados com a pergunta *“que relevância daria à preparação da graduação relativa ao seu emprego?”*, 70% referiram ter sido muito importante e ninguém respondeu *“não ter sido relevante”*.

Noutra pergunta sobre *“o que faz um economista ser considerado bem sucedido?”* foi solicitado aos inquiridos para que dessem opinião sobre que competências a desenvolver e quais colocariam na primeira linha da actualidade na graduação escolar e na dos seus empregos actuais. Colander ao comparar as respostas obtidas no primeiro estudo (1985) com as do segundo (2003) verificou que a competência considerada mais importante foi *“ser esperto no sentido de ser bom na resolução de problemas, destacando-se a do elemento sucesso”*. Os inquiridos sobrevalorizaram mesmo esta competência apontando-a como conselho a seguir no futuro aos estudantes que estão a graduar-se e afirmaram que irão mesmo adoptá-la nos seus empregos actuais. Verificou-se que 58% vêem esta competência como muito importante na graduação escolar, 87% como muito importante para a graduação dos actuais estudantes e 67% como muito importante para os seus empregos actuais.

Colander conclui que a *resolução de problemas* é claramente o elemento central em que os economistas deverão apostar porque, em primeiro lugar devem perceber os problemas e só depois resolvê-los (bem).

Como principais conclusões do estudo realizado, Colander apresentou, em primeiro lugar, que os economistas estão genericamente satisfeitos com as suas carreiras e com a preparação que receberam nas suas graduações escolares e em segundo que, a profissão de economista evoluiu desde o estudo realizado em 1985, em resposta à graduação escolar que fermentou nos anos oitenta, embora não tenha seguido no sentido de ter sido uma verdadeira reforma na graduação económica, previamente pensada e posteriormente realizada.

Pensamos que são estudos como o realizado por Colander que abrem janelas de esperança para o futuro. O *investimento simbólico* referido por este autor, que sempre acompanha o processo de formação na graduação escolar de qualquer jovem, tem vindo a assumir um papel preponderante na actual comunidade escolar.

Impõe-se assim que em primeiro lugar, se identifiquem as causas que têm originado este crescimento e, em segundo, se encontrem respostas apropriadas que devem ir ao encontro de soluções para esta problemática.

É com alguma apreensão que observamos o facto de, actualmente, a oferta de cursos em Portugal ter aumentado em progressão geométrica, enquanto que a capacidade de absorção pelo mercado de trabalho, para quem conclui os seus estudos académicos, se tem mostrado insuficiente para satisfazer essa necessidade.

Na sociedade actual a premência pela obtenção de um estatuto é cada mais sentida face às novas exigências tecnológicas e particularmente, no campo do económico, isso tem-se colocado de um modo veemente.

Perante as dificuldades reveladas é urgente compreender o complexo jogo de papéis, atitudes, comportamentos e hábitos que se estabelecem entre os actores sociais durante o processo em que o *investimento simbólico* se realiza, sobre o qual desenvolvemos a nossa investigação e a que Colander se refere.

Foi o que fizemos ao formularmos as nossas hipóteses de partida para a realização deste estudo e ao nos basearmos, também, em propostas como a de Colander, uma vez que "*sabe-se que a mente do aluno é inculcada pelos conhecimentos económicos que o professor lhe transmite, mas, também se sabe que a mesma mente transporta conhecimentos anteriormente adquiridos, seja por influência do meio família, seja dos meios de comunicação ou da escola*" (ver Introdução, p. 2).

Preocupamo-nos também em centrar, neste estudo, a análise realizada a um dos três vértices – o do Aluno – do já célebre triângulo pedagógico – Aluno/Professor/Saberes (ver Introdução, pp. 2,3).

Toda esta metodologia teve como objectivo aproveitarmos um público-alvo a frequentar a disciplina de Economia no Ensino Secundário, para podermos aferir sobre se as suas Aspirações e Expectativas formuladas antes e durante o processo de graduação escolar, foram, até ao momento, concretizadas.

Para esse efeito, aplicou-se um inquérito, por questionário, a 882 indivíduos, distribuídos por uma vasta área geográfica, abrangendo regiões do Minho, do Douro Litoral e da Beira Litoral, englobando os concelhos de Caminha, Santo Tirso, Vila do Conde, Matosinhos, Porto, Vila Nova de Gaia e Espinho (ver Gráfico e Quadro n.ºs 1, p. 74).

Tendo em conta dados nacionais, obtidos do Recenseamento Escolar Anual 2003/2004 sobre o Ensino Secundário do Ministério da Educação, foi auscultada, neste estudo, 2,23% da população total (ver Quadro n.º 2, p. 75).

Recorremos a dados internacionais a fim de podermos, face à realidade do nosso objecto de estudo, contextualizar conclusões com que nos defrontamos face à nossa investigação e, por Portugal fazer parte integrante do espaço da União Europeia elegemos a pesquisa no Eurostat¹⁶⁹ para recolha de informação.

Baseado no Padrão Internacional de Classificação para a Educação de 1997 – International Standard Classification of Education (ISCED97) – recolhemos valores dos níveis 3–4 (correspondentes ao 12.º ano e pós-secundário) para construirmos o indicador classificado de “Youth education attainment level” – Nível de Aquisição Educacional dos Jovens¹⁷⁰.

Deste indicador resulta que Portugal apresentou no ano de 2003, o segundo valor mais baixo obtido nos dois sexos, sendo 54,7%, para o feminino e 40,7% para o sexo masculino enquanto que os valores previstos no sexo feminino para a União Europeia dos 25 países (EU25) foram de 79,2% e dos previstos para a EU25, no sexo masculino, foram de 74,2%.

Por países da EU25, no sexo feminino, a Noruega com 94,4% apresenta o valor mais elevado e Malta com 46,2%, o valor mais baixo enquanto, que, no sexo masculino, na

¹⁶⁹ Retirado do site <http://www.europa.eu.int/comm/eurostat>. Acesso em: 13 de Outubro de 2004.

¹⁷⁰ Youth education attainment level – traduz a percentagem dos jovens entre os 20 e 24 anos na população total, obedecendo ao seguinte critério: o numerador constituído por jovens entre os 20 e os 24 anos que obtiveram pelo menos um nível de aquisição de conhecimentos superior ao do ensino secundário e o denominador que consiste na população total com a mesma idade no grupo dos 20 e 24 anos, mas donde se excluiu as questões “nível mais alto de educação ou instrução obtida”. Neste indicador quer o numerador, quer o denominador provêm do Labour Force Survey – Inspecção da Força de Trabalho.

Eslováquia, com 94,1% observa-se o valor mais elevado e Malta, com 39,8%, tem, também, o valor mais baixo.

Outros indicadores importantes correspondentes ao 12.º ano foram obtidos do ISCED97 – nível 3 – no ano de 2002, nomeadamente, o peso de todos os estudantes daquele nível existentes em Portugal, que representava 17,9%, na EU25 23%; o peso da população entre a idade dos 10/19 anos na população total em Portugal, que representava 11,9%, na EU25 12,3%; a expectativa de frequência escolar dos alunos obtida do ISCED97 – nível – 0/6, que abrange a idade escolar desde o jardim de infância até à pós licenciatura que em Portugal representava 16,9%, na EU25 17,4% e, finalmente, o peso de todos os alunos existentes nas Instituições Públicas ou Privadas pertencentes ao nível 1/4 – ISCED97, que corresponde à idade desde o ensino primário até à do pós secundário que em Portugal era de 87,6% para as públicas (12,4% para as privadas), na EU25, 79,9% para as públicas (20,1% para as privadas).

Em todos estes indicadores Portugal apresenta uma posição nitidamente desfavorável comparativamente à EU25, demonstrando não só sofrer de um atraso crónico em termos estruturais para a EU25 relativamente ao grau de habilitações adquiridos pelos nossos jovens, como também de gerar dificuldades acrescidas para a obtenção de futuros empregos para os jovens.

Da leitura destes dados resulta que as Aspirações e as Expectativas formuladas pelos jovens portugueses face ao seu futuro, estão, logo à partida, mais condicionadas do que as dos seus colegas europeus, uma vez que apresentam níveis de escolaridade e de habilitações mais baixos.

Esta é uma preocupação que todos os agentes educativos devem ter presente. Foi isso, também, que levamos em consideração quando optámos pela elaboração de um inquérito, sob a forma de questionário, aos alunos, a partir de algumas questões formuladas nesse sentido (ver Justificação da pertinência do tema, questões 1, 4, 5 e 6, p. 6).

Após a recolha do questionário, foi realizado o tratamento dos dados neles contidos permitindo que fizéssemos a seguinte leitura final sobre o público-alvo seleccionado: o *perfil pessoal* do aluno passa por pertencer, maioritariamente, ao sexo feminino, ter entre os 16 e os 17 anos, frequentar o 10.º ano ou 11.º ano, morar na residência habitual, frequentar o 3.º Agrupamento ou o Curso Tecnológico de Administração e ser estudante em exclusividade (ver Quadros nºs 3, 4, 6, 7 e Gráficos 2, 6, 7 e 10 pp, 75–79).

A *origem social* do aluno passa por ambos os pais possuírem apenas, o nível primário de escolaridade (mais de 50% dos casos considerados atingem o nível preparatório) e apenas, 6,1% dos casos contemplam o nível superior para ambos (ver Quadro nº 8, p. 80).

O nível profissional dos pais situa-se, predominantemente no sector secundário (II) da actividade económica, mas, se a mãe estiver desempregada, reformada ou for doméstica atinge 39,6% dos casos observados (ver Quadro nº 9, p. 81).

No *sistema de ensino de frequência* a opinião é muito positiva para o convívio/amizade, capacidade de transmitir conhecimentos, relação professor (es) aluno (s), interesse das matérias leccionadas, capacidade de educar para a cidadania. Positiva para a justiça no sistema de avaliação e instalações e equipamentos escolares (ver Quadro nºs 10 e 11, p. 82).

Sobre o *actual sistema de ensino de frequência* 72,4% dos inquiridos afirmaram ser justo e 22,6% injusto (ver Quadro nº 12, p. 83).

No *tipo de ensino frequentado* a opinião é diametralmente oposta. Os alunos do ensino público acham-no barato, não é de melhor qualidade, fica próximo da residência habitual e não relacionam o custo monetário do curso com o facto de, no futuro, poder ser compensador. No ensino privado acham-no caro, é de melhor qualidade, não fica próximo da residência habitual e relacionam o custo monetário do curso com o facto de, no futuro, poder ser compensador (ver Quadros nºs 14, 15, 16, 17 e Gráficos 12, 13, 14, 15, pp. 84, 85).

Sobre o *que pensam em relação ao curso* a opinião é muito positiva quanto à futura saída profissional e à aquisição de cultura geral. Positiva sobre a diminuição de desigualdades sociais e negativa na capacidade de diferenciar os estudantes mais capazes dos menos capazes (ver Quadros nºs 19, 20, 21, 22 e Gráficos 16, 17, 18 e 19, pp. 88-90).

Sobre a *situação pessoal em relação ao curso* 73,4% afirmaram estar satisfeitos, 2% não estão, 24,7% indicaram outros cursos e 2% não responderam (ver Quadro nº 23 e Gráfico 20, p. 91).

Sobre a *forma de escolha do curso* a opinião foi positiva quanto à opção pessoal, porque gosta do curso e ser a via mais fácil de arranjar emprego. Negativa quanto à pressão dos pais e/ou professor, dos amigos a frequentar o curso, das pessoas da família com essa profissão e de não haver lugar noutra curso. Incerta quanto à opinião de psicólogo e/ou professor, perito de orientação, influência de amigos/colegas, via mais fácil de acesso ao Ensino Superior e ser importante seguir um curso

profissionalizante qualificante porque não pretende seguir estudos (ver Quadros n.ºs 24–35 e Gráficos 21–23, pp. 91–96).

Quanto à *escola de frequência* a opinião é positiva quanto ao cumprimento dos programas escolares, livros e manuais escolares, aos professores, às salas de aula e aos horários. Incerta quanto às salas de apoio e actividades extra-escolares (ver Quadros n.ºs 36–42 e Gráficos 24–30, pp. 98–102).

Sobre o facto da escola de frequência ter mostrado capacidade de resposta face às expectativas formuladas 74,7% pronunciaram-se favoravelmente, 17,8% desfavoravelmente e 7,5%, não responderam (ver Quadro n.º 43 e Gráfico 31, p. 103).

Quanto às principais *razões de escolha pela escola de frequência* a opinião foi positiva para avaliar, equitativamente, os alunos, transmitir conhecimentos, incentivar a participação dos alunos na gestão, o Director de Turma instruir os alunos sobre o sistema de avaliação, o Orientador/Psicólogo aconselhar os alunos sobre os estudos e existir clubes específicos na escola. Incerta quanto à Associação de Estudantes participar com a gestão da escola (ver Quadros n.ºs 44-50 e Gráficos 32–38, pp. 106–110).

Sobre as relações estabelecidas com os professores a opinião é positiva para as relações disciplinares e muito positiva para as relações pedagógicas e formação científica (ver Quadros n.ºs 51–53 e Gráficos 39–41, pp. 111–113).

Quanto à *razão de frequência na disciplina de Economia* 39,7% pretendem frequentar, no futuro, o curso de Gestão e 17,9% ambicionam cursar Economia (ver Quadro n.º 54 e Gráfico 42, p. 114).

Relativamente às *matérias leccionadas na disciplina de Economia e/ou IDES* a opinião é muito positiva para matérias actualizadas e que aumentam a cultura geral. Positiva para as matérias interessantes e que facilitam o acesso à informação. Negativa para as matérias que não proporcionam uma futura inserção profissional e não promovem a ligação com outras disciplinas. Muito negativa para o facto das matérias não promoverem a realização de actividades extra-lectivas (ver Quadros n.ºs 55-61 e Gráficos 43–49, pp. 114–118).

Sobre os conhecimentos adquiridos na disciplina de Economia e/ou de IDES a opinião é positiva para as aspirações formuladas e de que facilitam a inserção num bom emprego. Muito negativa porque não têm qualquer interesse prático e estarem desligados da realidade actual (ver Quadros n.ºs 63–67 e Gráficos 50–53, pp. 119–122).

Sobre a frequência na disciplina de Economia e/ou IDES a opinião é incerta porque 49% dos inquiridos afirmaram terem sentido dificuldades na aprendizagem em algumas unidades e 46,8 % afirmaram que não tiveram dificuldades. A unidade onde

os alunos sentiram mais dificuldade foi a da *Contabilização da actividade económica*: a *Contabilidade Nacional* pertencente ao 11.º ano (ver Quadro nº 68, Gráfico 54 e Conclusão, pp. 123, 124).

Os inquiridos deram pouca importância à questão formulada sobre se sentiram *dificuldades nas unidades leccionadas*, ao optarem por não responderem, numa percentagem situada entre em 57% a 59% dos casos registados. Orientaram as suas respostas, maioritariamente, para as matérias serem pouco motivadoras e para a existência de um número excessivo de unidades lectivas. Registou-se, ainda, o facto dos alunos considerarem que os professores não faltam muito às aulas e que da pouca ausência dos docentes, também, não resulta quaisquer dificuldades acrescidas para o seu próprio processo de aprendizagem (ver Quadros nºs 69–74, pp. 124–126).

Sobre a *disciplina de Economia e/ou IDES* os inquiridos manifestaram uma opinião positiva para as matérias serem interessantes, da disciplina promover a cultura e o desenvolvimento e concluem que o seu programa prepara para a inserção profissional. Negativa para o programa da disciplina ser muito extenso e, por vezes, não ser todo dado. Incerta para as novas tecnologias poderem facilitar a aquisição de conhecimentos na disciplina e da própria disciplina de Economia e/ou IDES lhes permitir maior facilidade no prosseguimento de estudos (ver Quadros nºs 75–80 e Gráfico 55–60, pp. 127–130).

Apesar dos inquiridos terem manifestado opinião incerta de que as novas tecnologias podem facilitar a aquisição de conhecimentos na disciplina de Economia e/ou IDES, consideramos que esta temática assume, cada vez mais, relevo no contexto do ensino actual. (ver Justificação da pertinência do tema, questão 8, p. 7).

Como também foi já referido, o Relatório global USEIT, realizado por Russell¹⁷¹ (dividido em 13 relatórios parcelares)¹⁷², passado em Massachusetts, Estados Unidos da América, intitulado "Uso, Sustentação e Efeitos de um Estudo Instrucional Tecnológico" tratou esta temática, onde foi explorada com pertinência (ver pp. 137, 138).

Pela importância comparativa que reveste para com o estudo que foi por nós realizado transcreve-se parte dos seus principais pressupostos e conclusões.

Este estudo foi realizado em três fases. A primeira realizada durante o ano lectivo de 2001/2002 onde foi recolhida informação sobre os programas tecnológicos, o uso da Tecnologia por parte dos professores e dos alunos dentro e fora da sala de aula e dos

¹⁷¹ RUSSELL, Michael; BEBELL, Damian e O'DWYER, Laura – **Use, Support and Effect of Instructional Technology Study** – Boston College. Published TASC, 2003. (Obtido do site <http://www.bc.edu/research/intasc/publications/shtml>. Acesso em: 16 de Outubro de 2004).

¹⁷² Dos 13 relatórios parcelares seguir-se-á de perto apenas os três primeiros, cujos títulos são: o primeiro "An Overview of the Study and the Participating Districts", o segundo "Students' Beliefs, Access, and Use of Computers in School and at Home" e o terceiro "Teachers' Beliefs About Access, Use, Support, and Obstacles in Using Instructional Technology".

factores que influenciam o seu uso. Estes dados foram recolhidos através de visitas e levantamentos a lugares previamente determinados.

Nos levantamentos realizados foram obtidas respostas de 120 administradores distritais, 122 directores, 4 400 professores e de 14 200 estudantes pertencentes aos graus 5.º, 8.º e 11.º.

Durante a segunda fase, que decorreu no ano lectivo de 2002/2003 foram conduzidos quatro estudos-caso e um estudo centrado na relação existente entre o uso da tecnologia pelo estudante e a performance académica atingida por essa opção.

A terceira fase foi realizada, pela primeira vez, no sentido de providenciar dados, perceber como é que os factores analisados operam relativamente ao estudante, professor, escola e como interagem a nível estadual, por forma a influenciar caminhos/itinerários que façam estender o uso da Tecnologia à escola, aos professores e aos alunos.

Apesar dos dados obtidos durante a primeira fase deste estudo não terem sido designados como representativos de todos as regiões de Massachusetts ou de estados a nível nacional, eles representam a mais completa e acessível base de dados até à data obtidos relacionados com o suporte e uso das Tecnologias nas escolas.

Digno de registo é que este estudo, ao ser realizado por via de inquérito aplicado a um grupo de regiões localizadas na Grande Área Metropolitana ao redor de Bóston, Massachusetts, seguiu a mesma metodologia, na recolha da amostra de dados, da que foi seguida no nosso estudo, quando optámos por obter uma amostra numa área, usualmente, identificada como sendo a do "Grande Porto". (ver Análise sincrónica do público-alvo, p. 73)

Por último é de registar que a metodologia adoptada no relatório USEIT passou por as suas conclusões terem sido cruzadas com os dados, entretanto compilados, por um grupo não lucrativo, sedado no Bóston College (Technology and Assesment Study Collaborative – TASC¹⁷³), que os recolheu durante três anos. Estes dados dizem respeito à utilização da Tecnologia nos 22 distritos localizados no estado de Massachusetts.

Salvaguardadas à partida, as diferentes realidades sociais a que dizem respeito (portuguesa e norte americana), julgamos ser permitido comparar algumas das conclusões apresentadas no USEIT com as que obtivemos no nosso estudo.

¹⁷³ TASC é um grupo não lucrativo, sedado em Bóston – Massachusetts – que trabalha colaborando com escolas, agências educacionais e comerciais, no sentido de promover a pesquisa e o desenvolvimento numa gama de desenvolvimentos relacionados com a Tecnologia e com a Avaliação.

No Relatório USEIT foram escolhidos três níveis de graus de ensino, 5.º, 8.º e 11.º para a passagem do inquérito aos alunos. Responderam do 5.º grau, 49,3% indivíduos pertencentes ao sexo feminino e 50,7% ao sexo masculino, do 8.º grau, 50,2% do sexo feminino e 49,8% do sexo masculino e do 11.º grau, 52,7% pertenciam ao sexo feminino e 47,3% ao sexo masculino. No nosso estudo utilizamos o 10.º, 11.º e 12.º anos para a passagem do inquérito aos alunos tendo respondido, globalmente, 66,5% indivíduos pertencentes ao sexo feminino e 33,5% do masculino (ver Caracterização pessoal dos indivíduos, p. 75). Neste contexto, apenas consideraremos os dados referentes ao 11.º grau do USEIT para a análise que a seguir desenvolvemos. Privilegiaremos, também, só os dados obtidos na primeira fase deste Relatório correspondentes ao uso da Tecnologia, por parte dos alunos e dos professores, verificado dentro e fora da sala de aula.

Relativamente ao segundo relatório parcelar do USEIT que tratou das crenças dos alunos, acesso e uso dos computadores na sala de aula e em casa, destacamos os principais indicadores relativos à importância que o uso do computador tem vindo a assumir cada vez mais no actual processo de ensino/aprendizagem.

Assim, quanto ao acesso, em casa, aos computadores; 38,2% afirmaram possuir um computador (32,6% têm dois), 51,3% ter ligação à Internet por linha telefónica (40,4% com ligação através de acesso rápido ou assinatura de linha digital), 47,3% que duas a três pessoas usam o computador (2,6% não têm nenhum), 53,4% não têm dificuldades para o utilizar (5,4% têm várias dificuldades) e 56,5% salientaram que tanto quanto se podem lembrar, possuem computador já há bastante tempo (30,5% possuem computador há três ou quatro anos).

Quanto ao acesso, na escola, aos computadores; 44,5% afirmaram que, usualmente, é fácil encontrar um computador para utilizar (8,9% admitiram existir poucos computadores e isso ser frustrante), 32,8% acedem ao computador entre uma a duas horas em dia normal (29,7% entre 15 a 60 minutos), 21,7% acedem diariamente ao computador (22,9% referiram aceder várias vezes por semana), 36,2% pesquisam na Internet várias vezes na semana para a escola (15,8% referiram que pesquisam todos os dias), 34,3% escrevem textos no computador para a escola pelo menos uma vez na semana (29,7% afirmaram escrever várias vezes na semana).

Quanto ao uso do computador na escola; 30,8% usam o computador 15 minutos ou menos em dia normal (21,7% usam entre 15 a 60 minutos), 43,8% afirmaram que raramente, ou nunca recorrem à ajuda do professor quando sentem dificuldades (41,5% admitiram recorrer só ocasionalmente), 51,3% recorrem habitualmente a um

amigo ou a outro estudante quando sentem dificuldades (33,9% só recorrem ocasionalmente), 61,8% admitiram que é no laboratório de computadores local onde usam mais tecnologias, (31,3% referiram a biblioteca), 66,4% afirmaram que os professores de Ciências Sociais nunca usam o computador quando leccionam (19,7% admitem que os professores desta disciplina utilizam o computador várias vezes num ano), 55,3% dos alunos admitiram usar o computador nas aulas de Ciências Sociais (31,6% admitem a sua utilização apenas várias vezes num ano).

Quanto aos usos específicos do computador; 84,5% referiram que é fácil fazer o trabalho, que foi marcado para ser realizado em casa, no computador; 74,5% referiram que, usualmente, onde aprendem a fazer coisas novas com o computador é em casa, (22,2% indicaram que era na escola), 45,2% afirmaram que, uma vez por semana, usam o computador para escrever textos (29,3% referiram que o usavam uma vez por mês); 58,5% referiram que todos os dias usam o computador para encontrar informação na Internet (29,6% afirmaram que o faziam uma vez por semana).

Quanto às competências relacionadas com o uso do computador, 68,1% referiram utilizar o computador com confiança explorando tudo o que necessitam fazer (28,7% afirmaram usar o computador por iniciativa própria e que por vezes têm dificuldades em completar tarefas que não lhes são familiares); 83,3% referiram que são capazes de pessoalmente escrever textos usando, eficazmente, o computador; 81,8% afirmaram que são capazes de obter, com eficácia informação na Internet, 62,6% referiram que, quando usam o computador, em vez de papel e lápis, para fazerem os trabalhos de casa obtêm sempre melhor resultado do que se utilizassem outro meio (25,6% afirmaram que, usualmente, o utilizavam para elaboração dos trabalhos); 34,8% afirmaram que, quando utilizam computadores para fazerem os trabalhos de casa, em vez de papel e lápis, usualmente melhoram a exposição (34,6% referiram que melhoram sempre); 45,8% afirmaram que, quando utilizam computadores para fazerem os trabalhos de casa, em vez de papel e lápis, às vezes gastam mais tempo a trabalhar com outros estudantes da turma (32,2% afirmaram nunca gastam mais tempo); 41,9% afirmaram que, quando utilizam computadores para fazerem os trabalhos de casa, em vez de papel e lápis, parece-lhes que compreendem melhor as coisas (26,6% referiram que, usualmente, compreender melhor); 38,6% afirmaram que, quando utilizam computadores para fazerem os trabalhos de casa, em vez de papel e lápis, trabalham, por vezes, com mais afinco nas suas tarefas (27% referiram que, usualmente, trabalham, sempre, com mais afinco); 32,1% afirmaram que, quando utilizam computadores para fazerem os trabalhos de casa, em vez de papel e lápis, torna-se mais fácil copiar coisas através de Compact Disk Read On Memories

(doravante CD-ROMs) ou da Internet (26,1% referiram nunca); 62,6% afirmaram que, quando utilizam computadores para fazerem os trabalhos de casa, em vez de papel e lápis, nunca ficam mais confusos (27,8% referiram às vezes ficam mais confusos) e 47,6% afirmaram que, quando utilizam computadores para fazerem os trabalhos de casa, em vez de papel e lápis, nunca ficam, facilmente, tão frustrados com os resultados obtidos (37,2% referiram que, às vezes ficam frustrados com os resultados).

Quanto ao terceiro relatório parcelar do USEIT, que tratou das crenças dos professores sobre o acesso, uso, manutenção e obstáculos quando usam a tecnologia instrucional, salienta que, há uma nítida concentração de professores em dois níveis etários: os que estão a iniciar a carreira e os que estão prestes a terminá-la. Assim, 34,2% referiram trabalharem há mais de 15 anos na escola onde leccionam (22,5% afirmaram, que trabalham há menos de um ano); 46,2% referiram trabalharem há mais de 15 anos no prosseguimento da carreira (16,1% afirmaram trabalharem entre três a cinco anos); 36,2% referiram possuírem entre 51 a 60 anos de idade (26,4% afirmaram ter entre 20 a 30 anos).

Relativamente às áreas de leccionação, 28,5% leccionam Matemática, 26,7% Língua Inglesa e Artes, 24,5% leccionam Estudos Sociais, Geografia ou História e 24,1% Ciência. Quanto ao uso do computador, 36% afirmaram nunca terem tido computador na sala de aula (20,9% referiram ter computador há um ano); 34,2% afirmaram nunca terem tido uma ligação à Internet (25,6% referiram ter ligação há um ano); 67,5% afirmaram terem computador em casa há mais de 7 anos (12,5% referiram possuir um há 5 ou 6 anos); 37,4% afirmaram terem ligação em casa à Internet (25% referiram ter ligação entre 5 a 6 anos); 32,1% afirmaram que nunca solicitaram aos alunos que, para completar trabalhos, usassem computador (17,4% referiram desde há 2 a 3 anos solicitam o uso do computador para completar trabalhos); 28,9% afirmaram que nunca solicitaram aos alunos que, para cumprirem objectivos de programa, usassem computador (16,4% referiram que desde há 2 a 3 anos incentivam o uso do computador para esse fim); 42,7% referiram, para o ano em questão, ser importante ter computador (33,1% referiram muito importante); 42,4% referiram desde há 3 anos que é importante ter computador (35,1% referiram que não é muito importante); 53,5% referiram que desde há 5 anos é importante ter computador (29,5% referiram ser relativamente importante); 46,3% referiram nunca terem usado o computador para transmitirem instruções para as turmas (19,3% afirmarem que o utilizam uma ou duas vezes no ano); 35,3% referiram que registam as classificações dos alunos usando o computador (29,2% afirmaram que nunca o usaram); 56,2% afirmaram nunca terem

adaptado uma actividade às necessidades individuais dos alunos usando computador; 60,6% referiram que, várias vezes por semana, fizeram resumos para os alunos utilizarem no computador; 32,2% referiram que, várias vezes por semana, realizaram uma pesquisa e uma aula planificada usando o computador (24,1% afirmaram que pesquisaram, várias vezes, num mês); 57,2% referiram que, várias vezes por semana, criaram um teste, formulário ou citações usando o computador (28,3% afirmaram que pesquisaram, várias vezes, num mês); 73,7% referiram que os alunos trabalham, individualmente, nos deveres escolares, várias vezes por semana, sem usar o computador; 28,9% referiram que, durante a aula, os alunos trabalham, individualmente, nos deveres escolares, várias vezes, por ano, usando o computador (20,7% afirmaram que o usavam, várias vezes, por semana); 53,1% referiram que, durante a aula, os alunos trabalham em grupos nos deveres escolares, várias vezes, por semana, sem usarem o computador (33,7% afirmaram não o usarem, várias vezes, por mês); 28,5% referiram que, durante a aula, os alunos trabalham em grupos nos deveres escolares, várias vezes, por ano usando o computador (21% afirmaram uma ou duas vezes por ano usam o computador); 31,2% referiram que durante a aula os alunos realizam pesquisa ou buscam informação, várias vezes, por ano, não usando o computador (24,7% afirmaram que, uma ou duas vezes por ano não usam o computador); 37,4% referiram que, durante a aula, os alunos realizam pesquisa ou buscam informação usando a Internet ou CD-ROM's (19,8% afirmaram que, várias vezes, por mês, usam a Internet ou CD-ROM's nas pesquisas); 54,5% referiram que, durante a aula, os alunos nunca usam o computador para resolverem problemas; 83,7% referiram que, durante a aula, os alunos nunca adquirem competências para introduzirem dados no computador; 37,3% referiram que, durante a aula, os alunos, várias vezes, num ano, apresentam informação à turma sem usarem o computador (26% afirmaram, que o faziam, várias vezes, por mês); 53,2% referiram que, durante a aula, os alunos nunca apresentam informação à turma usando o computador (23,5% afirmaram, que o usavam uma ou duas vezes por ano); 86,7% referiram que, durante a aula, os alunos nunca usam os computadores para comunicarem com outros alunos de outras escolas e 34,8% referiram que, durante a aula, os alunos, várias vezes, por ano, realizam um projecto ou documento usando um computador fora do horário da turma (28,7% afirmaram que o faziam, várias vezes, num mês).

Deste relatório USEIT resulta que na última década nos Estados Unidos da América foram realizados investimentos substanciais em tecnologia educacional. Não surpreende, por isso, que os actuais paradigmas de responsabilidade educacional

sofram de solicitações crescentes para a realização de estudos empíricos e de pesquisas que evidenciem que estes investimentos massivos exercem efeitos sobre as vidas dos professores e dos alunos. Enquanto existir um desejo forte para examinar o efeito da tecnologia no ensino do aluno, os efeitos na aprendizagem devem ser colocados no contexto do professor e do aluno. Por outras palavras, antes que os resultados da integração tecnológica possam ser estudados, deve haver, primeiro um claro esclarecimento do modo como os professores e os alunos estão a utilizar a tecnologia.

Referimos atrás que, salvaguardadas as diferenças existentes entre as realidades sociais de Portugal e dos Estados Unidos da América, a utilização de novas tecnologias, particularmente, a utilização do computador, em contexto de sala de aula, tem vindo a aumentar nos dois espaços geográficos.

Do inquérito por nós passado, concluímos que a unidade onde os alunos referem que sentiam maiores dificuldades, foi a da Contabilização da actividade económica: a Contabilidade Nacional (ver Quadro n.º 68, Gráfico 54 e Conclusão, pp. 123, 124).

Para cumprimento dos conteúdos lectivos desta unidade o programa da disciplina apresenta, como orientações metodológicas, a consulta de dados fornecidos pelo INE, pelo Relatório do Banco de Portugal e/ou outros obtidos na Internet sobre a evolução das Contas Nacionais portuguesas nos últimos anos, remetendo directamente para o uso do computador, pelo menos, em contexto de sala de aula (ver Anexo sobre Unidade Lectiva 9, pp. 176, 177).

Sabemos que as escolas em Portugal lutam, cada vez mais, com orçamentos reduzidos e, portanto, os recursos revelam-se sempre escassos face às múltiplas escolhas que há para fazer. Isso constitui mesmo um dos mais clássicos paradigmas económicos pertencentes ao campo científico da própria Ciência Económica.

No entanto, recentemente, nas nossas escolas tem havido algum esforço para solicitar ou adquirir material e assim, poderem melhorar o parque informático aí instalado.

Pensamos que, já a partir deste ano lectivo, alguma coisa poderá melhorar, neste aspecto, com a introdução da disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação no currículo escolar dos alunos. Cerca de 180 000 alunos do 9.º e 10.º ano vão frequentar aulas desta disciplina e prevê-se que no final de 2005 todas as escolas públicas do ensino básico e secundário terão acesso à Internet em banda larga. Trata-se, sem dúvida, de uma nova janela aberta de esperança que se abre para o futuro, mas que poderá revelar-se ainda insuficiente face à outra componente

da acção educativa, que está reservada aos professores. Não basta alargar o campo curricular dos alunos com o fornecimento de uma nova disciplina; é preciso, também, que os professores sejam apoiados, através de formação apropriada, para que se possa atingir o sucesso.

As dificuldades de aprendizagem nesta unidade referidas pelos alunos poderão, assim, resultar, da aplicação que é dada pela *Didáctica Específica* na disciplina de Economia, quer por parte de professores, quer por parte de alunos, no momento da sua leccionação. O próprio conceito de *Ciências da Educação da Economia*, poderá, também, estar em causa perante as dificuldades mencionadas, quando os agentes educativos, professores e alunos, evitam o uso das novas tecnologias, particularmente a utilização do computador para o cumprimento dos programas das disciplinas (ver Justificação da pertinência do tema, p. 5).

Concluimos que professores e alunos não utilizam deliberadamente computadores quer em contexto de sala de aula quer em casa.

Serão várias as razões que levam a este procedimento e, poderão ser, futuramente, um novo desafio a enfrentar, podendo constituir ser mesmo, um tema interessante para futura tese de mestrado ou de doutoramento.

Aliás esta questão constitui mesmo um dos pontos de partida que Russell utilizou para a realização do Relatório USEIT nos Estados Unidos da América (ver Conclusões, p. 149, 150).

Não é de admirar, pois, que, a pertinência desta problemática esteja contemplada na agenda actual das preocupações da comunidade educativa. Urge, portanto, descobrir soluções para que a janela aberta de esperança para o futuro, se abra, definitivamente, de par em par, às gerações vindouras!

BIBLIOGRAFIA

ALMODOVAR, António e BRANDÃO, Maria de Fátima – A Teoria Económica, ontem e hoje: algumas reflexões sobre as regras de construção disciplinar. Versão preliminar. Porto. Faculdade de Economia da Universidade do Porto. Dezembro de 1994.

AMBRÓSIO, Teresa – Da tecnologia social à investigação educativa. In Educação, Ciências Sociais e realidade portuguesa: Uma abordagem pluridisciplinar. (Org.) Stoer, Stephen R. Porto: Edições Afrontamento. Biblioteca das Ciências do Homem. 1991.

ALLPORT, G. W. – The historical background of modern social psychology. In G. Lindzey e E. Aronson (Eds.) – The Handbook of Social Psychology – (Vol. 1), Reading, Addison – Wesley, 1968.

ALVES, Natália – Escola e trabalho: atitudes, projectos e trajectórias. In Jovens Portugueses de Hoje - Estudos sobre juventude/1 – Observatório Permanente da Juventude Portuguesa – Secretaria de Estado da Juventude. (Coord.) CABRAL, V. C. e PAIS, J. M. Oeiras: Celta Editora, 1998.

AUSUBEL, D. P. – Psicologia educativa: un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas, 1976.

BARATA, J. P. Martins e AMBRÓSIO, Teresa – Desafios e limites da modernização – Instituto de estudos para o desenvolvimento. Lisboa. Série modernização 1. Caderno 15, 1988.

BEAUD, Michel e DOSTALER, Gilles – O Pensamento Económico de Keynes aos nossos dias. Porto. Biblioteca das Ciências do Homem. Edições Afrontamento, 2000.

BERTHELOT, J.M. O labirinto escolar. Tradução de Susana Nicolau. Rés-Editora, Lda. Porto. S/data.

BLAUG, Mark – Great Economists before Keynes – Wheatsheaf Books. Brighton, 1986.

BOURDIEU, P., Les Sens pratique. Minuit, Paris, 1980.

CACHAPUZ, António et al – A evolução do sistema educativo e o PRODEP. Estudos Temáticos. Vol. II – Parte III - Ministério da Educação. 1997.

CAMPOS, B.P. Dez anos de Lei de Bases do Sistema Educativo. Jornal "O Público", 14/10/1996.

CARNEIRO, R. Intervenção do Ministro da Educação na tomada de posse do director do GETAP. 1988.

CARVALHO, Adalberto Dias de - Epistemologia das Ciências da Educação – Biblioteca das Ciências do Homem. Porto: Edições Afrontamento, 3.ª edição, refundida, 1996.

CARVALHO, Rómulo de. História do Ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano. Fundação Calouste Gulbenkian. 2.ª Edição. Lisboa. 1996.

CASTRO, Armando – O Ensino da Ciência Económica na segunda metade dos anos trinta e a acção pedagógica do professor doutor Teixeira Ribeiro. Separata do número especial do Boletim da Faculdade de Direito de Coimbra - «Estudos em Homenagem ao Prof. Doutor José Joaquim Teixeira Ribeiro». Coimbra, 1978.

CASTRO, Maria Alice e CRUZ, Maria do Carmo - Escola Secundária Filipa de Vilhena - uma escola nova 100 anos de vida - 1898/1998. Areal Editores. 1998.

CLARK, Colin – The Conditions of Economic Progress. University of British Columbia, 1940, reprint, 1982.

CLAXTON, G. – Vivir y aprender. Alianza, Madrid, 1986.

COLANDER, David – The Aging of an Economist – Middlebury College Economics – discussion paper no. 03-04, Department of Economics. Middlebury, Vermont 05753, 2003.

COLANDER, David e KLAMER, Arjo – The Making of an Economist – Journal of Economic Perspectives – Volume I, number 2 – 1987.

DELORS, Jacques et al. Educação um tesouro a descobrir. Coleção Perspectivas Actuais. Edições Asa. 1996.

EDGEWORTH, F.Y. – Mathematical Psychics. C. Kegan Paul & Co, London, 1881.

FERNANDES, A. T. e Outros – Práticas e Aspirações Culturais – Os Estudantes da Cidade do Porto. Porto: Edições Afrontamento. Câmara Municipal do Porto, 1998.

FREITAS, J.J.Rodrigues. Novas páginas avulsas – (Recolha e introdução de Jorge Fernandes Alves). Fundação Eng. António de Almeida. Porto. 1996.

GRÁCIO, Sérgio. Política educativa como tecnologia social. As reformas do ensino técnico de 1948 e 1983. Biblioteca do educador. Livros Horizonte. Lisboa. 1986.

GRÁCIO, Sérgio (Coordenação, Maria Cândida Proença). O Sistema de Ensino em Portugal (sécs. XIX-XX). Edições Colibri. Lisboa. 1998.

GIDDENS, Anthony – Sociologia – Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de educação. Lisboa. 1997.

JODELET, D. – Réflexions sur le traitement de la notion de représentation sociale en psychologie sociale. Communication-Information, 1984.

JOHNSON, Mauritz Jr. – Definições e modelos na teoria de currículo. Educational Theory, 1967.

KEYNES, John Maynard – The Economic Consequences of the Peace – Work on the Treaty of Versailles. London, 1919.

KEYNES, John Maynard – Quarterly Journal of Economics. Ed. Harvard University's, 1937.

KEYNES, John M. – The Collected Writings of John Maynard Keynes. Vol. XXVIII, Macmillan Press, London, 1982.

KEYNES, John Maynard – The General Theory of employment, interest and money. Ed. Macmillan, London 1936.

LAWTON, D. – Class, Culture and the Curriculum. Routledge and Kegan Paul, London, 1975.

LEBOTERF, Guy. Comment investir en formation. Les Éditions d'Organisation. Paris. 1989.

LEITE, Carlinda; SILVA, Donzília Ferreira – O desenvolvimento curricular no quadro das Ciências da Educação. Génese e estatuto. Separata de Ciências da Educação em Portugal – Situação Actual e Perspectivas. Porto. 1991.

MACHADO, Fernando Augusto e GONÇALVES, Maria Fernanda M. – Currículo e Desenvolvimento Curricular – Problemas e Perspectivas. Rio Tinto. Coleção Biblioteca Básica de Educação e Ensino. Edições Asa. 1.ª Edição, 1991.

MARQUES, Margarida – As Escolas Profissionais. In Revista Educação. N.º 5. Porto Editora. Porto: 1992.

MARQUES, Maria Margarida – A decisão política em educação. O partenariado sócio-educativo como modelo decisional – o caso das escolas profissionais. Edições Afrontamento. Coleção textos/26. 1994.

MARSHALL, Alfred – Principles of Economics – The Macmillan Press Ltd., 8.ª ed., London, 1974.

MARTINS, Jorge I. F. – As três faces da formação profissional de nível III. O papel das representações sociais dos jovens nas estratégias de formação e transição. Tese de Mestrado em Ciências da Educação, realizada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. 1995.

MESSICK, Paixão e Bastos (Org.) – Currículo: análise e debate, 1980.

MIALARET, Gaston – As Ciências da Educação. Escola e Vida. Livros e Leituras. Lisboa: 7.ª edição, 1999.

MILL, John Stuart – Essays on Some Unsettled Questions of Political Economy – On the Definition of Political Economy; and on the Method of Investigation Proper to It. Essays on Economics and Society, Collected Works of John Stuart Mill, vol. IV, 1975.

MOSCOVICI, S. – La psychanalyse, son image et son public. Paris: PUF, 1961.

MOSCOVICI, S. – Noção apresentada no prefácio ao livro de C. Herzlich – Santé et Maladie. Hague. Mouton, 1969.

MOSCOVICI, S. – The phenomenon of social representations. In M. Farr e S. Moscovici (Eds.). Social representations. Cambridge University Press, 1984.

MOSCOVICI S., Hewstone – De la science au sens commun. In S. Moscovici (Ed.). Psychologie Sociale. Paris: PUF, 1984.

MOSCOVICI, S., DOISE, W – Dissensões e consenso – Uma teoria geral das decisões colectivas – Lisboa: Horizonte de Psicologia – Livros Horizonte – 1991.

NASH, Roy – Educational inequality: the special case of Pacific Students. Social Policy Journal of New Zealand, December 2000.

NEVES, João César das – Nobel da Economia – Edição especial comemorativa da instalação da Ordem de Economistas 1998/1999. Edições Principia. Cascais, 1998.

NÓVOA, António. Le Temps des Professeurs. Pedagogia 5. Volume II. Instituto Nacional de Investigação Científica. Lisboa. 1987.

ORGANIZAÇÃO DOS ECONOMISTAS PORTUGUESES. In – Algumas ideias que poderão servir de base à sua criação. Lisboa – Porto: 1966.

PAIS, José Machado – Gerações e Valores na Sociedade Portuguesa Contemporânea. Lisboa. Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 1998.

PAUL, Jean-Jacques, La relation formation-emploi. Economica. Paris, 1989.

PEN, Jan – Economia Moderna. Universidade Moderna. Publicações Dom Quixote. 4.ª edição. Lisboa, 1977.

PINTO, J. Madureira – Escolarização, relação com o trabalho e práticas sociais. In Educação, Ciências Sociais e realidade portuguesa: Uma abordagem pluridisciplinar. (Org.) STOER, Stephen. Porto: Edições Afrontamento. Biblioteca das Ciências do Homem, 1991.

PIRES, L. Lei de Bases do Sistema Educativo - apresentação e comentários. Edições ASA. Porto. 1987

PROGRAMA DE ECONOMIA A – O novo programa de Economia A homologado em Fevereiro de 2001. Porto: Porto Editora, 2003.

QUIVY, Raymond ; CAMPENHOUDT, Luc Van – Manual de Investigação em Ciências Sociais: Trajectos. Lisboa: Ed. Gradiva. 2.ª edição, 1998.

RECENSEAMENTO, Escolar Anual 2003/2004 sobre o Ensino Secundário do Ministério da Educação – Inquérito Preliminar. Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento,

RIBEIRO, Teixeira – Respostas a um inquérito dos alunos. Boletim da Faculdade de Direito, Volume XLII, Coimbra, 1966.

RODRIGUES, M. J. – Competitividade e Recursos Humanos. Biblioteca de Economia. Publicações Dom Quixote. 2ª Edição. 1994.

RUSSELL, Michael; BEBELL, Damian e O'DWYER, Laura – Use, Support and Effect of Instructional Technology Study – Boston College. Published TASC, 2003.

SAMUELSON, Paul A. – Economics and the History of Ideas – American Economic Review. Vol. LII, número 1, Março 1962.

SAMUELSON, Paul e NORDHAUS, William D. – Economia. Editora McGraw-Hill, 14.ª edição, 1993.

SMITH, Adam – Inquérito sobre a Natureza e as Causas da Riqueza das Nações – Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa, 1983.

SOCZKA, L. – A psicologia como representação social – as práticas psicológicas vistas pelos psicólogos. Laboratório Nacional de Engenharia Civil. Lisboa, 1985.

TAJFEL, H. – Grupos Humanos e categorias sociais. Livros Horizonte, Lisboa, 1982.

TRILLO, Felipe – Avaliação e aprendizagem. Colóquio sobre Questões Curriculares. Universidade do Minho, 1995.

TUCKMAN, Bruce W. – Manual de Investigação em Educação. Serviço de Educação. Lisboa: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 4.ª Ed. (tradução), 2000.

VALA, Jorge - Sobre as Representações Sociais – para uma epistemologia do senso comum. Porto: Edições Afrontamento, Cadernos de Ciências Sociais, 1986.

VELOSO, Maria L. M. F. – O “Mercado da Formação” para adultos activos no âmbito do sector têxtil e do vestuário na região norte. Contextos formativos, trajectórias e projectos. Dissertação de Mestrado em Políticas e Gestão de Recursos Humanos, realizada no Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa de Lisboa. 1995.

VENEZIA, Andrea, KIRST, Michael W. e ANTONIO, Anthony L. – Betraying the College Dream: how disconnected K-12 and Postsecondary Education Systems undermine student aspirations. Stanford University's Bridge Project, March, 2003.

VENEZIA, Andrea, KIRST, Michael W. e ANTONIO, Anthony L. – Barriers to College Success: putting ideas to work.

VENEZIA, Andrea, KIRST, Michael W. e ANTONIO, Anthony L. – An excerpt from Betraying the College Dream: student's misconceptions about preparing for and attending College. Stanford University's Bridge Project, March, 2003.

ZABALZA, Miguel A. – Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola. Porto. Edições Asa, 1992.

WALRAS, Léon – Éléments d'économie politique pure ou théorie de la richesse sociale. 2 parts. Lausana. Imprimerie L. Corbaz: Guillaumin, Paris, 1874-1877.

WIELEMANS, Willy – European educational policy on shifting sand. European Journal for Education Law and Policy, 2000.

LEGISLAÇÃO

- Decreto n.º 5:029, de 1 de Dezembro de 1918.
- Decreto n.º 18:420, de 4 de Julho de 1930.
- Decreto n.º 20:420, de 20 de Outubro de 1931.
- Decreto n.º 37:029, de 25 de Agosto de 1948.
- Decreto n.º 37:584, de 17 de Outubro de 1949.
- Decreto-Lei n.º 39:226, de 28 de Maio de 1953.
- Decreto-Lei n.º 47:480, de 2 de Janeiro de 1967.
- Decreto-Lei n.º 47:587, de 10 de Março de 1967.
- Despacho Normativo n.º 140 – A/78, de 22 de Junho de 1978.
- Despacho Ministerial n.º 139/79, de 22 de Maio de 1979.
- Lei n.º 46 /86, de 14 de Outubro de 1986 – (LBSE).
- Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de Janeiro de 1989.
- Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto.
- Decreto-Lei n.º 70/93, de 10 de Março de 1993.
- Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro de 1997.
- Decreto-Lei n.º 4/98, de 8 de Janeiro de 1998.
- Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de Janeiro de 2001.
- Portaria n.º 316/01, de 2 de Abril de 2001.
- Decreto-Lei n.º 156/2002, de 20 de Junho de 2002.
- Parecer n.º 5, de 31 de Maio de 2004 – DR – II.ª Série.

SITES

<http://www.bc.edu/research/intasc/publications/shtml>. Acesso em: 16 de Outubro de 2004.

<http://www.europa.eu.int/comm/eurostat>. Acesso em: 13 de Outubro de 2004.

<http://www.middlebury.edu/~econ>. Acesso em: 30 de Setembro de 2004.

<http://www.kluweronline.com/issn/1386-8349>. Issue 1. Acesso em: 12 de Julho de 2004.

<http://www.msd.govt.nz/documents/publications/msd/journal/issue15/15-pages69-86.PDF> issue. Acesso em: 12 de Julho de 2004.

<http://www.stanford.edu/group/bridgeproject/betrayingthecollegedream.PDF>. Acesso em: 12 de Julho de 2004.

<http://www.stanford.edu/group/bridgeproject/10+Misconceptions.PDF>. Acesso em: 12 de Julho de 2004.

<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/eqqxt3.htm>. Acesso em: 20 de Agosto de 2004.

http://www.unb.br/dac/fonapraxe/perfil/perfil_result6.html. Acesso em: 20 de Agosto de 2004.

ANEXOS

- Ofício pedindo ao Executivo da Escola a passagem do Inquérito
- Inquérito passado junto aos alunos
- Quadro n.º 1 – Unidades do 10.º ano
- Quadro n.º 2 – Unidades do 11.º ano
- Quadro n.º 3 – Unidades do 12.º ano
- Programa de Economia A – 10.º e 11.º anos – Unidade lectiva 9 – A Contabilidade Nacional

Universidade Portucalense Infante D. Henrique
Inquérito por questionário dirigido a alunos do ensino secundário a
frequentar a disciplina de Economia e de Introdução ao
Desenvolvimento Económico e Social
Ano lectivo 2003/2004

Exm^o (ª) Senhor (a) Presidente do Conselho
Executivo da Escola _____, _____

A complexidade da mente do aluno é um desafio constante para o professor.

Sabe-se que a mente do aluno é inculcada pelos conhecimentos económicos que o professor lhe transmite e que a mesma mente transporta conhecimentos anteriormente adquiridos seja por influência do meio familiar, dos meios de comunicação ou da escola que frequenta.

Sabe-se, também, que a mente do aluno não é uma **tábua rasa** no que respeita ao conhecimento, pois se o fosse, não lhe permitiria situar-se e agir no meio social em que está inserido.

Mas o estudo das “questões económicas” durante o processo de aquisição de conhecimento pode levar o aluno a pensar a realidade económica de uma forma diferente, permitindo-lhe uma “outra” representação da realidade económica.

Será, então, útil, verificar até que ponto o sistema de representações do aluno foi alterado e, conseqüentemente, se as suas Aspirações e Expectativas foram reformuladas face à sua futura inserção profissional.

Por razões que se prendem com a finalidade de recolher dados para fazerem parte da dissertação para obtenção do grau de mestre em Administração e Planificação da Educação na Universidade Portucalense – Infante D. Henrique – com o tema: “ As Aspirações e as Expectativas na trajectória escolar dos jovens face a uma futura inserção profissional – o caso particular da disciplina de Economia”, **solicita-se a vossa inestimável colaboração para a realização deste inquérito até ao dia 30 de Janeiro de 2004.**

Agradece-se desde já toda a atenção prestada,

Inquérito por Questionário

**Dirigido a alunos do ensino secundário a frequentar a disciplina de
Economia**

2004

Declaração de confidencialidade

Eu, Fernando Manuel Ferreira Rodrigues da Silva, declaro sob compromisso de honra que os dados e/ou informação constante deste inquérito por questionário é confidencial e o seu tratamento e divulgação apenas contemplará a globalidade dos dados e informações de todos os questionários distribuídos ao universo de alunos do ensino secundário a frequentar a disciplina de Economia sendo que o seu único objectivo é fazerem parte da dissertação para obtenção do grau de mestre em Administração e Planificação da Educação na Universidade Portucalense — Infante D. Henrique — com o tema: " As Aspirações e as Expectativas na trajectória escolar dos jovens face a uma futura inserção profissional — o caso particular em ensino da disciplina de Economia. "

Fernando Manuel Ferreira Rodrigues da Silva

Inquérito por Questionário — 2004

Nome do inquérito "alunos do ensino secundário a frequentar a disciplina de Economia"

A sua participação é voluntária e as suas respostas são anónimas e confidenciais (o seu nome não é necessário), deverá responder de acordo com a sua consciência;

Os inquéritos são unicamente para produzir dados estatísticos e análise de informação com eles relacionados;

Todo o tratamento da informação terá em conta que quaisquer dados que reúnam 5 (ou menos) indivíduos com as mesmas características, essa informação não será produzida;

Este inquérito é uma forma de conhecer a sua opinião sobre o curso que frequenta, a disciplina de Economia e a escola que escolheu frequentar;

Salvo indicação contrária deve colocar sempre uma X (cruz) no respectivo.

I PARTE

CARACTERIZAÇÃO PESSOAL

- 1) Data de Nascimento
 - a) Mês: _____
 - b) Ano: _____
- 2) Sexo
 - a) Feminino
 - b) Masculino
- 3) Residência actual
 - a) Concelho: _____
 - b) Freguesia: _____
- 4) Encontra-se actualmente a residir
 - a) Na residência habitual
 - b) Fora da residência habitual
- 5) Está " fora da residência habitual" para (**nota:** se respondeu " na residência habitual" passe para a questão 6).
 - a) Poder estudar
 - b) Poder trabalhar
 - c) Poder trabalhar e estudar
- 6) Indique qual o Concelho e Freguesia da sua residência habitual
 - a) Concelho _____
 - b) Freguesia _____
- 7) Refira a sua situação actual no ensino/formação
 - a) Escola Secundária
 - b) Escola Profissional
- 8) Mencione o estabelecimento de ensino/formação que frequenta:

 - a) Curso que frequenta: _____
 - b) Ano que frequenta: _____

9) Refira a situação actual na sua inserção profissional (**nota:** responda **apenas** se trabalha ou já trabalhou caso contrário passe para a II Parte).

a) Arranjou emprego mas prosseguiu os estudos: Sim Não

b) Continua a estudar, após um período de adaptação
à obtenção de emprego: Sim Não

II PARTE

CARACTERIZAÇÃO DA ORIGEM SOCIAL

1) Refira qual é o nível de escolaridade dos seus pais Pai/Mãe

a) Nenhum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Ensino primário (4.º classe e/ou quatro anos de escolaridade)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Ciclo Preparatório — seis anos de escolaridade (ou equivalente)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Ensino Secundário Unificado — 9.º ano de escolaridade — (ou equivalente)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Ensino Secundário — 12.º ano ou doze anos de escolaridade — (ou equivalente)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Curso Médio (Magistério Primário, Enfermagem, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Bacharelato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Licenciatura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Pós graduação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Mestrado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Doutoramento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Outro (por favor especifique _____)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2) Indique a situação profissional dos seus pais Pai/Mãe

a) Empregado (a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Profissão (pai) _____		
Profissão (mãe) _____		
b) Desempregado (a), reformado (a), inválido (a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Doméstico (a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Observações _____		

III PARTE

CARACTERIZAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO QUE FREQUENTA

1) Defina a sua situação pessoal em relação ao sistema de ensino em que está inserido (a) —
utilize para cada alínea a seguinte escala: 1 — Muito positiva; 2 — Positiva; 3 — Negativa; 4
— Muito negativa; 5 — Sem opinião.

a) Relações de convívio e amizade	<input type="checkbox"/>
b) Instalações e equipamentos escolares	<input type="checkbox"/>
c) Justiça no sistema de avaliação	<input type="checkbox"/>
d) Capacidade de educar para a cidadania	<input type="checkbox"/>
e) Capacidade de transmitir conhecimentos	<input type="checkbox"/>
f) Interesse das matérias leccionadas	<input type="checkbox"/>
g) Relação professor (es) aluno (os)	<input type="checkbox"/>

2) Acha que o actual sistema de ensino que frequenta é:

- a) Justo
- b) Injusto
- c) Porquê ? _____
- 3) Que tipo de ensino frequenta ? Público Privado
- Indique qual (ais) a (s) principal (ais) razão (ões) da sua opção : Sim/Não
- 4) É mais barato
- 5) Está mais próximo da residência habitual
- 6) É mais dispendioso mas futuramente poderá ser mais compensador
- 7) É de melhor qualidade
- 8) Outra (s) razão (ões) _____

IV PARTE

CARACTERIZAÇÃO DO CURSO QUE FREQUENTA

- 4) Defina a sua situação pessoal em relação ao curso que frequenta — utilize para cada alínea a seguinte escala: 1 — Muito positiva; 2 — Positiva; 3 — Negativa; 4 — Muito negativa; 5 — Sem opinião.
- a) Preparação para a vida profissional
- i) Saídas profissionais
- ii) Aquisição de cultura geral
- b) Contribuição para a diminuição de desigualdades sociais
- c) Capacidade de diferenciar os estudantes mais capazes dos menos capazes
- 5) Está a frequentar o curso que mais desejava ? Sim Não
- Se optou por **Não**, indique aquele que mais desejava _____
- 6) Como escolheu o curso que frequenta ? (Opte, para cada alínea **ordenar** as respostas com a seguinte escala: 1 — Muito forte; 2 — Forte; 3 — Razoável; 4 — Negativa; 5 — Sem opinião.)
- Quanto à forma de decisão foi por:
- a) Decisão pessoal
- b) Pressão dos pais e/ou família
- c) Opinião de psicólogo e/ou professor
- d) Opinião de perito de orientação
- e) Influência de amigos/colegas
- Quanto à forma de motivação foi por:
- f) Porque gosta
- g) Porque tem muitos amigos a frequentar o curso
- h) Porque tem muitas pessoas na família com essa profissão
- i) Porque é o meio mais fácil de arranjar emprego
- j) Porque é a via mais fácil de acesso ao Ensino Superior
- k) Não pretende prosseguir estudos depois de concluir o Ensino Secundário, será importante possuir um curso profissionalmente qualificante
- l) Porque não havia vaga noutro curso

V PARTE

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA QUE FREQUENTA

- 1) Defina a sua situação pessoal em relação ao grau de satisfação pessoal face à escola onde está/esteve inserido — utilize para cada alínea a seguinte escala: 1 — Muito satisfeito; 2 — Satisfeito; 3 — Pouco satisfeito; 4 — Nada satisfeito; 5 — Sem opinião.
- a) Quanto ao cumprimento dos programas escolares
 - b) Quanto aos livros e manuais escolares
 - c) Quanto aos professores
 - d) Quanto às salas de aula
 - e) Quanto às salas de apoio
 - f) Quanto aos horários
 - g) Quanto às actividades extra-escolares
- 2) Acha que a escola que frequenta, tem mostrado capacidade de resposta, quanto às Expectativas que formulou? Sim Não Porquê ? _____
- a) Principais razões da escolha pela escola que frequenta:
 - i) Capacidade para tratar e avaliar equitativamente os alunos Sim Não
 - ii) Capacidade para transmitir conhecimentos de uma forma adequada Sim Não
 - b) Relações com os Órgãos Educativos da Escola:
 - i) A Direcção incentiva os alunos a participarem na gestão da escola (p. ex. ouvindo a opinião da Associação de Estudantes em Conselho Disciplinar) Sim Não
 - ii) A Associação de Estudantes participa frequentemente com a Direcção Sim Não
 - iii) O seu Director de Turma deu-lhe a conhecer sobre o sistema de avaliação em vigor Sim Não
 - iv) O seu Orientador Educativo/Psicólogo deu-lhe a conhecer o plano de estudos e formações existentes bem como futuros percursos possíveis Sim Não
 - v) A escola que frequenta tem clubes específicos de, p. ex., informática, vídeo/fotografia, europeu, etc. Sim Não
 - vi) Nas suas relações com os professores, acha(ou) - os de uma maneira geral, segundo o seu ponto de vista e ao nível:
 - (a) Pedagógico;
 - (i) Bons
 - (ii) Razoáveis
 - (iii) Fracos
 - (b) Disciplinar;
 - (i) Flexíveis
 - (ii) Rígidos
 - (iii) Indiferentes
 - (c) Formação científica;

- (i) Bons
- (ii) Razoáveis
- (iii) Fracos

VI PARTE

CARACTERIZAÇÃO DA DISCIPLINA DE ECONOMIA E/OU IDES QUE FREQUENTA

- 1) A sua opção pela frequência na disciplina de Economia e/ou IDES deveu-se a:
- a) Querer futuramente seguir o curso de Economia
- b) Querer futuramente seguir o curso de Gestão
- c) Outra razão: _____
- 2) Acha (ou) que as matérias leccionadas na disciplina de Economia e/ou de IDES —
Introdução ao Desenvolvimento Económico e Social se enquadram em temas actuais ?
Sim Não Porquê ?
- a) Porque são interessantes
- b) Porque espera que facilitem uma futura inserção profissional
- c) Porque promovem a ligação com outras disciplinas
- d) Porque promovem a realização de actividades extra-lectivas
- e) Porque aumentam a cultura geral
- f) Porque facilitam o acesso à informação
- g) Outra (s) razão (ões): _____
- 3) Acha que os conhecimentos adquiridos na disciplina de Economia e/ou de IDES:
- a) Estão de acordo com as aspirações que tinha em relação à disciplina
- b) Lhe vão facilitar a inserção num bom emprego
- c) Não têm qualquer interesse prático
- d) Estão desligados da realidade actual
- e) Outra (s) razão (ões): _____
- 4) Ao frequentar a disciplina de Economia e/ou de IDES sentiu dificuldades na aprendizagem
em algumas das suas unidades ? Sim Não
- Se respondeu **Sim**, indique em que unidades encontrou mais dificuldades:

10.º ANO

- a) Porquê estudar a Economia?
- b) A Actividade Económica e a Ciência Económica
- c) Aspectos fundamentais da actividade económica
- i) Necessidades e consumo
- ii) A produção de bens e serviços
- iii) Comércio e moeda
- iv) Preços e mercados
- v) Rendimentos e repartição dos rendimentos
- vi) Poupança e investimento

11.º ANO

- d) A contabilização da actividade económica
- i) Os agentes económicos e o circuito económico
- ii) A Contabilidade Nacional

- e) A organização económica das sociedades
- i) Relações económicas com o Resto do Mundo
- ii) A intervenção do Estado na Economia
- iii) A economia portuguesa no contexto da União Europeia

12.º ANO

- f) A Mudança na Sociedade — Os percursos do desenvolvimento
- i) Mudança e desenvolvimento
- ii) Diversificação e mutabilidade dos centros de poder e decisão no século XX
- g) Questões do Desenvolvimento no Mundo Actual
- i) O papel das tecnologias no desenvolvimento das sociedades
- ii) A gestão dos recursos e a defesa do ambiente
- h) Cenários de Futuro
- i) Cenários de futuro no campo demográfico
- ii) Cenários de futuro no campo económico
- iii) Cenários de futuro no ordenamento do território
- iv) Cenários de futuro nos comportamentos e modos de vida
- i) Outra unidade: _____
- 5) As dificuldades referidas na questão anterior, devem – se a: (por favor, ordene as suas opções, utilizando a seguinte escala, se escolher mais de uma opção: 1 — Muitas dificuldades; 2 — Algumas dificuldades; 3 — Uma ou outra dificuldade; 4 — Sem dificuldades; 5 — Sem opinião.
- a) Desarticulação nas unidades lectivas
- b) Número excessivo de unidades lectivas
- c) Matérias pouco motivadoras
- d) Inadequação/inexistência de equipamentos
- e) Desajustada carga horária lectiva
- f) Absentismo dos professores
- g) Outra (s) razão (ões): _____
- 6) Em relação às seguintes proposições sobre a disciplina de Economia e/ou de IDES, assinale usando a seguinte escala de 1 a 5: (1 — Desacordo Total; 5 — Acordo Total)
- a) As matérias da disciplina de Economia e/ou IDES são interessantes
- b) A utilização de novas tecnologias, facilitam o conhecimento do programa da disciplina de Economia e/ou IDES
- c) A disciplina de Economia e/ou de IDES promove a cultura geral e o desenvolvimento pessoal
- d) O programa da disciplina de Economia e/ou de IDES prepara para a inserção na vida profissional
- e) A disciplina de Economia e/ou de IDES permite maior facilidade no prosseguimento de estudos
- f) O programa da disciplina de Economia e/ou de IDES é muito extenso e, geralmente, não é todo dado

Obrigado pela sua colaboração na realização deste Questionário

QUADROS DE UNIDADES ONDE OS ALUNOS SENTIRAM MAIS DIFICULDADES

Quadro n.º 1 – Unidades do 10.º ano onde sentiu mais dificuldades

As unidades onde encontrou mais dificuldades	10.º ano %	11.º ano %	12.º ano %	Total %
Porquê estudar a Economia?	3,4	3,0	0,8	7,2
Não respondeu	35,0	32,3	25,5	92,8
Total	38,4	35,3	26,3	100,0
A Actividade Económico e a Ciência Económica	6,7	5,1	1,9	13,7
Não respondeu	31,7	30,2	24,4	86,3
Total	38,4	35,3	26,3	100,0
Aspectos fundamentais da actividade económica: necessidades e consumo	7,5	3,4	1,4	12,3
Não respondeu	30,9	31,9	24,9	87,7
Total	38,4	35,3	26,3	100,0
Aspectos fundamentais da actividade económica: produção de bens e serviços	5,9	3,3	3,2	12,4
Não respondeu	32,5	32,0	23,1	87,6
Total	38,4	35,3	26,3	100,0
Aspectos fundamentais da actividade económica: comércio e moeda	4,3	5,8	2,0	12,1
Não respondeu	34,1	29,5	24,3	87,9
Total	38,4	35,3	26,3	100,0
Aspectos fundamentais da actividade económica: preços e mercados	2,7	4,9	2,7	10,3
Não respondeu	35,7	30,4	23,6	89,7
Total	38,4	35,3	26,3	100,0
Aspectos fundamentais da actividade económica: rendtº (s) e repartição de rendtº (s)	4,3	8,2	3,9	16,4
Não respondeu	34,1	27,1	22,4	83,6
Total	38,4	35,3	26,3	100,0
Aspectos fundamentais da actividade económica: poupança e investimento	3,7	8,3	3,9	15,9
Não respondeu	34,7	27,0	22,4	84,1
Total	38,4	35,3	26,3	100,0

Quadro n.º 2 - Unidades do 11.º ano onde sentiu mais dificuldades

As unidades onde encontrou mais dificuldades	10.º ano %	11.º ano %	12.º ano %	Total %
Contabilização da actividade económica: os Agentes económicos e o circuito económico	0,9	7,0	3,2	11,1
Não respondeu	37,5	28,3	23,1	88,9
Total	38,4	35,3	26,3	100,0
Contabilização da actividade económica: a Contabilidade Nacional	1,4	9,2	6,8	17,4
Não respondeu	37,0	26,1	19,5	82,6
Total	38,4	35,3	26,3	100,0
A organização económica das sociedades: Relações económicas com o Resto do Mundo	1,1	6,5	4,1	11,7
Não respondeu	37,3	28,8	22,2	88,3
Total	38,4	35,3	26,3	100,0
A organização económica das sociedades: A intervenção do Estado na Economia	1,0	6,3	4,0	11,3
Não respondeu	37,4	29,0	22,3	88,7
Total	38,4	35,3	26,3	100,0
A organização económica das sociedades: a economia portuguesa no contexto da UE	1,0	2,4	3,5	6,9

As unidades onde encontrou mais dificuldades	10.º ano	11.º ano	12.º ano	Total
	%	%	%	%
Não respondeu	37,4	32,9	22,8	93,1
Total	38,4	35,3	26,3	100,0

Quadro n.º 3 - Unidades do 12.º ano onde sentiu mais dificuldades

As unidades onde encontrou mais dificuldades	10.º ano	11.º ano	12.º ano	Total
	%	%	%	%
A mudança na sociedade – os percursos do desenvolvimento:				
mudança e desenvolvimento	0,8	0,9	2,8	4,5
Não respondeu	37,6	34,4	23,5	95,5
Total	38,4	35,3	26,3	100,0
A mudança na sociedade – os percursos do desenvolvimento: diversificação e mutabilidade dos centros de poder e decisão				
no século XX	0,9	0,8	4,6	6,3
Não respondeu	37,5	34,5	21,7	93,7
Total	38,4	35,3	26,3	100,0
Questões do desenvolvimento no mundo actual:				
O papel das tecnologias no desenvolvimento das sociedades				
	1,0	0,7	1,2	2,9
Não respondeu	37,4	34,6	25,1	97,1
Total	38,4	35,3	26,3	100,0
Questões do desenvolvimento no mundo actual:				
A gestão dos recursos e a defesa do ambiente				
	0,3	1,4	1,0	2,7
Não respondeu	38,1	33,9	25,3	97,3
Total	38,4	35,3	26,3	100,0
Cenários do futuro: no campo demográfico				
	0,3	0,6	0,3	1,2
Não respondeu	38,1	34,7	26,0	98,8
Total	38,4	35,3	26,3	100,0
Cenários do futuro: no campo económico				
	0,9	0,7	0,8	2,4
Não respondeu	37,5	34,6	25,5	97,6
Total	38,4	35,3	26,3	100,0
Cenários do futuro: no ordenamento do território				
	0,3	0,7	0,8	1,8
Não respondeu	38,1	34,6	25,5	98,2
Total	38,4	35,3	26,3	100,0
Cenários do futuro: nos comportamentos e modos de vida				
	0,6	0,6	0,8	2,0
Não respondeu	37,8	34,7	25,5	98,0
Total	38,4	35,3	26,3	100,0

Ministério da Educação

Departamento do Ensino Secundário

PROGRAMA DE ECONOMIA A

10º e 11º Anos

Curso Geral de Ciências Sócio-Económicas

Formação Específica

Autores

António Pastorinho
Elsa Silva (Coordenadora)
Lúcia Lopes
Manuela Silvestre
Rosa Moinhos

Homologação

Fevereiro de 2001 (10º Ano)
Março de 2002 (11º Ano)

UNIDADE LECTIVA 9 – A Contabilidade Nacional

Nesta unidade pretende-se levar os alunos a compreender que as unidades institucionais, residentes ou não residentes num país, estabelecem sistematicamente relações, reais e monetárias, entre elas. Conhecer esta teia de relações e quantificá-las é o objectivo da Contabilidade Nacional.

Partindo do que foi estudado na unidade anterior, pode mostrar-se que a Contabilidade Nacional, como técnica de cálculo que é, regista apenas os valores agregados de operações idênticas, ocorridas durante um certo período de tempo. Como a Contabilidade Nacional não nos fornece somente uma medida básica do desempenho da economia, mas evidencia também as relações entre as três variáveis macro-económicas básicas (Produto, Rendimento e Despesa), pretende-se que os alunos sejam capazes de relacioná-las e de compreender o seu significado.

Finalmente, pretende-se que os alunos compreendam que a Contabilidade Nacional apresenta falhas e insuficiências.

OBJECTIVOS:

- Conhecer os conceitos necessários à Contabilidade Nacional
- Compreender as diferentes perspectivas de cálculo do valor da produção
- Compreender as limitações e insuficiências da Contabilidade Nacional
- Conhecer as Contas Nacionais portuguesas

Total de horas previstas: 30h (20 tempos lectivos)

CONTEÚDOS		OBJECTIVOS DE APRENDIZAGEM	ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS
Unidade lectiva	Conceitos		
9. A Nacional	<ul style="list-style-type: none"> • Contabilidade Nacional 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a noção de Contabilidade Nacional • Explicar os objectivos da Contabilidade Nacional 	<ul style="list-style-type: none"> • No domínio das Contas Nacionais, chama-se a atenção para a necessidade da permanente adequação da sua didáctica à versão mais recente do Sistema de Contas em uso (SEC 95 e eventuais actualizações). • A partir de exemplos retirados da unidade lectiva anterior, poder-se-á levar os alunos a compreender a noção, a importância e os objectivos da Contabilidade Nacional. • Para o estudo deste tema sugere-se: <ul style="list-style-type: none"> - o recurso a dados disponíveis na <i>Internet</i> ou constantes do Relatório do Banco de Portugal ou de outros documentos, de modo a permitir que os alunos constatem a interligação entre os conceitos; - a realização de um trabalho de grupo, orientado pelo professor, em que cada grupo representaria um país, cujas actividades económicas seriam definidas pelos elementos do grupo, assim como as ligações entre as economias desses países. Deste modo, à medida que se vai processando a aprendizagem dos conteúdos, será possível aplicar e consolidar esses conhecimentos, com base no registo e na quantificação das actividades económicas de cada país.

<p>9.2. Conceitos necessários à Contabilidade Nacional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sectores institucionais: <ul style="list-style-type: none"> - Sociedades - Instituições financeiras - Administrações Públicas - Instituições sem fins lucrativos ao serviço das famílias (ISFLSF) - Famílias - Resto do Mundo • Território económico • Unidade institucional: <ul style="list-style-type: none"> - Residente - Não residente • Ramo de actividade 	<ul style="list-style-type: none"> • Definir sector institucional • Caracterizar os sectores institucionais • Explicar o conceito de território económico • Distinguir unidade residente de unidade não residente • Identificar os ramos de actividade 	<ul style="list-style-type: none"> • Deverá salientar-se que, na perspectiva da Contabilidade Nacional, os agentes económicos são representados por sectores institucionais, podendo estabelecer-se um conjunto de inter-relações entre eles, tal como aconteceu no circuito económico. Chama-se ainda a atenção para a necessidade de se evidenciar a correspondência entre as classificações funcionais, adoptada na unidade lectiva anterior, e institucional, adoptada nesta unidade. • Fazendo a Contabilidade Nacional a quantificação do circuito económico, é possível passar do circuito aos agregados (Produto, Rendimento e Despesa). Para a sua explicitação e cálculo são necessários os conceitos referidos. De facto, estes conceitos são necessários ao desenvolvimento dos pontos seguintes desta unidade. Contudo, nada obsta a que os pontos 9.2 e 9.3 sejam reorganizados por quem aplica o programa, em função das opções didácticas tomadas.
<p>9.3. Ópticas de cálculo do valor da produção</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ópticas de cálculo: <ul style="list-style-type: none"> - Do Produto - Do Rendimento - Da Despesa 	<ul style="list-style-type: none"> • Justificar as diferentes perspectivas de cálculo do valor da produção no contexto do equilíbrio entre empregos e recursos 	<ul style="list-style-type: none"> • No início deste ponto, pretende-se simplesmente dar conhecimento aos alunos de que podem ser seguidos três caminhos diferentes para o cálculo do valor da produção, permitindo-lhes verificar a igualdade entre recursos e empregos. No entanto, deverá chamar-se a atenção dos alunos para o facto de o Instituto Nacional de Estatística privilegiar o cálculo do valor do Produto pela óptica da Despesa.
<p>9.3.1. Cálculo do valor da produção pela Óptica do Produto</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Métodos de cálculo do valor do Produto: <ul style="list-style-type: none"> - Dos produtos finais - Dos valores acrescentados • Valor Acrescentado Bruto (VAB) • Consumo Intermédio • Amortização/Consumo de Capital Fixo (CCF) • Produto: 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar em que consiste o problema da múltipla contagem no cálculo do Produto • Distinguir valor da produção de valor do Produto • Distinguir os dois métodos de cálculo do valor do Produto • Explicitar o conceito de VAB • Deduzir o valor do Produto a partir do VAB • Explicitar o conceito de Amortização (CCF) • Diferenciar Produto Líquido de Produto Bruto 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos poderão ser alertados para as dificuldades que se levantam ao cálculo do valor do Produto e, a partir de exemplos simples, fornecidos pelo professor, poderão calcular este valor utilizando os dois métodos de cálculo.
			<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos, a partir da consulta de documentos diversos, poderão distinguir os vários tipos de Produto e respectivas componentes, sendo, a partir daí, capazes de deduzir as várias fórmulas de cálculo.

<p>9.3.2. Cálculo do valor da Produção Óptica pelo Rendimento</p>	<p>Líquido Bruto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saldo dos rendimentos do trabalho, da propriedade e da empresa com o Resto do Mundo • Produto: <ul style="list-style-type: none"> - Interno - Nacional • Impostos indirectos • Impostos alfandegários • Subsídios à produção • Produto: <ul style="list-style-type: none"> - A preços correntes - A preços constantes <p>• Remunerações do trabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rendimentos de empresas e propriedades • Transferências: <ul style="list-style-type: none"> - Internas - Externas • Rendimento Disponível dos Particulares • Consumo: <ul style="list-style-type: none"> - Privado - Público • Investimento Bruto/Formação Bruta de Capital: <ul style="list-style-type: none"> - Formação Bruta de Capital Fixo (FBCF) - Variação de Existências (VE) • Exportações • Importações • Despesa: <ul style="list-style-type: none"> - Interna - Nacional • Procura: <ul style="list-style-type: none"> - Interna - Global 	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguir Produto Interno de Produto Nacional • Explicitar o conceito de Produto a preços de mercado • Calcular o valor dos diversos tipos de Produto • Distinguir Produto a preços correntes de Produto a preços constantes • Justificar a vantagem do cálculo do Produto a preços constantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos, orientados pelo professor e recorrendo a valores da economia portuguesa, poderão analisar a articulação entre os conceitos referentes ao cálculo do valor da produção na óptica do Produto.
<p>9.3.3. Cálculo do valor da produção Óptica pela Despesa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguir as várias componentes do Rendimento • Calcular o valor do Rendimento • Identificar as componentes que permitem calcular o Rendimento Disponível dos Particulares • Distinguir as várias componentes da Despesa <ul style="list-style-type: none"> • Calcular o valor da Despesa Interna • Distinguir Despesa Interna de Despesa Nacional • Calcular o valor da Despesa Nacional • Calcular a Procura Interna • Calcular a Procura Global 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos, organizados em grupos e orientados pelo professor, poderão recorrer a valores estatísticos do nosso país: <ul style="list-style-type: none"> - Identificando os vários tipos de Rendimento e de Despesa; - Deduzindo as fórmulas de cálculo decorrentes destas ópticas; • Interpretando o peso do consumo e da poupança no rendimento disponível dos particulares e analisando as suas repercussões na actividade económica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos, organizados pelo professor e recorrendo a valores da economia portuguesa, poderão analisar a articulação entre os conceitos referentes ao cálculo do valor da produção na óptica do Produto.

<p>9.4. Limitações da Contabilidade Nacional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Auto - consumo • Sector informal • Economia subterrânea • Externalidades: <ul style="list-style-type: none"> - Positivas - Negativas 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar a Contabilidade Nacional nomeadamente quantificar algumas actividades económicas e a utilização dos recursos e a produção obtida 	<ul style="list-style-type: none"> • A partir do meio em que os alunos se inserem ou recorrendo a documentação dos <i>media</i>, poder-se-ão dar exemplos que permitam aos alunos concluir sobre as falhas e as limitações da Contabilidade Nacional. <p>Os professores devem ainda chamar a atenção dos alunos , para o facto de as informações fornecidas pela Contabilidade Nacional deverem ser complementadas com outros indicadores, tendo em vista uma melhor avaliação do desempenho das economias (<i>vide</i> unidade 12).</p>
<p>9.5. As Contas Nacionais portuguesas</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Fazer a leitura dos agregados das Contas Nacionais portuguesas e das respectivas componentes 	<ul style="list-style-type: none"> • A partir de dados fornecidos pelo INE, pelo Relatório do Banco de Portugal e/ou outros obtidos na <i>Internet</i> sobre a evolução das Contas Nacionais portuguesas nos últimos anos, os alunos poderão reconhecer os agregados estudados e a sua evolução temporal. A interpretação da evolução dos agregados das contas nacionais e das respectivas componentes será efectuada aquando da realização do trabalho final, previsto na última unidade do programa.