



**Abigail Rodrigues
Ferreira**

**Um Contributo para a Divulgação da Ciência
Económica**



**Abigail Rodrigues
Ferreira**

**Um Contributo para a Divulgação da Ciência
Económica**

Relatório de Projecto apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Economia, realizada sob a orientação científica da Doutora Celeste Maria Dias Amorim Varum, Professora Auxiliar do Departamento de Economia, Gestão e Engenharia Industrial da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho aos meus pais, irmã e queridos avós pelo incansável apoio.

o júri

presidente

Prof. Doutor Joaquim Carlos da Costa Pinho
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

vogais

Prof. Doutora Ana Maria Reis de Azevedo Breda
Professora Associada com Agregação da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Celeste Maria Dias de Amorim Varum
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

A realização desta tese só foi possível graças ao apoio directo e indirecto de várias pessoas.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à Professora Doutora Celeste Amorim pela orientação, apoio e preocupação evidenciados ao longo do período associado à realização desta tese.

Em segundo lugar, um agradecimento especial à minha família por ter estado sempre presente, nos bons e nos maus momentos. Um agradecimento especial à minha irmã pelo valioso auxílio, carinho e presença demonstrados, por ler e rever em primeira mão o que ia sendo escrito e pelas sugestões indicadas.

A todos os meus amigos que, de forma directa ou indirecta, me apoiaram e contribuíram para a realização desta tese e que mesmo na ausência estiveram sempre presentes.

Ao Director do Agrupamento de Escolas de Aveiro, Prof. Carlos Alberto Ventura Magalhães, pela colaboração prestada. Às Escolas da Vera Cruz e de Santiago e respectivos coordenadores que receberam a pesquisa e auxiliaram nos procedimentos iniciais.

A todos os professores, alunos e familiares que participaram na investigação e por acreditarem na importância da educação económica no contexto do Ensino Primário.

À Professora Doutora Vera Afreixo pelas indicações e sugestões feitas e pela simpatia e disponibilidade demonstradas.

A todos vós, o meu obrigado.

palavras-chave

educação básica, educação económica, ensino de economia, literacia económica.

resumo

O principal objectivo desta tese de mestrado consiste na disseminação da ciência económica, com especial enfoque nas camadas jovens. A investigação realizada teve como fim, abordar uma questão que tem sido esquecida em Portugal, nomeadamente, a importância de promover a Literacia Económica entre a população. A pesquisa já realizada noutros países, especialmente nos E.U.A., tem evidenciado que o conhecimento e formação ao longo da vida sobre questões e matérias económicas são uma mais-valia, tanto em termos pessoais como para o desenvolvimento de um país. E, neste campo, a Literacia Económica tem de ser vista como um processo contínuo e sequencial, que deve começar logo nos primeiros anos de escolaridade. Isto porque, é nessa altura que as crianças começam a formar as suas ideias concretas e explicações para a realidade que as rodeia e em que adquirem as noções fundamentais que serão exploradas e compreendidas de forma mais plena nos anos posteriores.

Assim, o objectivo inicial traduz-se numa primeira contribuição para lançar a investigação e chamar a atenção para esta questão de importância fulcral. Neste âmbito, o presente trabalho de mestrado encaixa-se numa linha de investigação inovadora, lançada no Departamento de Economia, Engenharia e Gestão Industrial da Universidade de Aveiro, existindo especificamente outras teses de mestrado, iniciadas e desenvolvidas em ligação com o projecto *Economicando* financiado pela FCT.

Para além da revisão de literatura, a pesquisa baseou-se em duas etapas. A primeira consistiu na tradução, adaptação e preparação de um instrumento para medir a literacia económica em adultos e que teve como resultado a aplicação do Inquérito de Literacia Económica a um conjunto de pais e professores de crianças a frequentar o ensino primário no Agrupamento de Escolas de Aveiro. Os resultados obtidos mostraram que os inquiridos apresentam um nível médio de literacia económica e têm mais facilidade em compreender as questões intrinsecamente relacionadas com o seu papel como consumidores.

Na segunda etapa, foram desenvolvidos materiais de divulgação da ciência económica compilados num volume intitulado "A Descoberta da Economia". Esse guia prático é o resultado aplicado da investigação realizada neste projecto e tem como finalidade ser usado para ensinar às crianças, a frequentar o ensino primário, os conceitos e questões económicas fundamentais e introduzir a forma de pensamento e raciocínio económico.

keywords

economic education, economic literacy, teaching economics, elementary education.

Jel classification: A2, A21

abstract

The main objective of this master degree thesis is the dissemination of economic science, with special focus on youth. The research goal relies on addressing an issue that has been neglected in Portugal, namely, the importance of promoting economic literacy among population in general. The research already conducted in other countries, especially in the U.S.A., has shown that knowledge and training throughout life on issues and economic matters are an asset, both personally and for the development of a country. And in this field, the Economic Literacy must be seen as a continuous and sequential process, which should begin in the first years of school. These years is when children begin to construct their ideas and concrete explanations for the reality that surrounds them and acquire the fundamental concepts that will be explored and understood more fully in subsequent years.

Thus the first objective is based on an initial contribution to launch the research and draw attention to this issue of central importance. In this context, the present master thesis is fits in a line of innovative research, launched at the Departamento de Economia, Gestão e Engenharia Industrial of University of Aveiro, and there are specifically other master's theses, initiated and developed in line with the *Economicando* project funded by FCT.

After the review of the literature, the research relied on two stages. The first was the translation, adaptation and preparation of an instrument to measure the economic literacy in adults and that resulted in the implementation of the *Inquérito de Literacia Económica* to a group of teachers and parents of children attending primary school in the Group of Schools of Aveiro. The results showed that respondents have an average level of economic literacy and have a major understanding the issues intrinsically related to their role as consumers.

In the second step, we developed a manual entitled "*À Descoberta da Economia*". This practical guide is the result of applied research undertaken in this project and is intended to be used to teach children in primary grades, the fundamental economic concepts and issues and to introduce the way of economic thinking and reasoning.

ÍNDICE

LISTA DE SIGLAS	xv
ÍNDICE DE TABELAS	xvi
ÍNDICE DE ANEXOS.....	xvii
CAPÍTULO I – OBJECTIVO, PERTINÊNCIA E ESTRUTURA DA TESE.....	1
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
2.1. – Considerações Iniciais	5
2.2. – Literacia Económica: O que é e porque é importante?.....	5
2.3. – Literacia Económica nas Crianças	6
2.3.1. – Porquê? O que existe?.....	7
2.3.2. – Métodos de Ensino Usados	12
2.3.3. – Temas.....	19
2.3.4. – Avaliação do Impacto dos Programas de Ensino	22
2.4. – Tendências Recentes	32
2.5. – Síntese.....	34
CAPÍTULO III – LITERACIA ECONÓMICA: COMO AVALIAR?.....	37
3.1. – Considerações Iniciais	37
3.2. – Revisão dos Métodos Existentes.....	37
3.3. – Medição da Literacia Económica - Adultos.....	39
3.4. – Inquérito de Literacia Económica dirigido à Comunidade Académica do Ensino Primário	44
3.5. – Aplicação do Inquérito	46
3.5.1. – Caracterização da Amostra	47
3.5.1.1. – Professores.....	48
3.5.1.2. – Pais	48
3.5.2. – Atitudes para com a Economia.....	49
3.6. – Resultados da Implementação.....	51
3.6.1. – Nível Geral de Literacia Económica.....	51

3.6.2. – Factores que Explicam a Literacia Económica – Análise Econométrica	54
3.6.3. – Resultados Empíricos	58
3.7. – Conclusão.....	60
CAPÍTULO IV – “À DESCOBERTA DA ECONOMIA” – UM CONTRIBUTO PARA A DIVULGAÇÃO DA CIÊNCIA ECONÓMICA	63
4.1. – Considerações Iniciais	63
4.2. – Breve introdução ao material desenvolvido.....	63
CAPÍTULO V – CONCLUSÃO E DISCUSSÃO.....	69
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	73
Anexos.....	81
Anexos – Capítulo 3.....	82
Anexos – Capítulo 4.....	89

LISTA DE SIGLAS

BET	<i>Basic Economics Test</i>
DEEP	<i>Development Economics Education Program</i>
ELS	<i>Economic Literacy Survey</i>
ELT	<i>Economic Literacy Test</i>
ILE	Inquérito de Literacia Económica
NCEE	<i>National Council of Economic Education</i>
PTEU	<i>Primary Test of Economic Understanding</i>
TEE	<i>Test of Elementary Economics</i>
TEK	<i>Test of Economic Knowledge</i>
TEL	<i>Test of Economic Literacy</i>
TUCE	<i>Test for Understanding College Economics</i>
WTB	<i>Wirtschaftliche Bildung Test</i>

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Principais temas e conceitos abordados em estudos que referem os efeitos positivos da educação económica na compreensão e entendimento das crianças sobre a economia	21
Tabela 2 – Resumo dos estudos sobre o impacto dos programas de educação económica na aprendizagem e compreensão das crianças sobre conceitos e questões económicas	30
Tabela 3 – Testes internacionalmente usados para avaliação da literacia económica em adultos	43
Tabela 4 – Repartição das questões do ILE de acordo com a sua origem	44
Tabela 5 – Repartição das questões do ILE por área de análise.....	45
Tabela 6 – Distribuição das respostas obtidas no ILE consoante a escola e o grupo de análise.....	46
Tabela 7 – Estratificação da amostra recolhida para os professores.....	48
Tabela 8 – Estratificação da amostra recolhida para os pais/encarregados de educação.....	48
Tabela 9 – Nível de escolaridade de pais/encarregados de educação (%)	49
Tabela 10 – Rendimento mensal líquido do agregado familiar dos pais/encarregados de educação (%)	49
Tabela 11 – Distribuição das respostas obtidas pelas perguntas relativas às atitudes e percepções para com a Economia.....	50
Tabela 12 – Estatísticas descritivas do Resultado do Inquérito de Literacia Económica: dados gerais	51
Tabela 13 – Comparação da percentagem de respostas correctas obtidas no ILE com as dos inquéritos internacionais	52
Tabela 14 – Estatísticas descritivas para o Resultado do ILE segundo área de análise.....	54
Tabela 15 – Definição das variáveis para a regressão sobre o nível de literacia económica	55
Tabela 16 – Estatísticas descritivas da percentagem de respostas correctas no ILE por variável explicativa em análise.....	57
Tabela 17 – Resultados da estimação pelo método dos mínimos quadrados ordinários	59

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXOS – CAPÍTULO 3.....	82
Anexo 3.1. - Inquérito	82
Anexo 3.2. – Matriz de Correlações para as variáveis incluídas no modelo.....	88
ANEXOS – CAPÍTULO 4.....	89
Anexo 4.1 – “À Descoberta da Economia” e CD-ROM complementar	89

CAPÍTULO I – OBJECTIVO, PERTINÊNCIA E ESTRUTURA DA TESE

O presente trabalho de mestrado encaixa-se numa linha de investigação inovadora lançada no Departamento de Economia, Engenharia e Gestão Industrial da Universidade de Aveiro, existindo também outras teses de mestrado, iniciadas e desenvolvidas em ligação com o projecto *Economicando* financiado pela Fundação para Ciência e Tecnologia. Neste âmbito, o principal objectivo que se pretende alcançar com esta tese é contribuir para a disseminação da ciência económica entre jovens.

A importância da temática é notória e reconhecida por todos. A Economia afecta tudo à nossa volta e tudo o que fazemos. Quer queiramos quer não, é uma realidade na nossa vida diária e todos somos confrontados com as mais variadas situações, decisões ou notícias que envolvem a economia. É verdade que estas situações e decisões são mais notórias na fase adulta, quando nos é exigido que participemos activamente na vida económica. Contudo, é importante lembrar que as crianças de hoje serão os adultos de amanhã. Aí, enquanto adultos, serão confrontados com questões e problemas económicos que requererão a tomada de decisões cujas consequências terão impactos nas suas próprias vidas e nas dos que os rodeiam. Terão de tomar essas decisões enquanto consumidores, produtores, trabalhadores ou cidadãos, e que podem incluir questões como, o que devem ou não comprar, que percentagem de rendimento devem gastar, se devem ou não prosseguir os estudos, qual a carreira a escolher, como aplicar os seus lucros ou rendimentos, quanto poupar ou, ainda, ter a capacidade de discernir e entender as decisões dos políticos e as suas promessas eleitorais, entre outras. Neste contexto, se não possuírem um conhecimento e entendimento sobre os princípios económicos e sobre a economia em geral e se não forem capazes de aplicar o raciocínio económico nas suas tomadas de decisões, essas serão, conseqüentemente, 'baseadas em ideias erradas, mal-entendidos ou equívocos que poderiam ter sido corrigidos durante a fase escolar' (Meszaros e Suiter, 1998). Como tal, mostra-se particularmente relevante que os indivíduos possuam as técnicas necessárias para compreender e aplicar os conhecimentos sobre os princípios e conceitos económicos, ainda que numa base elementar.

A acrescentar a esse facto, a realidade é que vivemos numa época em que as próprias crianças, com 4 ou 5 anos de idade, já actuam como consumidores activos no mercado, tomando as suas próprias decisões sobre como gastar o dinheiro, evidenciando, até mesmo, um elevado grau de controlo sobre as suas despesas. Além disso são continuamente confrontadas com uma exorbitante quantidade e variedade de publicidade cujo único objectivo é influenciar as suas decisões de consumo. Ora, como a Economia é a ciência da escolha e as crianças começam cada vez mais cedo a tomar decisões económicas, especialmente, decisões de despesa e consumo, não parece de todo lógico acreditar que

elas não devem estar equipadas com as ferramentas necessárias para tomar essas decisões de forma séria e pensada.

Posto isto, a seguinte questão colocada por Meszaros e Suiter (1998) traduz exactamente o motivo que esteve na base da investigação realizada neste trabalho de mestrado: ‘Se a economia é uma parte tão integral da vida das pessoas e um entendimento da economia é fundamental para ajudar as pessoas a compreender o mundo moderno e a tomar decisões que moldam o seu futuro, então porque é que a economia não é ensinada nas escolas começando logo nos primeiros anos?’

Tendo por base este contexto, esta tese traduz-se num contributo para a divulgação da ciência económica em Portugal, onde este tema têm sido descurado. Ensinar os jovens para a realidade que marca o Século 21 implica modernizar o sistema de educação, incluindo o ensino das matérias e questões que têm maior impacto nas suas vidas e nas dos que os rodeiam. A este nível, consideramos que educar os jovens e as crianças em economia é vital para o futuro da nossa nação, uma vez que ela contribui para o aumento do conhecimento geral em assuntos económicos, com impacto significativo ao nível do fortalecimento da própria competitividade da economia Portuguesa no futuro. Mais do que nunca, é reconhecido o papel preponderante do capital humano na criação de condições favoráveis ao crescimento e desenvolvimento contínuos de um país. Assim, considerando a literacia económica como uma componente específica e valiosa do capital humano, que dota os agentes da capacidade de tomar decisões mais acertadas, entendemos que a mesma pode ter impactos positivos na afectação de recursos, contribuindo para o aumento da eficiência, produtividade e nível de vida. Como Portugal tem registado uma baixa performance na maioria dos indicadores da OCDE relacionados com o capital humano, mostra-se fundamental apostar no aumento do nível de educação da população em geral, nas mais variadas áreas. Em virtude deste facto, a investigação e os recursos aqui desenvolvidos contribuem para esse fim, com enfoque específico na literacia económica desde os primeiros anos de escolaridade.

Além deste objectivo geral, procurou-se atingir dois objectivos específicos:

- i) Encontrar um instrumento para avaliar a literacia económica da população adulta;
- ii) Desenvolver um material de divulgação da ciência económica para crianças entre os 6-10 anos de idade.

Este trabalho está organizado em mais 4 capítulos que apresentam, respectivamente, o enquadramento teórico da tese com recurso à revisão de literatura; a tradução, adaptação e preparação de um instrumento para medir a literacia económica em adultos e os resultados

obtidos da sua aplicação; os recursos desenvolvidos para ensinar alguns tópicos e conceitos de economia a crianças entre os 6-10 anos de idade; e algumas reflexões a título de conclusão.

O presente capítulo, como o próprio nome indica, oferece uma introdução na qual se refere a razão por detrás desta investigação, destacando a importância do tema para os dias que correm bem como a sua relevância social e educacional, justificando assim a inclusão desta temática no meio académico e investigacional. Neste capítulo procurou-se também explicitar os objectivos desta investigação.

No capítulo 2, procede-se a uma revisão da literatura já existente sobre esta temática e que fornece a linha de ligação entre o que é conhecido e a investigação aqui realizada. Este capítulo atende especialmente para a justificação da importância do ensino da economia às camadas jovens, especialmente, a crianças a frequentar o ensino primário. Como tal, procurará identificar claramente quais os métodos e estratégias de ensino que têm sido usados para ensinar economia a crianças, quais os temas mais adequados e quais os impactos dos programas de educação económica revistos.

Em seguimento do revisto na literatura sobre esta matéria, o capítulo 3 é essencialmente metodológico, incidindo na adaptação e aplicação de um instrumento que permita avaliar a literacia económica na população adulta. Além disso, contempla a aplicação do inquérito numa amostra de pais e professores de crianças a frequentar o ensino primário, bem como a análise e tratamento dos resultados obtidos. No futuro, tentaremos aperfeiçoar a pesquisa, dando continuidade às investigações, preferencialmente com um projecto, em que seja possível partir para o desenvolvimento, implementação e avaliação de um programa não formal de ensino de economia e, assim, construir uma referência nacional em termos de Educação Económica.

O quarto capítulo é o resultado aplicado ou material deste trabalho e que consistiu no desenvolvimento de um instrumento prático para transmitir noções de economia aos mais novos. Este instrumento traduz-se num conjunto de propostas didácticas compiladas num volume intitulado “À Descoberta da Economia” e que visa ensinar crianças, entre os 6 e os 10 anos de idade, alguns dos princípios e questões fundamentais sobre economia.

Por fim, no capítulo cinco são elaboradas as considerações finais do estudo desenvolvido, apontando os principais contributos e conclusões do mesmo, bem como algumas linhas para investigação futura.

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. – Considerações Iniciais

Este capítulo aborda várias questões relacionadas com a Literacia Económica e tem como principal objectivo contribuir para um melhor conhecimento e entendimento desta temática, a qual tem sido alvo de pouca atenção e discussão entre a comunidade académica em Portugal. O capítulo 2 apresenta-se em seguida dividido em 4 secções. Na secção 2.2. faz-se o enquadramento conceptual da Literacia Económica e refere-se a sua importância. Posteriormente, relaciona-se esse conceito com as crianças. Essa revisão abrange questões como a justificação da necessidade de se ensinar economia aos mais novos e uma análise sobre os métodos, temas e estratégias de ensino mais apropriados para o fazer. Discutem-se tendências recentes, e, por fim, é feita uma síntese dos factos e elementos referidos considerados mais relevantes.

2.2. – Literacia Económica: O que é e porque é importante?

O termo literacia corresponde à posse do conhecimento ou competências básicas e, por sua vez, o termo educação corresponde ao meio para desenvolver essa capacidade. Basicamente, a literacia económica é entendida como o tipo de conhecimento que é necessário para dominar um conjunto de tarefas relacionadas com matérias económicas (por exemplo, pagar uma conta, emitir um cheque, compreender um extracto bancário ou uma folha de balanço). Numa escala mais geral, a literacia económica é vista como englobando as ideias básicas em economia que todas as pessoas culturalmente literadas devem possuir (Kotte e Wiff, 1995). De acordo com Symmes e Gilliard¹, a literacia económica corresponde à ‘... capacidade para aplicar processos de raciocínio na tomada de decisões sobre o uso dos recursos escassos. Este raciocínio económico implica possuir a capacidade de: definir os problemas relacionados com a escolha com os quais somos confrontados; identificar e classificar os critérios ou objectivos que caracterizam as nossas escolhas; usar o conhecimento (factos e conceitos) para analisar as consequências prováveis da escolha de cada alternativa; e tomar acção com base na avaliação dos custos e benefícios das varias escolhas alternativas.’

Isto exige não só o contacto com conceitos económicos como também a capacidade de analisar problemas, e a habilidade de usar esse conhecimento para tomar decisões ou julgamentos fundamentados (Miller, 1988).

Para Fettig (1999) ‘a literacia económica implica que as pessoas possuam uma compreensão da economia no que respeita a finanças pessoais e política pública; a literacia

¹ - Em Miller (1988).

económica é um processo de duas etapas que começa com as finanças pessoais e vai envolvendo questões económicas mais gerais com que toda a sociedade se confronta; em última análise, a economia conduz ao questionamento sobre aquilo e o que realmente importa ("*where the social and ethical rubber hits the road*"); uma população mais e melhor informada acaba por exercer uma maior pressão para que ocorram menos erros na política pública; a literacia económica não se refere apenas a ensinar às pessoas como reagir a certas políticas ou ideias, mas sim a como as contextualizar e avaliar’.

Ronald A. Banaszak considera que através da educação económica as pessoas estão mais capazes de se tornarem cidadãos economicamente literados ‘porque possuem um entendimento dos conceitos e generalizações económicas, passam a ter uma compreensão mais completa do seu mundo, estão aptas a tomar decisões fundamentadas e exercem um controlo mais completo sobre o seu futuro económico’ (1987, 2).

No âmbito deste trabalho, considerar-se-á a educação económica como a actividade educacional que visa fornecer às crianças as noções e conceitos básicos sobre economia, de forma a proporcionar-lhes o conhecimento básico e estratégias que auxiliem na gestão das situações e realidades quotidianas, bem como, dotá-las de um espírito crítico, consciente e responsável. Em resultado, a literacia económica corresponderá ao desenvolvimento do conjunto de competências, atitudes e valores que permitam entender o contexto económico que os rodeia e o seu impacto na sua vida quotidiana.

2.3. – Literacia Económica nas Crianças

Em geral, todas as crianças com seis ou sete anos de idade necessitam de tomar inúmeras decisões na sua vida quotidiana: “Depois da escola vou fazer os trabalhos de casa ou jogar jogos no computador? Levo o lanche ou compro-o na escola? Devo gastar o dinheiro que a avó me deu ou deverei poupá-lo?”. Segundo VanFossen (2003) ‘sempre que uma criança escolhe entre duas alternativas diferentes, ela está a tomar decisões que podem ser examinadas através do uso daquilo a que os economistas chamam de “forma de pensamento económico”’.

As crianças são seres activos que constroem a sua própria base de conhecimentos e a organizam a partir das suas experiências e estruturas cognitivas. Assim, desde o nascimento, elas estão em constante interacção com o ambiente no qual estão inseridas e a partir dessas interacções vão estabelecendo as suas percepções da realidade. Ao longo deste processo, todo o tipo de fontes de informação desempenham um papel crucial, uma vez que são prontamente assimiladas, quer sejam os pais ou os adultos em geral, os meios de comunicação ou as suas próprias observações. Como Berti et al. (1982) referem ‘o mundo das crianças não é apenas constituído por objectos físicos e pela interacção cara a

cara com os colegas e adultos; tanto directamente como através das conversas das pessoas ou pelos meios de comunicação social a criança está em contacto com várias instituições sociais, políticas e económicas.’ Assim, é através da continuidade deste processo de assimilação de informação que elas constroem as suas explicações para os ambientes sociais, económicos e políticos que as rodeiam. Como tal, seria errado assumir à partida que as crianças em tenras idades não são capazes de estabelecer o seu próprio pensamento e raciocínio do mundo em que estão inseridas. Como Rodgers et al. (2004) referem ‘as crianças pequenas, como função da vida diária, já estão familiarizadas com alguns conceitos económicos básicos antes de entrarem para a escola e, portanto, chegam do jardim-de-infância prontas para aprender economia’.

Neste contexto, uma das matérias que tem recebido crescente atenção e interesse por parte dos investigadores está relacionada com a forma como as crianças constroem as suas próprias ideias e explicações sobre o mundo económico e financeiro e com o seu entendimento e percepções sobre conceitos económicos. Daí que as expressões como educação económica ou literacia económica e educação para o consumo têm vindo a ser cada vez mais referidas e são cada vez mais necessárias face ao contexto económico nacional e mundial. Assim, muitos investigadores e académicos, especialmente nos E.U.A., defendem que o processo de educação económica deve mesmo começar em tenras idades e justificam-no com o argumento de que as crianças já são capazes de compreender conceitos económicos.

Nesta linha de pensamento, de seguida apresentamos uma revisão da literatura de forma a identificar os debates na literatura sobre a educação económica a crianças; os temas e métodos de ensino mais relevantes; os métodos para avaliar o conhecimento geral em economia; e o impacto dos programas de literacia económica já conduzidos.

2.3.1. – Porquê? O que existe?

Neste ponto focamo-nos em dois aspectos da literatura económica relevante: um relacionado com a importância e eficácia de ensinar economia às crianças; um segundo sobre os métodos de literacia económica já existentes.

Grande parte da literatura nesta temática discute os benefícios da educação económica (ou da literacia económica). Nesta área, é possível identificar simultaneamente benefícios privados e públicos. No que diz respeito aos benefícios privados, Santomero (2003) refere que ‘a educação económica providencia aos estudantes os alicerces ou bases para um futuro financeiro bem sucedido. Ela beneficia os consumidores por dotá-los com o conhecimento e ferramentas essenciais para melhorar o seu bem-estar económico, por ajudar as pessoas a desenvolver as habilidades necessárias para atingir os seus objectivos

financeiros e pessoais, inclusive de poupança, estabilidade financeira, casa própria, educação superior ou reforma'. Na mesma linha, o FES Report de 2007 argumenta que o conhecimento financeiro dota as pessoas de uma maior capacidade financeira para otimizar as suas decisões financeiras e aumenta a capacidade para evitar o débito excessivo. É de esperar que, de uma forma lógica, 'consumidores financeiramente literados tomem melhores decisões para as suas famílias, aumentando a sua segurança económica e bem-estar' (Hogarth, 2006). A partir da investigação realizada sobre a educação económica nos E.U.A., Stern (2002) verificou que os adultos que beneficiaram de aulas de economia e finanças na escola secundária tendem a ter níveis mais elevados de riqueza na idade adulta.

Lucey e Giannagelo (2006) realçam que as vantagens da literacia económica vão muito para além do benefício privado. Segundo o defendido pelo relatório do *National Council of Economic Education* (NCEE) de 2003 e por Stern (2002), a 'mão invisível funciona melhor quando os intervenientes na economia e nos seus inúmeros mercados são económica e financeiramente literados, quer sejam eles, consumidores, empresários, autarcas, investidores ou decisores de política, entre outros. A economia funciona melhor quando os seus participantes estão bem informados, porque participantes bem informados tomam decisões que melhoram a afectação dos recursos e, conseqüentemente, contribuem para aumentar a eficiência, produtividade e padrões de vida'. Neste contexto, Haskell e Jenkins (2002) afirmam que, em face da incerteza económica é indispensável a emergência de 'trabalhadores produtivos, cidadãos responsáveis, consumidores conscientes, investidores e aforradores prudentes, participantes efectivos na economia global e decisores de política competentes'. Isto porque, estes tipos de agentes estão mais capacitados para contribuir para comunidades vitais e prósperas que, conseqüentemente, aceleram o desenvolvimento económico. Rivlin (1999) acrescenta que 'os participantes na economia necessitam de saber como pensar e raciocinar sobre as opções ou escolhas económicas que enfrentam, bem como sobre onde podem obter a informação que necessitam para tomar decisões inteligentes. Conseqüentemente, a própria democracia só funciona bem quando os cidadãos participam, votam e tornam os seus pontos de vista conhecidos aos funcionários públicos'.

A educação em economia é vital para a riqueza e bem-estar futuro de qualquer economia nacional. Desenvolver um conhecimento financeiro e económico básico é um objectivo importante que qualquer sociedade democrática deve aspirar atingir. Contudo, conhecimento implica muito mais do que simplesmente dotar a população de mais informação. É necessário assegurar que as pessoas são capazes tanto de compreender como de colocar em prática essa informação. E é exactamente neste campo que a educação económica desempenha um papel central, uma vez que ela dota as pessoas com as

ferramentas necessárias para entender questões económicas e financeiras e para interpretar os acontecimentos e situações que podem afectar a sua riqueza futura.

De acordo com Santomero (2003) é importante reconhecer o papel da educação económica como uma solução de longo-prazo para a lacuna existente no conhecimento económico e financeiro. ‘Iniciativas abrangentes de educação económica para crianças em idade escolar irão mais tarde resultar numa sociedade de adultos financeiramente literados’. Assim, a educação económica deve começar tão cedo quanto possível e tem sido provado que os primeiros passos podem e devem ser dados nos primeiros anos de escola. Como Kourilsky (1993) afirma, ‘a crença é que se as crianças em tenra idade forem expostas desde cedo aos princípios fundamentais em economia, elas estarão mais habilitadas a compreender e aplicar esses princípios quando lhes forem ensinados em anos posteriores’. Relativamente à educação financeira, Lucey e Giannangelo (2006) defendem que ‘a iliteracia financeira está presente desde os primeiros anos de escolaridade. Se as crianças desenvolverem padrões cognitivos e comportamentais antes e durante a escola primária, a educação financeira deve ocorrer durante os estágios iniciais do desenvolvimento cognitivo e comportamental’.

A educação económica pode ajudar as crianças a desenvolver uma forma bastante útil de pensar sobre questões básicas e de tomar decisões pessoais e sociais, bem como, desempenhar um papel mais activo no mundo económico. Consequentemente, o objectivo básico da educação económica é ‘fomentar nos alunos as capacidades de pensamento e de raciocínio e o conhecimento de fundo económico tão necessários para se tornarem cidadãos eficazes e participativos’ (Schug, 1985:6).

A discussão anterior conduz a uma segunda questão na literatura: quão capazes são os jovens estudantes de compreender os conceitos económicos? Neste âmbito, a maioria dos estudos que tem analisado a educação económica ao nível do ensino básico, sobretudo nos E.U.A., concluem que os jovens alunos são capazes de compreender uma variedade de conceitos económicos (ver por exemplo, Davinson e Kilgore, 1971; Kourilsky, 1977; Laney, 1988; Laney e Schug, 1998; Rodgers et al., 2007; Zachlod, 2006, Ajello et al., 1987 ou Berti et al., 1986 em Itália). Os diversos estudos e trabalhos existentes abrangem uma larga escala de categorias, incluindo estudos gerais sobre a aprendizagem dos alunos (Kourilsky, 1987; Lawson e O’Donnell, 1986), estudos sobre os resultados da aprendizagem dos alunos após a exposição a determinadas matérias curriculares (Kourilsky, 1977), estudos com enfoque na aprendizagem pelos alunos sobre determinados conceitos específicos (Ajello et al., 1987; Laney, 1988; Sosin et al., 1997) e estudos que se focam em estratégias de ensino ou no desenvolvimento cognitivo das crianças (Berti et al., 1986; Bosshardt e Watts (1994), Kourilsky, 1993; Laney, 1993a; Rodgers et al., 2004).

De acordo com Gianinno (2005) a investigação realizada com vista a alcançar um maior entendimento acerca das noções de uma criança sobre os conceitos económicos ‘tende a seguir duas correntes principais: (a) pesquisa de desenvolvimento mental sobre o que as crianças entendem, conduzida por psicólogos e sociólogos; e (b) medidas de literacia económica, conduzida por economistas e educadores em economia’.

A primeira linha de investigação é baseada na teoria do desenvolvimento de Piaget (Piaget, 1962), que identifica quatro estágios no desenvolvimento cognitivo das crianças entre os 0 e 18 anos de idade. De acordo com Thompson e Siegler (2000), as teorias dos estágios de desenvolvimento apresentam, no geral, os seguintes períodos de progressão do entendimento ou compreensão: o período pré-operacional de Piaget (3-7 anos), no qual as crianças possuem algum conhecimento sobre os fenómenos económicos observáveis; o período de operações concretas de Piaget (7-12 anos), onde o conhecimento económico das crianças torna-se gradualmente mais e mais integrado; e o período de operações formais de Piaget (adolescência), no qual as crianças são capazes de interpretar a diversidade dos actos económicos como um sistema único².

A maioria dos estudos sobre a compreensão dos conceitos económicos pelas crianças centra-se em crianças entre os 6-12 anos de idade que, segundo a teoria Piagetiana, refere-se a um período da vida no qual ocorrem mudanças significativas no comportamento intelectual e têm demonstrado que as crianças progredem através de uma série de estágios conceptuais distintos. Neste contexto, podemos identificar os estudos de Ajello et al. (1987), Berti et al. (1982), Berti et al. (1986), Danziger (1958), Leiser (1983), Leiser e Halachmi (2006), Roos et al. (2005), Siegal (1981), Thompson e Siegler (2000), (para uma revisão de literatura mais recente, ver especialmente Webley (2005)), que se centram principalmente na compreensão das crianças sobre a transacção ou troca de dinheiro e bens e nos conceitos de dinheiro, valor e lucro.

Uma outra linha de investigação centra-se no desenvolvimento e validação de instrumentos de avaliação consistentes que permitam documentar o sucesso das crianças com o material de ensino, bem como, de medidas para o nível de literacia económica.

Larkins e Shaver (1967) é um dos trabalhos pioneiros sobre técnicas para avaliar o conhecimento das crianças (alunos do primeiro ano) sobre temas de economia. Após a sua análise, os autores sugeriram o uso de uma técnica à qual chamaram de “matched-pair scoring”. Como os próprios definem, ‘Itens inversos significa que para cada item SIM (resposta afirmativa) existe um item NÃO (resposta negativa) com vista a testar o mesmo conteúdo’. Ambas as formas de um item devem ser respondidas correctamente para poderem ser levadas em conta. De acordo com os autores, esta técnica permite ultrapassar

² - Para uma explicação mais detalhada consultar Gianinno (2005).

os problemas resultantes da tendência dos alunos para responder sempre SIM ou NÃO (*acquiescence-dissent biases*), mesmo que não saibam a resposta. Assim, a probabilidade de que a resposta correcta a ambos os itens seja indicativa da posse de conhecimento é muito superior e aumenta-se a confiança nos resultados do teste. Os autores aplicaram esta técnica ao programa de Senesh, nos E.U.A., comparando grupos de tratamento que foram alvo do programa com grupos de controlo e concluíram que os alunos do primeiro ano pertencentes ao grupo de tratamento obtiveram um desempenho significativamente mais elevado no teste relativamente aos do grupo de controlo.

Em linha com este trabalho, Davinson e Kilgore (1971, 1974) desenvolveram o *Primary Test of Economic Understanding* (PTEU), cujo formato era baseado no uso de itens inversos sugeridos por Larkins e Shaver. Os resultados do teste demonstraram que os conceitos económicos básicos podem ser ensinados aos primeiros anos, dada a evidência de que as crianças conseguem de facto compreendê-los.

Mais recentemente surgiram diferentes testes para medir o nível de literacia económica, especialmente dirigidos para o sistema educacional americano. Foram desenvolvidos três instrumentos nacionalmente padronizados (e actualmente são os únicos disponíveis): o *Basic Economics Test*³ para alunos do 5º e 6º níveis (11-12 anos), o *Test of Economic Knowledge*⁴ para alunos do 8º e 9º níveis (14 – 15 anos), o *Test of Economic Literacy*⁵ para alunos do 11º e 12º níveis (17-18 anos) e o *Test for Understanding College Economics* (para cursos universitários iniciais ou introdutórios). Em termos de outros países, apenas se encontrou uma tradução do *Test of Economic Literacy* para uma versão alemã, conhecido como o *Wirtschaftliche Bildung Test* (WTB) (Krumm e Beck, 1990).

Desta revisão constata-se a falta de novos e actuais instrumentos para avaliar a aprendizagem da economia pelos alunos nos primeiros anos de escolaridade (isto é, antes do 5º ano). Na revisão de literatura foi possível encontrar apenas uma tentativa levada a cabo por Bethune e Ellis (2001) para desenvolver um teste simples, com dez questões de escolha múltipla a contemplar os princípios económicos mais básicos, para ser aplicado a turmas desde o ensino pré-primário ao segundo ano de escolaridade. Contudo, não foi possível encontrar mais informação relativa a este teste.

Mas, tal como Rodgers et al. (2004) expõem, ‘desenvolver testes adequados sobre matérias específicas para crianças não é uma tarefa fácil’. Em primeiro lugar, a limitada capacidade de leitura dos alunos dos primeiros anos de escolaridade coloca um problema em termos da forma que o teste deve tomar, em que o formato de teste ‘tradicional papel-caneta e de escolha múltipla’ acaba por não ser apropriado. A segunda limitação é consequência do

³ - Ver (Walstad and Robson, 1990)

⁴ - Ver (Walstad and Soper, 1987)

⁵ - Ver (Soper and Walstad, 1987)

ainda curto alcance em termos de maturidade e atenção intrínseco à idade das próprias crianças.

2.3.2. – *Métodos de Ensino Usados*

A noção de que algumas crianças no ensino primário podem ser ainda demasiado novas em termos de desenvolvimento mental para aprenderem economia tem sido refutada na literatura. Pelo contrário, há fundamento para defender que as crianças e os alunos nos primeiros anos de escolaridade podem e devem aprender os conceitos económicos. Kourilsky (1977) mostrou num estudo muito influente que, até mesmo as crianças em idade pré-escolar são capazes de aprender o processo económico de tomada de decisão e alguns conceitos analíticos, quando lhes são providenciados métodos de instrução apropriados que cumpram os requisitos de atenção e concentração. Por outro lado, Laney (1988) ao investigar o ensino de economia a crianças argumentou que os ‘alunos do primeiro ano aparentam ter alguma dificuldade em reter o que aprendem ao longo do tempo’. Num estudo posterior Laney (1989) teve em conta dois métodos de ensino que poderiam ter um efeito positivo em melhorar a retenção dos conceitos económicos: 1) por usar experiências da vida real, activas e pessoais, que se relacionam com os conceitos a serem ensinados (em oposição a situações hipotéticas, pela simples observação ou em formato de histórias) e 2) por usar palavras inventadas ou *concept labels* que são criados pelo instrutor e/ou pelos alunos após examinarem os conceitos definidos por essas palavras. Os resultados demonstraram que a retenção no longo-prazo é maior para os alunos do primeiro ano aos quais foram apresentadas situações experimentais da vida real para resolver e que foram ensinados através de definições inventadas para os conceitos. Nessa linha, Laney (1993a) ainda acrescenta que ‘não é suficiente para as crianças mais novas participar em experiências económicas (...), elas também necessitam de ter a sua atenção direccionada para os conceitos económicos que podem ser filtrados dessas experiências’. Assim, as sessões de esclarecimento dirigidas pelo instrutor/professor, o debate e a investigação orientada e o *role playing*⁶ são técnicas consideradas cruciais para atingir este foco necessário.

Também, já anteriormente Ramsett (1972) tinha argumentado que o ensino em economia nos primeiros anos de escolaridade deve aplicar processos de aprendizagem abertos e flexíveis que envolvam centros de aprendizagem, espontaneidade do professor e ambientes que interessem e envolvam os alunos. A investigação tem indicado que os processos

⁶ - Como um termo, o *role play* descreve ‘uma série de actividades caracterizadas por envolver os participantes em acções ou circunstâncias ‘supostas’ ou ‘simuladas’. Consiste numa forma deliberada de construir uma aproximação a situações ou episódios da vida real, mas sob condições ‘controladas’ pelo orientador. Assim, neste tipo de actividades pede-se a um sujeito que se imagine a si próprio, ou como outra pessoa, a apresentar-se num espaço e tempo simulado da realidade’ (Yardley, 1997).

centrados no estudante são eficientes na educação económica. Além disso, a comunicação interactiva e a investigação e descoberta parecem ser a base para uma prática financeira e económica bem sucedida.

Um dos autores mais influentes no que diz respeito a estudos sobre métodos e estratégias de ensino a crianças e cujos contributos devem ser analisados com atenção quando se estuda este tipo de matérias é James D. Laney⁷. Laney (1993a) comparou três abordagens de ensino diferentes (*experience-dictation*, *experience-debriefing* e *debriefing only*) em alunos a frequentar o primeiro ano de escolaridade e encontrou evidência de que as turmas que fizeram um maior e mais efectivo uso do ensino com base em experiências (isto é, *experience-dictation* e *experience-debriefing*) apresentavam aumentos mais significativos nas médias do pré-teste para o pós-teste.

Também num outro estudo, Laney (1991) comparou o uso de estratégias de ensino unicamente orais, unicamente com base em imagens ou mistas/integradas (oral e com imagens) no ensino do uso da análise custo-benefício a 66 alunos do quinto ano de escolaridade. Concluiu que não existem diferenças significativas nos resultados do pré-teste entre os diferentes grupos; todos os grupos apresentaram ganhos significativos tanto no pós-teste imediato como posterior, mas o resultado médio para o grupo que recebeu uma estratégia de ensino integrada foi superior ao grupo com ensino unicamente oral, o qual, por sua vez, tinha apresentado um resultado superior ao grupo com ensino baseado apenas em imagens.

Mais tarde, Laney et al. (1996) fez uma comparação entre 120 alunos que foram aleatoriamente divididos em quatro grupos de tratamento diferentes (incluindo um grupo de controlo) e comparou os resultados com base em pré e pós-testes para concluir que a combinação de métodos de aprendizagem cooperativa⁸ (*cooperative learning*) e de aprendizagem de mestria ou de domínio⁹ (*mastery learning*) conduz a uma melhoria tanto ao nível do entendimento dos conceitos como do domínio da linguagem económica para alunos do ensino primário. Assim, tanto os diálogos entre estudantes como a orientação constante do professor representam componentes essenciais para uma aprendizagem mais efectiva da economia.

Outro dos aspectos salientado nos estudos, e que ganhou relevo, está relacionado com um maior uso dos computadores e outros recursos tecnológicos para ensinar conceitos e

⁷ - Professor & Assistant Chair for Initial Certification Programs, Department of Teacher Education & Administration, College of Education, University of North Texas.

⁸ - Aprendizagem cooperativa – estratégia de ensino na qual pequenos grupos, cada um com alunos com diferentes níveis de capacidades, usam uma variedade de actividades de aprendizagem para aumentar o seu entendimento sobre uma matéria (Walberg e Paik, 2000).

⁹ - Aprendizagem de mestria – é uma estratégia de ensino que assume que para um conteúdo de uma disciplina ser aprendido passo a passo é necessário existir um domínio profundo e completo de cada passo. Assenta assim numa sequência rigorosa, monitorização e um controle frequentes do processo de aprendizagem (Walberg e Paik, 2000).

questões económicas (Watts, 2005). As crianças aparentam ser bastante receptivas ao ensino com novas tecnologias e tendem a assimilar a informação de uma forma mais eficaz e efectiva.

Como o ensino é uma área universal, é de esperar que muitas das técnicas usadas em determinadas disciplinas ou áreas de ensino tenham sucesso noutras. Desta forma, procurou-se completar esta análise por obter uma ideia geral sobre quais as técnicas e métodos de ensino que são consideradas úteis e eficazes noutras áreas de ensino, tais como, a física, a matemática ou as ciências em geral.

Uma técnica muito usada nas ciências experimentais em geral, mas que dadas as suas características pode ser também adaptada ao ensino da economia, baseia-se no *inquiry-based learning* – uma técnica que assenta no questionamento e exploração. Esta técnica visa, principalmente, colocar os alunos no centro do processo de aprendizagem, em que estes ganham um entendimento e compreensão da matéria através da participação activa, em vez de meramente passiva ouvindo e tirando notas. Isto, por sua vez, terá um maior impacto ao nível da retenção futura do que aprenderam. De acordo com o relatório do VIML (1998), que aplica esta abordagem ao ensino da física, neste tipo de método de ensino o professor desempenha um papel de facilitador, na medida em que facilita o processo de aprendizagem em vez de o controlar ou dirigir. O professor actua neste papel por, em primeiro, introduzir uma actividade motivadora explicando o que se pretende e, de seguida, afasta-se e permite que os alunos tentem descobrir as respostas por si mesmos (isto é, sozinhos). Na realidade, através desta técnica pretende-se que os alunos cheguem a um entendimento dos conceitos por si próprios e a própria responsabilidade de aprender está muito dependente deles mesmos. Depois da maioria dos alunos ter chegado a uma conclusão o professor volta a intervir por sintetizar o que eles descobriram, caracterizar essa descoberta ou rotulá-la e por aplicar esse entendimento a outras situações (generalizar). Ao longo deste processo, procura-se também que os alunos desenvolvam os chamados *process skills*, isto é, que além de aprenderem os factos, conceitos e teorias sejam depois capazes de aplicar os conhecimentos adquiridos na resolução de problemas. Neste âmbito, o recurso a discussões em turma, em que o professor faz observações e coloca questões pertinentes e permite que os alunos as discutam entre si, tem-se mostrado bastante eficaz.

Contudo, o mesmo documento referido acima também salienta que para que esta técnica resulte é fundamental criar um ambiente que providencie uma base robusta para este tipo de aprendizagem, isto é, um ambiente em que o aluno se sinta “seguro” e motivado a participar (mesmo que não esteja completamente correcto).

Em termos da educação das crianças em geral verifica-se uma predominante referência à chamada aprendizagem activa (*active learning*). Este tipo de aprendizagem baseia-se na

conjectura que a experiência directa e imediata com objectos, pessoas, ideias e eventos é uma condição necessária para a organização e desenvolvimento cognitivo. ‘As crianças aprendem os conceitos, constroem ideias e criam os seus próprios símbolos ou generalizações através da actividade auto-iniciada¹⁰ (*self-initiated activity*), por se deslocarem, ouvirem, procurarem, sentirem e manipularem’ (ECCD Group, 1999). Neste contexto, o professor ou educador actua como participante e observador, intervindo para envolver a criança em experiências interessantes que podem conduzir a conclusões contraditórias e a uma conseqüente reorganização do entendimento da mesma sobre a realidade que a rodeia.

Um autor que tem realizado vários estudos sobre o impacto das estratégias educacionais na aprendizagem das ciências em geral é J. D. House. House (2006) fez uma revisão de vários outros estudos realizados e refere que duas das abordagens educacionais que se têm mostrado mais eficazes em aumentar o desempenho dos alunos na área das ciências são as estratégias de aprendizagem activa (em que os alunos trabalham nos problemas por conta própria) e as estratégias de aprendizagem cooperativa (em que os alunos trabalham em pequenos grupos numa investigação ou experiência). Estas duas abordagens são especialmente bem sucedidas em motivar e em desenvolver atitudes positivas nos estudantes relativamente às ciências.

Em linha com o anterior, mas com enfoque no ensino da matemática, Hoang (2009), refere que os resultados da investigação realizada sugerem que ‘as estratégias de aprendizagem cooperativa estão geralmente associadas a melhorias no desempenho dos alunos e a atitudes mais favoráveis com respeito à matemática’, principalmente porque ‘providenciam aos alunos um ambiente de maior auto-confiança e oportunidades para partilhar problemas’. De acordo com o estudo do VIML (1999), a aprendizagem cooperativa apresenta as seguintes vantagens: os alunos assumem a responsabilidade da sua própria aprendizagem; os alunos aprendem a combinar as suas capacidades de raciocínio crítico para resolver problemas, diminuindo assim a sua dependência do professor; os alunos desenvolvem capacidades de liderança; os alunos aprendem a partilhar responsabilidades e a construir um sentimento de confiança nos outros. Hoang (2009), a partir das conclusões do seu estudo refere ainda que o uso de situações e experiências da vida real aquando da resolução de problemas matemáticos tende a resultar em maiores níveis de desempenho por parte dos alunos. Por fim, o autor defende a importância do uso da aprendizagem

¹⁰ - ‘A actividade auto-iniciada é uma actividade totalmente decidida pela criança e é o resultado de uma motivação intrínseca para explorar um determinado projecto ou expressar uma ideia. Ao fazer isso as crianças podem fazer uso de uma variedade de recursos e demonstram uma gama complexa de conhecimentos, habilidades e compreensão. Embora possa, por vezes, envolver a prática de actividades inicialmente solicitadas por um adulto, é a escolha da criança para expandir, repetir ou continuar a explorar a actividade que a define como a auto-iniciada (QCA, 2008).

activa ao referir que ‘os alunos que frequentemente tentam resolver exemplos relacionados com um novo tópico tendem a apresentar resultados mais elevados.’ Neste âmbito, é fundamental que os professores ‘escolham problemas e situações que envolvam activamente os alunos e estimulem um interesse em como a matemática é aplicada a situações da vida real.’

No que diz respeito a ensinar as crianças a ler e a escrever, bem como ao ensino das ciências sociais (como a história), uma técnica que tem sido defendida na generalidade está associada ao uso de literatura infantil em conjunto com actividades prazerosas para as crianças. Neste âmbito, Scully e Roberts (2002) sustentam que ‘os currículos baseados em materiais concretos, experiências directas e actividades manuais permitem construir importantes ligações entre os conteúdos cada vez mais abstractos que as crianças têm de aprender nos primeiros anos de escolaridade e as formas únicas e especiais com que aprendem’. Na realidade, não é de admirar que quando as crianças estão envolvidas em actividades de ensino cativantes e divertidas, a aprendizagem se torne mais fácil e agradável para elas, mas também que a leitura e a escrita sejam mais reais, atractivas e autênticas. As autoras acrescentam que ‘as crianças que deram os primeiros passos no sentido da alfabetização com recurso a actividades prazerosas estão mais motivadas a prosseguir as desafiadoras tarefas associadas à aprendizagem e estão mais propensas a desenvolver uma paixão duradoura pela leitura e pela escrita’.

Relativamente ao ensino das ciências sociais, Sunal e Haas (2002) também mencionam que duas das estratégias que suportam uma aprendizagem significativa são o questionamento e a aprendizagem cooperativa (p.126). Os autores salientam que ‘toda a aprendizagem começa com a colocação de questões’. Contudo, é necessário planear bem o tipo de questões que são colocadas e adequá-las ao objectivo de aprendizagem que se pretende, bem como, dar tempo suficiente para que os alunos pensem na resposta e assim poderem contribuir com ‘respostas mais completas, correctas e com um maior nível de cognição’ (p.126). Por outro lado, também argumentam que a aprendizagem cooperativa é especialmente importante no ensino das ciências sociais dado o seu enfoque em estimular os comportamentos humanos e civis, bem como, a participação activa e responsável nas comunidades em que as pessoas e, neste caso, os estudantes estão inseridos.

Em linha com o anterior e relacionado com as ciências sociais, como a história e a geografia, a ideia que domina é a de que a aprendizagem de ambas as matérias pode ser bastante melhorada através do uso de literatura (Hoge, 1988; Hannibal et al, 2002). Como tem sido mostrado, a literatura infantil e os estudos sociais têm uma relação forte e persistente, principalmente com efeitos positivos ao nível da aprendizagem. Hoge (1988) refere que, no ensino da história, o uso da literatura relacionada com a área pode ser

auxiliada de forma valiosa pelo uso de músicas, filmes e *filmstrips*. Além disso, o uso de experiências e actividades práticas tais como, visitas a museus e a locais históricos, a elaboração de simulações e projectos sobre a história do país ou da localidade, permitem “dar vida” e emoção ao ensino e, conseqüentemente, estimulam a aprendizagem. Hannibal et al (2002) salientam que à medida que as crianças ouvem ou lêem histórias relacionadas com o tema da geografia, elas acabam por estar a explorar a geografia através da literatura e ficarão muito mais enriquecidas com o que descobrem. Também, ‘através de experiências com livros de imagens com elevada qualidade, as crianças podem entender que o globo/planeta é uma visualização da terra tal como a sua história é um modelo das suas vidas’.

Em suma, a realidade é que as crianças quando chegam à escola já se fazem acompanhar de uma riqueza de conhecimentos. Nem todos possuem os mesmos conhecimentos, mas todos possuem algum conhecimento. Assim, a tarefa do professor ou educador reside em procurar identificar o conhecimento que cada aluno possui sobre determinada matéria ou tópico e utilizar esse mesmo conhecimento como base para construir um maior entendimento e compreensão. O ensino a crianças representa um desafio extra, dadas as suas características especiais, e exige um maior esforço por parte dos professores. Neste âmbito, os processos ou métodos de aprendizagem têm de ser cuidadosamente projectados e planeados com vista a obter resultados satisfatórios, tanto ao nível da aprendizagem dos alunos como da motivação e estímulo para a matéria em causa. É de esperar que o que os alunos aprendem seja influenciado pela forma como são ensinados, pela qualidade dos processos individuais e colectivos que ocorrem na sala de aula e pelas suas próprias percepções e compreensão sobre o assunto em análise como matéria a ser ensinada e aprendida. Daí que técnicas tais como a aprendizagem interactiva, o trabalho em grupo (cooperação), a condução de debates, questionamentos e esclarecimentos orais, o uso de literatura infantil e o recurso a técnicas de ensino atractivas (música, filmes, tecnologias de informação e comunicação, jogos) sejam as mais apropriadas.

Voltando ao tema do ensino da economia, e tendo em conta o argumento dos problemas de saturação dos currículos, os investigadores também se têm preocupado em tentar encontrar a melhor forma para enquadrar esse ensino nas escolas ou para incluir a economia no currículo escolar do ensino primário. Neste âmbito, existem duas abordagens diferentes que podem ser seguidas, nomeadamente, através de cursos separados/específicos de economia ou através da infusão ou inclusão dos conteúdos económicos noutras áreas de ensino. Até ao presente, a evidência ao nível do ensino primário não tem permitido concluir a superioridade de um ou outro método. Contudo, para a generalidade dos níveis pré-universitários, Watts (2005) refere que ‘existe evidência limitada que aponta para ganhos mais significativos no caso dos cursos formais ou separados, enquanto que o

método da infusão pode, por vezes, funcionar melhor mas é difícil de implementar e de manter efectivamente'. De acordo com Miller (1991), os cursos separados de economia serão melhores porque 'os alunos que aprendem economia através da abordagem da infusão não são susceptíveis de adquirir uma visão geral de como os conceitos individuais se encaixam num todo significativo'. Mas, apesar de todos estes argumentos, e tal como Seiter (1988) constata, praticamente todo o ensino de economia no ensino básico é feito 'através do método da infusão, como parte do programa alargado dos estudos sociais'.

Neste contexto, reconhece-se assim que, face aos problemas de tempo e saturação dos currículos, o método da infusão, apesar de não ser o mais eficaz, acaba por ser muitas vezes o mais indicado e utilizado. Como tal, na impossibilidade de seguir a abordagem dos cursos em separado deve-se mesmo defender o uso da abordagem da infusão por duas razões simples, nomeadamente, pelo facto da 'economia possuir um elevado poder explicativo para outras matérias e, também, a infusão da economia permite direccionar a aprendizagem dos mais novos para a resolução de problemas e tomada de decisões' (Haskell e Jenkins, 2002).

Em resultado desta realidade, uma das formas de que tem sido mais usada para infundir o ensino de alguns tópicos de economia aos mais jovens tem sido através da literacia em geral, isto é, da escrita e da leitura. Defende-se que é possível e eficaz ensinar economia às crianças ao mesmo tempo que se ensina a ler, através do uso de literatura com conteúdo económico. 'Uma abordagem comum passa por integrar livros com conteúdo económico no tempo de aulas primariamente dirigido à leitura em voz alta para as crianças ou para as ensinar a ler, procedendo-se depois a uma pequena discussão sobre as ideias económicas principais' (Rodgers et al. 2004). Entre esta literatura e, tendo em conta a idade das crianças no ensino primário, é de esperar que os livros de histórias, contos ou fábulas sejam os mais adequados, nos quais as imagens visuais e o texto se complementam para prover alguns princípios fundamentais sobre a economia. Contudo, para que esta abordagem seja passível de ser seguida é necessário que exista à disposição este tipo de literatura, o que desde já se destaca que não é o que acontece no contexto português, em claro contraste com o elevado número e variedade deste tipo de literatura existente nos E.U.A.

Posto isto, a informação anteriormente exposta pode ser resumida nos pontos seguintes: 1) As crianças em todos os níveis de ensino podem aprender economia se forem expostas a estratégias e material de ensino apropriados; 2) Crianças em diferentes níveis de capacidade académica são capazes de aprender conceitos económicos; 3) As crianças podem aprender os conceitos económicos através de uma variedade de metodologias de ensino (por ex. abordagens didácticas (com recursos a materiais), abordagens com recurso

a tecnologias e abordagens de investigação orientada e baseadas em experiências) (Hansen, 1985; Kourilsky, 1987).

Para finalizar este tópico convém apenas referir que, apesar de todos os contributos dados, no que diz respeito ao ensino da economia em níveis de escolaridade pré-universitários, especialmente em níveis básicos, ainda não foi possível encontrar qualquer evidência empírica que prove a superioridade de um determinado método de ensino ou tecnologia relativamente aos restantes, existindo assim campo para futura pesquisa e desenvolvimentos. ‘Na realidade existe pouca investigação empírica sobre quais os métodos específicos de ensino que funcionam melhor e de uma forma mais efectiva com os alunos em níveis pré-universitários e sobre qual a ordem específica de ensino dos conceitos económicos que funcionará melhor que as restantes’ (Watts, 2005).

2.3.3. – Temas

Através da revisão de literatura também foi possível identificar os temas principais e mais indicados para ensinar os conceitos económicos às crianças. Nesta área, os contributos mais relevantes têm sido dados nos E.U.A., através de programas¹¹ desenvolvidos em conjunto com o *National Council on Economic Education* (NCEE) e em resposta aos esforços para promover a inclusão formal da economia nos recursos educacionais das crianças (como evidenciado pela publicação de um conjunto de standards que contêm 20 princípios fundamentais que os alunos devem entender (NCEE, 1997) e que todos os estados americanos devem incluir no currículo escolar).

Em geral, o conceito económico mais abordado na literatura é o relacionado com a análise custo-benefício (por ex. Kourilsky e Graff, 1985; Laney, 1993a, b) que integra os conceitos de escassez, alternativas e custo de oportunidade. De facto, a escassez é considerada a questão ou ideia central na economia. A justificação para o uso destes conceitos assenta na sua estreita relação com a formação e desenvolvimento das crianças em adultos racionais nas suas tomadas de decisão. De acordo com Kourilsky e Murray (1981) o uso do raciocínio económico, por indivíduos e famílias, nas decisões diárias permite um ganho crescente na sua satisfação. Em linha com isto, Hansen et al. (1997) referem que as ideias económicas básicas estão relacionadas com os conceitos de escassez, escolha, custo de oportunidade, valor monetário, preço e troca/comércio. Também Sunal et al. (1991), ao discutirem qual o desenvolvimento mais apropriado para o conteúdo a abordar na educação económica, chamam a atenção para a importância do ensino nos primeiros anos de tópicos de economia tais como, a escassez, desejos vs necessidades, recursos, planeamento, estabelecimento de objectivos prioritários, produtores e consumidores, bens e serviços e o

¹¹ - Mais à frente será desenvolvida uma análise mais detalhada aos diferentes programas desenvolvidos.

papel da moeda como meio de troca. Consequentemente, não é de admirar que estes estejam entre os conceitos mais intensivamente abordados na literatura, como a Tabela 1 permite resumir.

Contudo, muitos educadores e planeadores escolares argumentam que existem muitos conceitos económicos que as crianças podem e devem aprender e compreender. De acordo com Senesh (1993) e Valentine (1994) ‘os conceitos fundamentais de escassez, custo de oportunidade, *trade-offs*, produtividade, sistemas económicos, incentivos e instituições económicas, transacção, dinheiro e interdependência, em conjunto com os conceitos macroeconómicos de mercados e preços, oferta e procura, concorrência e estrutura de mercado, distribuição do rendimento, falhas de mercado e o papel do governo, são conceitos que os alunos dos níveis escolares primário, intermédio e pré-secundário podem e devem estar habilitados a compreender’. Todavia, para os primeiros anos de escolaridade (ensino primário), os conceitos de escassez, custo de oportunidade, transacção, trabalho, rendimento e mercados e preços aparentam ser mais apropriados e permitem oferecer uma ideia geral mas sustentada sobre a economia.

Não existem muitos estudos que dêem atenção à adequação dos conceitos correntemente ensinados nos primeiros anos. Na realidade, apenas se encontrou o trabalho de Sosin, Dick e Reiser (1997), que usam uma abordagem baseada na estimação de funções de produção educacionais para registar e explicar a extensão da aprendizagem dos alunos do ensino elementar primário sobre quatro grupos principais de conceitos económicos: 1) conceitos básicos; 2) sistemas económicos; 3) mercados e preços; e 4) macroeconomia e economia internacional. O *output* (resultado) educacional é geralmente medido pelos resultados normalizados dos testes avaliativos, tais como os resultados pós-teste (Hanushek, 1979). ‘Os *inputs* escolares incluem, geralmente, os recursos da escola, dimensão da turma, características dos alunos, qualidades do professor e factores que descrevem o esforço de ensino dispendido’ (Rodgers et al. 2004). Os resultados obtidos por Sosin et al. (1997) demonstram que os alunos podem compreender vários conceitos económicos, desde os conceitos básicos como a escassez e custo de oportunidade até conceitos mais sofisticados como os de concorrência ou conceitos macroeconómicos (por exemplo, inflação e desemprego).

Em suma, o que emerge da literatura e dos estudos já realizados é que os conceitos económicos básicos são passíveis de serem adquiridos e compreendidos pelas crianças e jovens. Contudo, o que também é importante ter em conta, é que para esta compreensão ser bem sucedida, os métodos e formas de ensino seguidas são de fulcral importância. Especialmente, quando se trata de um grupo tão “delicado” como crianças entre os 6-10 anos, as técnicas de ensino e a capacidade de cativar o interesse e atenção dos alunos são os factores decisivos para os programas de ensino.

Tabela 1 – Principais temas e conceitos abordados em estudos que referem os efeitos positivos da educação económica na compreensão e entendimento das crianças sobre a economia

Conceitos/Temas	Público-alvo	País	Referência
Dinheiro e o seu valor	Crianças entre os 3 e os 8 anos de idade	Itália	Berti e Bombi (1983)
Escassez, escolha, custo de oportunidade, valor monetário, preço e comércio e publicidade	Crianças desde a pré-escola até ao terceiro ano	E.U.A.	Schug e Birkey (1985)
Análise custo-benefício (escassez e custo de oportunidade)	Crianças do ensino primário – do primeiro ao quarto ano	E.U.A.	Kourilsky e Graff (1985)
Lucro	Crianças do terceiro ano de escolaridade	Itália	Berti et al. (1986)
Escassez e custo de oportunidade	Crianças do primeiro, terceiro e sexto ano de escolaridade	E.U.A.	Laney (1988; 1989)
Necessidades, escassez, dinheiro, valor monetário, comércio, troca, lucro, alternativas/escolhas, custo de oportunidade e análise custo-benefício	Crianças no primeiro ano de escolaridade	E.U.A.	Laney (1993a)
Recursos e produto, escassez, custo de oportunidade, bens e serviços, complementos e substitutos, comércio, troca e valor monetário	Crianças no primeiro e segundo ano de escolaridade	E.U.A.	Laney et al. (1996)
Quatro grandes grupos de conceitos económicos: básicos, sistemas económicos, mercados e preços e macroeconomia e economia internacional	Crianças desde o terceiro ao sexto ano de escolaridade	E.U.A.	Sosin et al (1997)
Procura por lucro, concorrência entre vendedores, aquisição de bens desejados e poupança	Crianças do ensino pré-escolar e do segundo e quarto ano de escolaridade	E.U.A.	Thompson e Siegler (2000)
Dinheiro, rendimento, gastos e poupança	Crianças com idades entre os 4.5 e os 6.5	Sul África - Pretoria	Roos et al. (2005)
Forças de Mercado: procura, oferta, dinheiro e troca	Crianças com 6, 8, 10 e 12 anos	Israel	Leiser e Halachmi (2006)

Fonte: Elaboração Própria

2.3.4. – Avaliação do Impacto dos Programas de Ensino

Nesta secção serão revistos os estudos existentes que medem os efeitos dos programas de ensino em economia na aprendizagem e compreensão dos conceitos e noções económicas pelas crianças.

Como referido acima, Larkins e Shaver (1967) propuseram-se a desenvolver um teste para avaliar o desempenho económico dos alunos dos primeiros anos de escolaridade e determinar se as crianças conseguem aprender alguns conceitos económicos. O teste foi desenvolvido e aplicado com base no programa *Our Working World: Families at Work* de Senesh (1964). O resultado foi um teste com trinta itens de resposta SIM-NÃO, que foi administrado a seis turmas de alunos do primeiro ano de escolaridade, três das quais receberam ensino baseado em lições do *Families at Work* e três que não receberam.

Os resultados mostraram que o teste desenvolvido era um teste consistente e com grande poder discriminatório e que as crianças podem aprender e compreender algum do conteúdo educacional do programa em análise.

Um pouco mais tarde, Nappy (1973) realizou um estudo com base no programa desenvolvido pela *Calvin Kazanjian Foundation*¹² e administrado pelo *JCEE - Kazanjian Foundation Award Programs for Teaching Economics (KFAP)*. Este estudo investigou os efeitos deste programa em crianças do ensino básico, mais especificamente do quarto ao sexto ano. O objectivo deste programa e da Fundação em geral, é promover a literacia económica da população americana. Desta forma, para alcançar este objectivo, a Fundação financia programas que sigam directamente os seus objectivos e cumpram as suas orientações, isto é, que contribuam para aumentar a participação pública na educação económica e/ou criem uma procura por maior literacia económica.

Assim, o estudo procura medir a eficácia dos materiais de ensino elementares aos quais foram atribuídas bolsas pelo KFAP na performance dos alunos em economia. Adicionalmente, o estudo também procurou mostrar se existe uma diferença entre as turmas ensinadas por professores que receberam treinamento específico durante o período de ensino (*in-service instruction*) e as turmas ensinadas por professores que não receberam esse treinamento. Assim, a investigação foi desenvolvida em torno de três grupos – 1) utilizadores de materiais da *Kazanjian* e com professores que receberam treinamento; 2) utilizadores de materiais da *Kazanjian* e com professores que não receberam treinamento; e 3) utilizadores de materiais curriculares normais (grupo de controlo). O treinamento dos professores consistiu primariamente em sessões administradas no Verão, com a duração de

¹² - A *Calvin K. Kazanjian Economics Foundation Inc.* é uma organização não política de educação que está incorporada como organização sem fins lucrativos de acordo com a *Statute Laws of the State of Connecticut* de Abril 4, 1947 (<http://www.kazanjian.org/>).

cinco semanas e com recurso ao uso de quatro unidades do KFAP seleccionadas aleatoriamente, e num acompanhamento durante o ano lectivo.

Os alunos foram pré e pós-avaliados no *Test of Elementary Economics* (TEE) e os professores foram pré e pós-avaliados no *Test of Economic Understanding* (TEU).

Após a análise estatística, os resultados apontaram para uma contribuição significativa dos materiais da *Kanzanjian* na compreensão dos conceitos e práticas económicas entre os alunos do ensino elementar. Por outro lado, o treinamento dos professores garante aos estudantes uma vantagem comparativa na aprendizagem em economia.

Num outro estudo relacionado com o tema em análise, Kourilsky (1977) procurou analisar se existia uma diferença significativa entre as crianças que tinham recebido ensino com base no programa *Kinder-Economy* e aquelas que não receberam qualquer treinamento nesse material. O programa *Kinder-Economy* consiste num conjunto de experiências sequenciais com enfoque específico nos conceitos de tomada de decisão relacionados com o mundo real e económico. Noutras palavras, é um programa orientado pelo professor que introduz conceitos económicos básicos a crianças do ensino primário através de um programa de acção/simulação/participação. O programa está desenvolvido para ser implementado 30 minutos por dia, durante um semestre.

O estudo desenvolvido para alcançar o objectivo proposto incluiu um total de 96 crianças de cinco turmas do ensino pré-primário, a maioria com cinco anos de idade. Após a conclusão do programa, foi testada a compreensão das crianças em nove conceitos económicos (escassez; tomada de decisão e análise custo benefício; produção; especialização; distribuição; consumo e poupança; comércio – dinheiro versus troca pura; procura e oferta; e organização empresarial). O teste foi composto por três a cinco questões para cada conceito, ao nível dos domínios cognitivos da compreensão, aplicação ou análise.

Os resultados obtidos indicam que a compreensão das crianças sobre a economia é superior para aquelas que receberam intervenção educacional mediante o programa *Kinder-Economy*. Os resultados também apontaram para o facto de que os conceitos de escassez/problemas económicos, tomada de decisão e análise custo-benefício, produção e organização empresarial, obtiveram maiores níveis de mestria ou domínio (no mínimo 70 por cento). De todos os conceitos, o conceito de especialização apresentou-se como o mais difícil para a maioria das crianças.

Por sua vez, Buckles e Freeman (1984) desenvolveram um estudo nos E.U.A. com o objectivo de avaliar os efeitos de um projecto DEEP (*Development Economics Education Program*) em todos os níveis de ensino, durante um período de três anos num distrito escolar. O DEEP foi desenvolvido pelo *Joint Council on Economic Education*, em cooperação com os seus *Affiliated State Councils* e *Centers for Economic Education*. O

enfoque do DEEP é o desenvolvimento de programas de educação económica para aumentar a compreensão e entendimento sobre a economia nas escolas americanas, desde a pré-escola até ao 12º ano.

No estudo em análise, o programa DEEP foi avaliado com recurso a um design longitudinal. Os dados de partida foram recolhidos no Outono de 1977 para todos os estudantes do distrito escolar em análise a frequentar os níveis de escolaridade compreendidos entre o 2º e o 12º ano.

Depois do começo da intervenção, os estudantes em cada ano de escolaridade (incluindo alunos do primeiro ano) eram avaliados no fim de cada um dos três anos em análise. Dependendo do nível de escolaridade que os alunos frequentavam, o teste usado era diferente. Para estudantes entre o primeiro e o terceiro ano, o teste usado foi o *Primary Test of Economic Understanding*; entre o quarto e o sexto ano foi usado o *Test of Elementary Economics*; entre o sétimo e o nono ano foi usado o *Junior High School Test of Economics*; e entre o décimo e o décimo-segundo ano foi usado o *Test of Economic Literacy*. Adicionalmente, numa tentativa para isolar as diferenças nos resultados dos testes causadas pelo projecto curricular e por outros factores, os autores usaram uma análise de regressão por mínimos quadrados ordinários (OLS) e estimaram os resultados pré-teste e pós-teste para um grupo de controlo hipotético. ‘Os resultados mostraram que o projecto foi claramente bem sucedido nos níveis de escolaridade correspondentes ao ensino básico. Em contraste, não ficaram evidentes melhorias significativas na compreensão dos alunos do ensino secundário antes do último do programa e, mesmo nessa altura, não foi tão expressivo como as alterações nos níveis de ensino básico’. Como os autores referem, ‘se a mudança no currículo se mantiver, é de esperar que ocorram ganhos ainda mais significativos, à medida que estes estudantes que já possuem formação económica vão passando para níveis de escolaridade mais elevados’.

Em linha com a abordagem de Piaget, Berti et al. (1986) examinaram como as ideias económicas das crianças sobre um conceito económico particular, nomeadamente, o conceito de lucro, variam quando são submetidas a diferentes tipos de experiências simuladas por meio de treinamento tutorial e crítico. Neste caso, o treinamento tutorial baseia-se na simples recepção de informação pelas crianças transmitida, principalmente, por meio do ensino oral. Por sua vez, o treinamento crítico procura que as crianças descubram as contradições entre o que estão a aprender e as ideias que possuíam e que as modifiquem de forma a resolver tais contradições.

A amostra sobre a qual incidiu o estudo era composta por 68 crianças italianas a frequentar o terceiro ano de escolaridade, subdivididas em quatro grupos, três grupos de tratamento e um grupo de controlo. Aos grupos de tratamento foi ensinado, usando diferentes métodos

de ensino, que um comerciante pode obter um lucro por vender os seus bens a um preço superior ao que pagou por ele.

A estrutura da investigação começou por providenciar uma medida do nível de conhecimento inicial das crianças através de um pré-teste, que consistiu numa entrevista semi-estruturada sobre os lucros dos comerciantes e tópicos relacionados: determinação do preço de venda, origem dos bens e como os comerciantes usam o seu dinheiro.

Foram conduzidos três momentos de avaliação, que consistiram em entrevistas: um pré-teste, um pós-teste imediato e um pós-teste posterior (a mesma entrevista que no pré-teste). Todas as entrevistas foram conduzidas com recurso a expressões linguísticas semelhantes às usadas pelas crianças e profundamente relacionadas com as respostas. Além disso, as entrevistas giraram em torno de três áreas principais: 1) determinação de preços; 2) uso que os comerciantes fazem do dinheiro que obtêm através da venda; e 3) lucros dos comerciantes. Durante as mesmas era solicitado aos alunos que explicassem por suas palavras determinada situação e, consoante a área em questão, eram depois classificados de acordo com os níveis de entendimento da mesma.

Em termos gerais, o estudo realizado permitiu concluir que os grupos de tratamento progrediram, mas não de uma forma muito expressiva.

Em seguimento com a sua linha de investigação, Marilyn Kourilsky, em 1985, procurou verificar se o uso da análise custo-benefício pelas crianças tende a ser função da idade, função da mediação educacional, função de ambos ou de nenhum. A amostra de estudo era composta por 220 crianças do primeiro ao quarto ano e divididas em grupos de tratamento e de controlo. O grupo de tratamento participou no programa *Mini-Society*, desenvolvido pela própria autora, e que consiste “num programa de estudos sociais baseado na experiência e orientado para a economia especialmente concebido para crianças do ensino primário”. Neste programa, os alunos criam e desenvolvem a sua própria sociedade na sala de aula, imprimem dinheiro, determinam o seu sistema político, elegem os representantes governamentais e conduzem os seus próprios negócios.

Para testar o conhecimento económico dos alunos, a autora usou um questionário do tipo verdadeiro-falso com justificação de resposta e administrou-o através de entrevistas individuais. Os alunos foram testados *a posteriori* quanto à sua compreensão da análise custo-benefício e quanto ao seu uso do raciocínio económico na tomada de decisões pessoais, nomeadamente, decisões monetárias e de afectação do tempo. As suas respostas foram gravadas e avaliadas por dois avaliadores independentes de acordo com o nível de raciocínio económico exibido pelos alunos.

Os resultados encontrados sugeriram que a participação no programa *Mini-Society* dá aos estudantes uma vantagem na aprendizagem e domínio dos conceitos e que eles conseguem tanto aplicar como transferir esses conceitos para as decisões da vida diária.

Anteriormente, Cassuto (1980) também já tinha analisado a eficácia do programa *Mini-Society* desenvolvido por Marilyn Kourilsky. No seu artigo, o autor apresenta os resultados de um teste que ele próprio conduziu. A avaliação consistiu em pré e pós-testes a alunos de 56 turmas, desde o terceiro ao sexto ano. Foram também comparadas turmas de tratamento, que participaram no programa, com turmas de controlo, que não participaram no mesmo. Contudo, no seu relatório de investigação o autor não clarifica qual o tipo de teste usado. Por sua vez, os resultados encontrados demonstraram que os alunos que participaram no programa em causa melhoraram significativamente mais o seu conhecimento económico do que os alunos nos grupos de controlo. Assim, de acordo com o autor, os resultados ‘mostram o sucesso do programa *Mini-Society* em ensinar os conceitos económicos a alunos do ensino elementar (ou básico)’.

Num estudo muito interessante, Laney (1993a) tentou responder às seguintes questões: ‘Será que a educação em economia fomenta o desenvolvimento da capacidade de raciocínio económico?’ e ‘É a aprendizagem baseada na experiência (*experience-based learning*) superior à aprendizagem experiencial (*experiential learning*) em promover a aquisição e uso dos conceitos económicos entre alunos que entram para o primeiro ano de escolaridade?’. Assim, com estes objectivos em mente, o autor usou um método no qual os alunos eram pré e pós-avaliados quanto ao seu entendimento dos conceitos económicos e da análise custo-benefício. A amostra era composta por alunos do primeiro ano de escolaridade, divididos em dois grupos, um grupo de aprendizagem experiencial (*experience-dictation group*) e um grupo de aprendizagem baseada na experiência. A diferença entre estas duas formas de ensino é que a primeira baseia-se única e simplesmente na experiência com conceitos económicos, enquanto a segunda é baseada em experiências que são seguidas de esclarecimentos e debates nos quais as situações são analisadas e os conceitos económicos são derivados. Neste âmbito, a suposição de partida é que os alunos sujeitos à segunda técnica terão um desempenho superior.

Nas fases de pré e pós-tratamento do estudo, o autor conduziu entrevistas (com um total de 14 questões) a cada aluno, de forma a explorar o pensamento de cada criança com respeito aos conceitos económicos seleccionados (i.e., necessidades, escassez, dinheiro, valor monetário, comércio, lucro e como os comerciantes gastam o que recebem pelas suas vendas, escolhas/alternativas, custo de oportunidade e análise custo-benefício). As respostas dos alunos eram gravadas e posteriormente transcritas para facilitar a análise. Todas as respostas, excepto para as questões 7 e 9, receberam um ponto se estivessem correctas ou zero pontos se estivessem incorrectas. A questão 7 estava subdividida em 3 sub-questões, pelo que cada uma teria uma resposta correcta possível, sendo valorizada de 0 a 3 pontos, dependendo do número de respostas correctas. Finalmente, a questão 9, respeitante ao uso da análise custo-benefício, foi avaliada consoante o nível de raciocínio

económico evidenciado na resposta do aluno e que o autor definiu à partida que se poderia situar numa hierarquia de três níveis com uma pontuação a variar entre os 0 e os 3 pontos. A fase de tratamento consistiu na criação e desenvolvimento prático de uma economia de mercado por cada grupo de tratamento, durante 12 sessões de 20 minutos e por um período de 6 semanas. A diferença entre os dois grupos de tratamento residia no facto de que o *experience-debriefing group* foi o único a receber intervenção educacional na forma de esclarecimentos e discussões no final de cada dia de mercado. O autor também considerou um grupo de controlo, ao qual chamou de *debriefing-only control group*, para testar a hipótese de que os ganhos do grupo *experience-debriefing* seriam apenas atribuídos ao esclarecimento e debate educacional ou ao *debriefing* e não à experiência de mercado mais a intervenção educacional.

Os resultados indicaram que no momento do pré-teste, os dois grupos de tratamento eram muito similares nas respostas a cada questão e que as respostas incorrectas revelavam muitos equívocos entre os alunos do primeiro ano de escolaridade. No pós-teste, o *experience-debriefing group* ultrapassou o *experience-dictation group* em todas as questões e o número de respostas incorrectas diminuiu substancialmente no *experience-debriefing group*. 'Em contraste, o número de estudantes a darem respostas incorrectas ou equivocadas no *experience-dictation group* variou pouco do pré para o pós-teste.' Em termos da última hipótese levantada, os resultados indicaram que a média do *debriefing-only group* estava muito abaixo da média do *experience-debriefing group*. Como tal, nem a experiência, por si só, nem a educação económica, em si mesma, são suficientes para resultarem numa aprendizagem eficaz.

Num estudo com uma metodologia diferente dos anteriores, Sosin et al. (1997) procuraram relatar e explicar a extensão da aprendizagem dos conceitos económicos pelos alunos do ensino básico, após frequentarem um curso em economia com recurso a materiais desenvolvidos pelo NCEE. Com vista a encontrar os determinantes da aquisição dos conceitos económicos pelos alunos do ensino básico, os autores estimaram um modelo de função de produção da aprendizagem, com a aprendizagem a ser medida pelo BET (Basic Economic Test). No seu modelo, o output foi medido pelo resultado do pós-teste e os inputs foram categorizados em factores de capital humano (características pessoais do estudante, tais como, resultados no pré-teste, género, etnia, rendimento) e factores de utilização (tempo e esforço dispendidos).

No desenvolvimento dos pré e pós-testes, os autores usaram turmas de tratamento, nas quais os professores tiveram um curso de graduação em ensino de economia ao mesmo tempo que ensinavam os conceitos nas suas turmas, e turmas de controlo, nas quais não era ensinado nada sobre economia e os professores não tinham qualquer fundo/background em economia. As turmas de tratamento eram constituídas por duas turmas do terceiro ano, uma

do quarto ano, duas do quinto ano e duas do sexto ano. Os alunos foram pré e pós-avaliados com o BET e os professores foram avaliados com o TEL. As questões dos testes foram ainda subdivididas em quatro grupos de conceitos: (1) conceitos básicos; (2) sistemas económicos; (3) mercados e preços; e (4) macroeconomia e comércio internacional.

Os resultados dos testes evidenciaram que todas as turmas com aulas de economia tiveram uma performance superior à das turmas de controlo na categoria dos conceitos económicos básicos. Na categoria dos conceitos relativos aos sistemas económicos, mercados e macroeconomia e comércio internacional, as turmas do terceiro, quarto e quinto anos apresentaram uma performance significativamente superior à dos grupos de controlo. Finalmente, os autores apresentaram um resultado muito interessante ao referir que os ganhos de ensinar economia podem ser superiores nos terceiro e quarto anos do que nos quinto e sexto anos, o que reforça a ideia de que os conceitos económicos podem e devem ser ensinados nos primeiros anos de escolaridade.

Mais recentemente, Roos et al. (2005) desenvolveram um estudo que examinou a eficácia de um programa especificamente desenvolvido para melhorar a identificação e compreensão das crianças sobre os conceitos económicos, tais como os conceitos de dinheiro, rendimento, despesa e poupança. A idade das crianças variou entre os 4.5 e os 6.5 anos e o programa foi implementado por apenas uma semana. A capacidade das crianças para identificar e para mostrar uma compreensão dos conceitos económicos específicos foi avaliada três vezes: (i) antes da implementação do programa para obter dados de partida (pré-teste), (ii) logo após a implementação do programa para avaliar o impacto do mesmo (pós-teste) e (iii) um mês após o término do programa para testar a estabilidade da alteração ao longo do tempo (pós-pós-teste). A variável dependente foi representada pelo resultado obtido por cada criança nos três momentos de avaliação. Com vista a avaliar o conhecimento e compreensão dos conceitos económicos pelas crianças, foram desenvolvidas várias tarefas ou actividades que permitiam medir a capacidade de cada criança para identificar uma entidade económica (por ex. dinheiro), bem como a compreensão de um processo económico (por ex. pagar por bens). No total, foram usados 20 conceitos económicos, apresentados na forma de imagens, para medir a performance na identificação dos mesmos. Foram ainda usadas oito questões para medir a compreensão de cada criança sobre os vários conceitos económicos.

Assim, para cada criança foram recolhidos dois conjuntos de resultados, um para a performance nas tarefas de identificação e outro para a performance nas questões relativas à compreensão dos conceitos económicos. Para cada tarefa de identificação, as respostas das crianças podiam ser categorizadas como incorrectas (recebendo uma pontuação de 0), parcialmente correctas (recebendo uma pontuação de 1) ou correcta/acertada (dando uma

pontuação de 2). Para avaliar as respostas dadas às questões relativas à compreensão dos conceitos económicos foi usado um procedimento similar.

Por fim, os resultados do estudo sugeriram que o uso de um programa para introduzir os conceitos económicos adequado à idade das crianças, mesmo nos primeiros anos, conduz a uma melhoria considerável na identificação e compreensão dos conceitos e questões relacionadas com o dinheiro, rendimento, despesas e poupanças. Adicionalmente, os resultados indicaram que esta melhoria na compreensão dos conceitos económicos pelas crianças não é temporária.

A Tabela 2 apresenta uma síntese para a informação apresentada.

Tabela 2 – Resumo dos estudos sobre o impacto dos programas de educação económica na aprendizagem e compreensão das crianças sobre conceitos e questões económicas

Programa / Material de Ensino	Público Alvo	País	Método de Avaliação	Impacto na Aprendizagem	Referência
Our Working World: Families at Work	Crianças no primeiro ano de escolaridade	E.U.A.	Técnica de teste de pares de respostas Sim-Não com 30 questões	+	Larkins e Shaver (1967)
Programa KFAP	Crianças do quarto ao sexto ano de escolaridade	E.U.A.	<i>Test of Elementary Economics (TEE)</i> *	+	Nappi (1973)
Kinder-Economy	Crianças do ensino pré-escolar	E.U.A.	Questionário com 35 perguntas	+	Kourilsky (1977)
Programa DEEP	Alunos desde o segundo ao décimo-segundo ano de escolaridade	E.U.A.	<i>Primary Test of Economic Understanding</i> *; <i>Test of Elementary Economics</i> *; <i>Junior High School Test of Economics</i> *; <i>Test of Economic Literacy</i>	+	Buckles e Freeman (1984)
Ensino do Conceito de Lucro	Crianças no terceiro ano de escolaridade	Itália	Entrevistas com as crianças	+	Berti et al. (1986)
Mini-Society	Crianças do ensino primário – do primeiro ao quarto ano	E.U.A.	Questionário do tipo verdadeiro-falso com justificação oral da resposta	+	Kourilsky e Graff (1985)

Tabela 2 – Resumo dos estudos sobre o impacto dos programas de educação económica na aprendizagem e compreensão das crianças sobre conceitos e questões económicas (continuação)

Programa / Material de Ensino	Público Alvo	País	Método de Avaliação	Impacto na Aprendizagem	Referência
Criação/Desenvolvimento de uma economia de mercado	Crianças no primeiro ano de escolaridade	E.U.A.	Entrevista com 14 questões	+ ¹	Laney (1993a)
Lições de economia no currículo escolar	Crianças do terceiro ao sexto ano de escolaridade	E.U.A.	<i>Basic Economics Test (BET)</i>	+	Sosin et al. (1997)
Programa de uma semana para ensinar alguns conceitos económicos	Crianças com idades entre os 4.5 e os 6.5	Sul África - Pretoria	Performance em 20 tarefas de identificação e 8 questões sobre a compreensão das crianças	+	Roos et al. (2005)

Fonte: Elaboração Própria

* Presentemente desactualizados

¹ - Mais significativo nas turmas de *experience-debriefing*

2.4. – Tendências Recentes

De uma forma geral, a educação em economia tem sido alvo de investigação e projectos de acção, muitas vezes defendidos e organizados por diferentes sectores da sociedade civil, órgãos governamentais e não-governamentais.

Em alguns países, os passos dados com vista à inclusão da educação económica no currículo são já bastante significativos e alicerçados, muitos iniciando essa educação ao nível do ensino pré-escolar, como são exemplo os E.U.A.

Mas em claro contraste, a economia ainda não conseguiu granjear o seu lugar no currículo escolar ou mesmo como actividade extra-curricular complementar na maioria das economias. Tal como McKenzie (2001) refere, ‘a Economia é geralmente tratada como o patinho feio das ciências ou estudos sociais’. E podemos afirmar que se aplica exactamente o mesmo ao caso Português. Na verdade, não sendo tão atractiva como a história ou tão concreta como a matemática e a geografia, a economia tende a ter um tratamento apenas pontual ou de passagem aquando do seu aparecimento incidental no currículo escolar (no tópico de Estudo do Meio) ou na educação geral das crianças em Portugal.

A nossa revisão de literatura relacionada com os programas de literacia conduzidos a nível mundial permitiu identificar quatro tendências: (1) primeiro, existe um número crescente de programas de disseminação da economia aos jovens e crianças, provavelmente, em resultado do reconhecimento da importância da literacia económica; (2) segundo, os E.U.A. assumem claramente uma posição pioneira no que respeita à introdução de questões e aspectos económicos no currículo do ensino primário e na educação geral das crianças; (3) terceiro, a actividade de ensino está organizada em tópicos, com uma predominância para as finanças; e (4) quarto, os projectos e programas desenvolvidos e aplicados recorrem ao uso de brincadeiras e jogos baseados em ferramentas de ensino tradicionais e/ou com recurso às tecnologias da informação e comunicação (TIC).

Os avanços verificados nos EUA são um claro reflexo da existência do *National Council on Economic Education* que promove a literacia económica e também da inclusão formal da economia no currículo escolar das crianças. Esta instituição foi fundada em 1949 e é a principal fonte de treinamento de professores bem como de recursos para a educação económica desde o ensino pré-primário até ao ensino secundário. Um guia curricular completo fornece aos educadores ‘detalhados planos de lições passo-a-passo’ para serem seguidos com actividades simples para os alunos participarem. A missão do NCEE é ajudar todos os alunos a desenvolverem formas de pensamento económico e de resolução de problemas que poderão, por sua vez, usar ao longo da sua vida como consumidores, aforradores, membros da força de trabalho, cidadãos responsáveis e participantes efectivos na economia global (Haskell e Jenkins, 2002). Lembra-se que o currículo de referência mais proeminente na área da economia ao nível do ensino primário nos EUA foi o *Our*

Working World, desenvolvido já no final dos anos 50 por Lawrence Senesh (1964). Mais recentemente, têm sido encontradas outras iniciativas que promovem ideias para introduzir a economia às crianças: o programa *Econ and Me* (Morgan, 1991), um pacote curricular composto por 5 programas de vídeo com a duração de 15 minutos e que cobre vários princípios económicos de formas que os alunos conseguem facilmente identificar e que inclui um guia educacional para ajudar os professores a explicar posteriormente os conceitos; o *The Rutgers Project on 'Economics and Children' (EconKids)* que provê várias ideias para usar literatura infantil para introduzir a economia às crianças; o *EconedLink* para professores e alunos desde o ensino pré-escolar ao secundário; e o *KidsEcon Posters*, um projecto curricular do *Indiana Council for Economic Education*, baseado em 22 posters coloridos, cada um descrevendo um conceito económico importante.

Na Europa, encontrámos várias iniciativas na área das finanças, embora pouco formais e frequentemente na forma de actividades extra-curriculares, como o projecto Europeu FES (Financial education & better access to adequate financial services) (FES Report, 2007), ou o projecto MoKi – Money & Kids na Alemanha com objectivo de ensinar crianças entre os 6 e 10 anos de idade a como gerir questões relacionadas com o dinheiro. Em Habschick et al. (2007) pode ser encontrada uma cobertura mais ampla sobre os programas de literacia financeira na UE-27.

Especificamente em Portugal encontraram-se quatro iniciativas. Existem acções desenvolvidas pela Associação Aprender a Empreender através do programa “Max: O Empreendedog” que visa promover o empreendedorismo entre os jovens e crianças e também o programa ‘Da Matemática à Literacia Financeira’ do Banco Espírito Santo. De relevância para a presente investigação destaca-se um projecto-piloto para alunos entre os 11 e os 13 anos de idade do Observatório do Endividamento dos Consumidores - ‘Educação Financeira para os Jovens: Aprender o básico’. Este programa visa criar e fornecer material para avaliar e testar os conhecimentos e necessidades dos alunos no que respeita à literacia financeira.

Além destes programas não formais, o tema da educação económica não tem merecido a atenção nem destaque pelos órgãos políticos e educacionais, como é ilustrado pelos documentos oficiais que estabelecem as políticas e orientações educativas em Portugal. Entre estas destacam-se, por exemplo, os Currículos Nacionais e os Programas e Orientações Curriculares. A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº5/97, de 10 de Fevereiro) estabelece como princípio geral que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento da criança, tendo em vista a sua plena inserção na

sociedade como ser autónomo, livre e solidário”. Nos objectivos da educação pré-escolar faz-se ênfase à aquisição de conhecimentos sobre a vida social, a cultura e o meio ambiente, mas não é dado qualquer destaque ao desenvolvimento do pensamento económico nas crianças. Por sua vez, no Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais não é encontrada nenhuma referência específica no que diz respeito à literacia económica ou educação económica, embora o documento refira a necessidade de existir uma convergência entre as unidades curriculares e os aspectos da vida como cidadãos, naquilo que é apelidado de educação para a cidadania.

Ainda com respeito à realidade portuguesa, destacam-se os esforços desenvolvidos por um autor, João César das Neves, para despertar a atenção do público infantil para a economia e para as questões económicas através da literatura. No seu livro, “O Meu Livro de Economia”, o professor César das Neves utiliza uma linguagem pensada para crianças dos 6 aos 10 anos para explicar aos mais novos o que é afinal a Economia. O narrador é um pai, professor de economia, que responde às perguntas da filha e em que as «lições» surgem com exemplos do quotidiano, em família.

Através da sua obra João César das Neves explica aos mais novos como funciona o sistema económico, o sistema financeiro e o mercado; dá a conhecer as noções de valor, custo, trabalho, capital, poupança e investimento; demonstra como processar a escolha de um leque de produtos em função do orçamento disponível; revela qual o papel da política económica conduzida pelo Estado, bem como o significado de conceitos como "imposto", "Orçamento de Estado", "dívida pública", "inflação", "importações/exportações" e "globalização".

2.5. – Síntese

A revisão da literatura desenvolvida ao longo das últimas décadas permite concluir que esta é na sua generalidade amplamente favorável e defensora da educação económica em níveis de escolaridade pré-universitários, e tem mesmo provado, tanto através de testes formais como com recurso às teorias de desenvolvimento cognitivo, que até os mais jovens e as crianças podem compreender conceitos e questões económicas básicas, que os podem ajudar a tornarem-se adultos que tomem boas decisões no seu papel como consumidores, trabalhadores e cidadãos. É até mesmo sustentado que os primeiros anos de escola são fundamentais para expor as crianças aos princípios fundamentais em economia, pois isso permitirá que estejam mais aptas a compreender e a aplicar esses princípios quando forem confrontados com eles em anos posteriores. Como tal, reconhecendo o papel e o impacto de longo-prazo da educação económica a crianças nos primeiros anos de escolaridade, é importante discutir este tema e tomar acções dirigidas à sua implementação, quer por

aprofundar o conhecimento académico e científico na área em questão, quer alertando a população e os decisores de política e por desenvolver materiais e programas de apoio.

Como em qualquer outra área de ensino, as habilidades gerais dos alunos, cognitivas e não-cognitivas, e o treinamento dos professores em economia e educação económica, são determinantes nitidamente importantes de quanto os alunos aprenderão. Por outro lado, o recurso a bons materiais educacionais também faz a diferença, tal como o montante de tempo que os professores despendem a ensinar economia. Estes aspectos sugerem o uso de vários conjuntos de materiais de ensino, incluindo componentes de vídeo e computador, bem como bons livros didáticos e outro material impresso, pode ter um efeito muito mais significativo do que simples lições individuais dispersas ao longo de um curso ou ano escolar. Além disso, foram identificadas algumas técnicas que, à partida, se mostram mais eficazes, como a aprendizagem cooperativa em que os alunos interagem uns com os outros para encontrar ou discutir a solução para um problema, a aprendizagem activa baseada na experiência directa e imediata com pessoas, objectos, eventos e ideias, a aprendizagem baseada no questionamento e experiências práticas e com situações da vida real e o uso de literatura infantil apropriada. Todas estas técnicas têm-se mostrado eficazes tanto ao nível da motivação e interesse dos alunos para o tema em estudo, como da melhoria da performance na aprendizagem.

Contudo, convém assinalar que, além destas ideias genéricas e de alguns exemplos e aplicações específicas dessas ideias ou materiais de ensino em cursos ou programas de treinamento pontuais, a investigação e literatura revista tem pouco mais a oferecer.

Ao nível dos temas e conceitos económicos que se apresentam como mais indicados para serem introduzidos a crianças nos primeiros anos de escolaridade, a literatura e investigação desenvolvida referem, na generalidade, os conceitos relacionados com a tomada de decisão e com a análise custo-benefício como os mais importantes. Isto porque, estes conceitos são considerados fundamentais na formação básica em economia e no desenvolvimento de um raciocínio e pensamento económico intrinsecamente relacionados com o desenvolvimento das crianças em adultos, consumidores, trabalhadores e cidadãos mais racionais e informados. Associados a estes conceitos temos os conceitos de escassez, escolhas e custo de oportunidade. À parte da ênfase clara nos conceitos anteriores e relativamente aos restantes temas económicos, a crença é a de que as crianças podem compreender vários conceitos económicos, desde os conceitos básicos como a escassez e custo de oportunidade até conceitos mais sofisticados como os de concorrência ou conceitos macroeconómicos (por exemplo, inflação e desemprego). Assim, na revisão de literatura encontramos vários estudos realizados com crianças no ensino básico e nos quais foram ensinados conceitos tais como, bens e serviços, recursos produtivos, produção e consumo, dinheiro e o seu valor, lucro, necessidades, comércio, troca, rendimentos,

despesa, poupança, entre outros. Desta forma, a ideia que emerge é a de que a compreensão das crianças sobre as questões económicas não está tão dependente do que lhes é ensinado mas, sim, de como lhes é ensinado.

Em termos de programas de ensino já desenvolvidos destaca-se que a grande maioria foi realizada nos E.U.A., não tendo sido encontrado nenhum estudo concreto realizado na Europa nem, especificamente, em Portugal. Ao nível da avaliação do impacto desses programas na compreensão das crianças no ensino básico, incluindo o primário, sobre as questões económicas, são usados alguns testes já desenvolvidos (mas apenas para crianças em níveis de escolaridade superiores ao quinto ano), questionários e entrevistas. Todavia, sempre que o público-alvo consiste em crianças nos primeiros anos de escolaridade, as técnicas de questionário ou inquérito escrito podem não ser apropriadas, dada a limitada capacidade de ler e escrever dos alunos, bem como o ainda curto alcance em termos de maturidade e atenção dos mesmos. Nestes casos, o método da entrevista individual e oral com as crianças mostra-se bastante mais eficaz e apropriada.

CAPÍTULO III – LITERACIA ECONÓMICA: COMO AVALIAR?

3.1. – Considerações Iniciais

Este é um capítulo que incide no desenvolvimento, aplicação e posterior avaliação dos resultados obtidos de um inquérito dirigido a uma parte da comunidade académica do ensino primário: de pais ou encarregados de educação e professores de crianças entre os 6-10 anos de idade a frequentar o ensino primário em duas escolas do Agrupamento de Escolas de Aveiro. O capítulo 3 encontra-se dividido em 7 secções que, além desta secção introdutória, abrangem os seguintes pontos: revisão dos métodos de avaliação da literacia económica, com especial enfoque na população adulta; proposta de inquérito para pais/encarregados de educação e professores; aplicação, resultados e conclusões obtidas pela análise do mesmo.

3.2. – Revisão dos Métodos Existentes

Como já analisado na revisão de literatura, a maior parte dos avanços em termos da pesquisa nesta área e, especificamente, sobre os métodos de medição da literacia económica têm sido realizados nos EUA. Desde cedo os E.U.A., através dos esforços e acções do *Joint Council on Economic Education*, actualmente o *National Council on Economic Education*, desempenharam um papel pioneiro no que diz respeito à educação económica e a todos os aspectos relacionados com ela. Uma das áreas a que foi dada crescente atenção foi aos métodos de avaliar a literacia financeira, através do desenvolvimento de testes para esse efeito. Os testes standardizados de escolha múltipla, em economia, para níveis inferiores ao universitário estão disponíveis desde 1963, aquando do desenvolvimento do “*Test of Economic Understanding*” para níveis de ensino secundário. Desde então foram sendo desenvolvidos outros testes com especial incidência na avaliação da literacia económica em alunos, desde o ensino básico até ao universitário.

Recentemente, nos E.U.A., e tanto quanto foi possível apurar no resto do mundo, apenas são publicados, pelo NCEE, três testes nacionalmente standardizados para aferir os conhecimentos em economia para níveis de escolaridade inferiores ao universitário. São eles, o *Test of Economic Literacy (TEL)* para os níveis correspondentes ao ensino secundário (Walstad e Rebeck, 2001a), o *Test of Economic Knowledge (TEK)* para níveis correspondentes ao 3º ciclo do ensino básico (Walstad e Soper, 1987) e o *Basic Economics Test (BET)* para níveis correspondentes ao 2º ciclo do ensino básico (Walstad e Robson, 1990). Para níveis de escolaridade correspondentes à escola primária ou 1º ciclo já existiram dois testes, nomeadamente, o *Primary Test of Economic Understanding (PTEU)*

e o *Test of Elementary Economics (TEE)*, mas actualmente não se encontram em circulação.

Foi ainda encontrada referência a esforços realizados por investigadores chilenos para desenvolver um teste para medir a literacia económica de jovens chilenos entre os 10 e 15 anos (Gempp et al, 2006), mas infelizmente não foi possível obter informação detalhada sobre o mesmo.

Em suma, o que se conclui é que, embora exista um grande número de iniciativas lançadas nos últimos anos, a literatura sobre a medição do nível de literacia económica é ainda relativamente limitada.

O objectivo da presente investigação, como já mencionado, passa pela elaboração de um programa não formal de ensino de economia, constituído numa primeira parte, por alguns módulos de ensino baseados em temas e conceitos económicos considerados mais apropriados de acordo com a revisão de literatura realizada. Neste âmbito, os inquéritos de partida para conhecer o estado inicial da literacia económica e os testes para medir os ganhos ou melhorias no conhecimento do público-alvo devem ser uma parte integrante de qualquer iniciativa de educação económica. Por um lado, qualquer iniciativa em termos de educação necessita de ter como ponto de partida a identificação do conhecimento existente entre os grupos alvo. Por outro lado, após os programas estarem preparados e em aplicação/desenvolvimento, é igualmente importante avaliar o seu sucesso e eficácia, bem como estabelecer um sistema de garantia da qualidade e validade do programa, que assegure que as decisões sobre a continuação da iniciativa estão fundamentadas. No entanto, é necessário ter em atenção que a escolha do método de avaliação da literacia mais eficaz depende em grande parte do objectivo do programa em questão e do público-alvo do mesmo. E, neste âmbito, quando o público-alvo são crianças a tarefa mostra-se ainda mais complicada.

Neste contexto e tendo em conta os aspectos referidos, faz todo o sentido que a presente investigação, que assenta no desenvolvimento dos passos iniciais para a criação de um programa de ensino, parta de uma avaliação da literacia económica de toda a comunidade escolar envolvida, ou seja, professores, pais e crianças. Por um lado, se o programa de ensino é dirigido a crianças do ensino primário, é necessário avaliar os seus conhecimentos iniciais para comparar posteriormente com os resultados da aplicação do programa e, assim, concluir quais os impactos do mesmo em termos da melhoria do conhecimento e entendimento das crianças sobre a economia e os conceitos associados. Por outro lado, a avaliação da literacia económica de pais/encarregados de educação e professores permitirá ter uma ideia geral dos níveis de conhecimento dos adultos portugueses, bem como, aferir quais os possíveis impactos da mesma nos conhecimentos de economia dos mais novos.

De acordo com o já exposto, não existe actualmente qualquer tipo de teste estandardizado (pelo menos do nosso conhecimento) que possa ser implementado e permita avaliar a literacia económica em crianças com idade inferior a 10 anos, ou que frequentem o ensino primário. Neste caso, e à semelhança do já realizado em vários estudos (por ex. Laney, 1993a ou Roos et al, 2005), a possibilidade que se coloca é a de elaborar um inquérito ou questionário pré e pós-implementação do programa de ensino que permita fazer uma avaliação do mesmo, através da comparação dos resultados nos dois momentos e a ser aplicado na forma de entrevista oral. Como tal, é de todo oportuno que o inquérito contenha questões sobre as quais vão incidir os módulos de ensino para se poder comparar os efeitos do programa de ensino, ou seja, é desejável que as questões colocadas antes e depois do programa sejam exactamente as mesmas. Consequentemente, antes da elaboração completa do programa de ensino não é possível desenvolver um inquérito/questionário apropriado em que se garanta que os resultados aferidos sejam válidos. Assim, a elaboração do mesmo fica desde já colocada como alvo de desenvolvimento futuro, aquando da elaboração completa do programa de ensino e que permita ter certezas sobre os conceitos e matérias que serão leccionadas e que poderão ser alvo de avaliação.

Em contraste com o anterior, como a avaliação da literacia económica na restante comunidade escolar, pais/encarregados de educação e professores, apenas será realizada num único momento de tempo e não está dependente do programa de ensino aplicado, não se coloca a limitação anterior, pelo que é possível incluí-la na presente investigação. Neste âmbito, optou-se pela elaboração de um inquérito composto por 31 perguntas de escolha múltipla, com o objectivo de examinar a familiaridade dos adultos com os princípios económicos básicos e testar o seu entendimento sobre os termos económicos fundamentais. A secção seguinte fará uma revisão sucinta dos estudos que serviram de base e orientação na elaboração do inquérito de literacia económica aqui proposto.

3.3. – Medição da Literacia Económica - Adultos

A maioria dos estudos desenvolvidos para avaliação da literacia económica tem como público-alvo os alunos do ensino secundário e universitário. Contudo, pouca evidência existe sobre o conhecimento que os próprios alunos e adultos em geral conseguem reter ou mesmo adquirir após terminarem os seus estudos. Na realidade, aparte do sistema de ensino, a generalidade das pessoas obtém informação económica a partir de uma ampla variedade de fontes, tais como, os meios de comunicação, colegas de trabalho ou amigos.

Tendo em conta os já tão significativos benefícios da literacia económica, estarão os cidadãos em geral dotados dos conhecimentos e entendimento necessários para usufruírem dos mesmos? Como é possível avaliar empiricamente esse conhecimento?

Em termos gerais, têm sido desenvolvidos alguns instrumentos para avaliar a literacia económica, dentro os quais se destacam dois instrumentos principais amplamente usados: o *Test of Economic Literacy* (TEL) e o *The Standards in Economics Survey*.

Um requisito básico para a investigação e diagnóstico do nível de literacia económica é o desenvolvimento de medidas confiáveis e válidas. E, neste campo, uma das soluções possíveis corresponde ao uso de instrumentos estandardizados e reconhecidos internacionalmente, como é o caso do TEL, desenvolvido pelo NCEE. Este teste é dirigido a estudantes do nível secundário e é constituído por dois questionários (A e B) com 46 questões de escolha múltipla. De acordo com os *standards* do NCEE, o TEL avalia quatro áreas de conhecimento económico consideradas fundamentais para o desenvolvimento de cidadãos mais capazes para entender a economia e para tomarem decisões informadas sobre as questões económicas. E são estas: a) Conceitos Económicos Fundamentais, que incluem o conhecimento dos sistemas económicos e dos conceitos de bem, serviço, recurso produtivo, afectação de recursos e custo de oportunidade; b) Conceitos Microeconómicos, que compreendem temas como o mercado, oferta e procura, preço, custo e produção, bens públicos, monopólio e subsídios, instituições financeiras e o seu funcionamento; c) Conceitos Macroeconómicos, com matérias tais como o produto nacional, consumo, gastos públicos e exportações líquidas, inflação, desemprego, ciclo económicos, crescimento económico, desenvolvimento económico, política económica, oferta e emissão monetária; e d) Conceitos de Economia Internacional, que englobam os tópicos relacionados com a importação e exportação, taxas de câmbio e tarifas, entre outros. Este teste apresenta ainda elevados níveis de confiabilidade¹³ e validade. Ora, a junção de todos estes factores faz com que o TEL seja o instrumento incontestavelmente mais utilizado (p.e. Walstad e Soper, 1988; Krumm e Beck, 1990; Whitehead e Halil, 1991; Walstad e Rebeck, 2001b; Makridou-Bousiou, 2006) e mais conceituado na área, mesmo para avaliação da literacia económica em adultos, desde que esteja garantido um nível de escolaridade igual ou superior ao secundário (p.e. Gleason e Van Scyoc, 1995).

Contudo, é de extrema importância voltar a salientar que o TEL é um instrumento estandardizado e recomendado para alunos que frequentam o ensino secundário. E, até ao momento, não foi desenvolvido qualquer teste estandardizado dirigido a grupos especiais, incluindo professores de ensino pré-universitário e adultos (Watts, 2005). O que se encontram são vários inquéritos nacionais que incluem alguns itens sobre o conhecimento económico e/ou opiniões correntes dos inquiridos sobre questões económicas (ver por ex. Walstad e Rebeck, 2002).

¹³ - Em termos de confiabilidade, a última versão do TEL apresenta um elevado coeficiente de consistência interna (alfa de Cronbach) de 0.89 (Walstad e Rebeck, 2001: 452).

Neste contexto, destaca-se o *The Standards in Economics Survey*, desenvolvido igualmente pelo NCEE e também conhecido por *Economic Literacy Test* (ELT) (Cole e Smith, 2002). Este teste foi desenvolvido em 1999 e é composto por 20 questões de escolha múltipla que visam medir a literacia económica na população em geral. Mais especificamente, este teste foi primariamente usado num inquérito conduzido pela *Louis Harris & Associates, Inc*, sob a alçada do NCEE, para medir a familiaridade de adultos e estudantes com os princípios económicos básicos e o entendimento de alguns termos económicos básicos. Cada uma das vinte questões (disponíveis online no site do NCEE) corresponde a um dos 20 *content standards* identificados pelo NCEE. Estes, por sua vez, estão igualmente agrupados consoante as seguintes áreas: economia do consumidor, economia do produtor, economia financeira, o papel económico do governo e comércio internacional. Durante o inquérito da *Louis Harris & Associates*, o teste foi aplicado a um conjunto de 1.010 adultos com idade superior a 18 anos, bem como a 1.085 alunos do ensino secundário. Os adultos obtiveram um resultado médio de 57%, em que os adultos com ensino superior apresentaram uma melhor performance relativamente aos restantes.

Mais recentemente, em 2005, o NCEE solicitou à *Harris Interactive*¹⁴ que conduzisse uma nova aplicação do inquérito com vista a determinar o entendimento dos adultos e estudantes sobre economia nessa data e qual a sua evolução desde o primeiro inquérito. Este último inquérito incluiu 14 das questões do inquérito precedente, consideradas as questões centrais e a base para comparação. Algumas das restantes questões consistiram em pequenas alterações em termos de linguagem e foram incluídas quatro questões adicionais relativas a conceitos de finanças pessoais, bem como algumas questões relativas a atitudes e experiências relacionadas com a economia. No total foram entrevistados 3.512 adultos e 2.242 alunos do ensino secundário. Em termos de resultados, os adultos apresentaram uma média de 70% de respostas correctas e os estudantes de 53%. Os resultados mostraram ainda que o entendimento em economia aumenta com a idade.

Outros estudos também têm usado este questionário. Por exemplo, Wood e Doyle (2002), com recurso a esse questionário, realizaram um inquérito a cerca de 1.000 funcionários de empresas americanas e obtiveram um resultado médio de 67% de respostas correctas. Por sua vez, Koshal et al. (2008) usaram as questões do ELT em conjunto com 13 questões do TEL para avaliar a literacia económica de alunos indianos a frequentarem cursos de MBA. Neste caso, o resultado médio global para os alunos em causa foi de 64.1%.

A versão online deste teste conta já com mais de 60.000 acessos e com uma média de 80% de respostas correctas (National Council on Economic Education, 2005). A confiabilidade

¹⁴ - Anteriormente Louis Harris & Associates, Inc.

e validade do teste têm sido provadas ao longo de 15 anos de uso e em milhares de inquiridos.

Por último, e em resultado de uma pesquisa aprofundada com vista a construir uma base de referência o mais completa possível no que respeita a questões que podem ser usadas para aferir a literacia económica em adultos, faz-se também referência a um outro teste que foi desenvolvido na forma de um inquérito nacional para aferir o conhecimento da população em geral sobre questões económicas básicas, nomeadamente, o *Economic Literacy Survey* (ELS) (FED, 1998). Este teste foi desenvolvido pelo *Federal Reserve Bank of Minneapolis* e administrado pelo *Minnesota Center for Survey Research* da *University of Minnesota*. É composto por 13 questões, em que a maior parte corresponde a adaptações de questões encontradas no TEL. Estas questões cobrem conceitos básicos de microeconomia, macroeconomia e economia internacional. O inquérito foi administrado a uma amostra aleatória de 404 adultos americanos em entrevistas telefónicas no Outono de 1998 e os resultados médios do teste foram de 45% de respostas correctas, o que, segundo Rebeck (1999), ‘indica que existem lacunas significativas na compreensão do público sobre aspectos económicos considerados básicos’.

Em Portugal, não existe nenhum instrumento estandardizado de avaliação da literacia económica. O único estudo encontrado foi realizado por Belbute e Sousa (2004), em que os autores procuraram analisar o nível de literacia económica dos jovens universitários. Para esse efeito fizeram uso do TEL como instrumento de pesquisa mediante uma tradução completa do Questionário A da última edição do teste desenvolvida por Walstad e Rebeck (2001a).

A Tabela 3 resume a informação anterior, fazendo referência aos três testes para avaliação da literacia económica citados, ao público-alvo a que se dirigem, ao país e instituição que os desenvolveram e, finalmente, aos vários estudos / autores que os usaram.

Tabela 3 – Testes internacionalmente usados para avaliação da literacia económica em adultos

Teste	Público-alvo (Tipo / Idade)	País e Instituição (autores)	Estudos
TEL	Alunos do ensino secundário (16 – 18 anos)	E.U.A. - NCEE	Walstad e Soper (1988); Krumm e Beck (1990); Gleason e van Scyoc, (1995); Walstad e Rebeck (2001b); Belbute e Sousa (2004); Makridou-Bousiou (2006)
<i>Economic Literacy Test</i>	População em geral (adultos com mais de 18 anos de idade e alunos do ensino secundário)	E.U.A. - NCEE	Walstad e Rebeck (2002); Wood e Doyle (2002); Albritton (2006); Koshal et al. (2008)
<i>Economic Literacy Survey</i>	População em geral (adultos com mais de 18 anos de idade)	E.U.A. – Federal Reserve Bank of Minneapolis	FED (1998); Walstad e Rebeck (2002)

Fonte: Elaboração Própria

Além de procurarem avaliar o conhecimento e literacia económica alguns autores procuram também aferir quais os factores que explicam os resultados obtidos nos testes à literacia ou ao conhecimento económico (por ex. Walstad e Rebeck, 2002; Wood e Doyle, 2002 e Koshal et al., 2008). Neste campo, entre as variáveis explicativas mais usadas encontram-se variáveis relacionadas com as características pessoais, como a idade, o género e a etnia, variáveis relacionadas com o nível de escolaridade, rendimento e formação na área de economia e outras variáveis que dependem do tipo de população específico em análise (como anos de experiência profissional, filiação partidária ou prestígio do estabelecimento de ensino frequentado).

Posto isto, no presente estudo, e em resultado das suas excelentes características, o TEL foi o instrumento inicialmente considerado para avaliar a literacia económica dos grupos em causa. Contudo, a possibilidade de o adaptar e utilizar foi descartada pelo fato deste teste ter sido desenvolvido para ser aplicado apenas em estudantes e não em adultos ou à população em geral. Deste modo, optou-se pela utilização das questões do *Economics Literacy Test* em conjunto com algumas questões do *Economic Literacy Survey*. A secção seguinte fará uma descrição detalhada sobre o inquérito aplicado.

3.4. – Inquérito de Literacia Económica dirigido à Comunidade Académica do Ensino Primário

Na presente investigação optou-se por trabalhar com o Inquérito de Literacia Económica (ILE), que combina as questões incluídas nas versões de 1999 e 2005 do *Economics Literacy Test* e do *Economic Literacy Survey*, e que foi posteriormente aplicado a pais/encarregados de educação e professores de crianças do ensino primário. Tendo ainda em conta a actual realidade económica em Portugal, considerou-se a elaboração de algumas questões adicionais sobre as quais se entende que um cidadão activo e informado deve ter conhecimento, como por exemplo: “A inovação é importante porque:...” ou “Para um país competir internacionalmente nos dias de hoje é preferível...?”.

Tabela 4 – Repartição das questões do ILE de acordo com a sua origem

	Nº Total de Questões	Nº Questões consideradas
<i>Economic Literacy Test</i> ¹	21	21
<i>Economic Literacy Survey</i>	13	6
<i>Subtotal</i>		27
Questões adicionais elaboradas e acrescentadas	----	4
Total		31

1- Versões de 1999 e de 2005

Fonte: Elaboração Própria

Deste modo, e tendo em conta a extensão do inquérito e o tempo de preenchimento do mesmo foi considerado, no total, um conjunto de 31 questões para avaliar a literacia económica de pais/encarregados de educação e professores, cuja repartição pode ser observada na Tabela 4. Adicionalmente, foram ainda incluídas 4 questões de forma a avaliar o interesse em economia e a importância percebida pelos indivíduos de compreender os conceitos básicos de economia, ou seja, as suas atitudes e experiências relacionadas com a economia. Desta forma, o inquérito encontra-se subdividido em três partes: i) Identificação, que visa caracterizar no geral a população em análise (nível médio de rendimento, idade, sexo, nacionalidade, escolaridade, etc.); ii) Atitudes e Experiências relacionadas com a Economia; e iii) Questões sobre Economia – Inquérito de Literacia Económica.

Relativamente à utilização das questões dos inquéritos internacionais, sabe-se que existem várias dificuldades em realizar uma tradução para a língua portuguesa de um texto que foi originalmente pensado para ser usado numa língua diferente. Mesmo uma tradução pura do texto original acarreta, muitas vezes, o obstáculo adicional da falta de familiarização com os contextos e realidades a que os termos se referem. Além disso, é necessário garantir que

a tradução mantenha o núcleo conceptual intrínseco a cada questão, de modo a que se consiga obter o mesmo tipo de informação qualitativa que o original procura captar.

Todavia, mesmo tendo em conta estes vários aspectos, salienta-se que as questões dos inquéritos internacionais usadas neste estudo não representaram uma dificuldade acrescida de tradução. Na realidade, as questões que serviram de base ao Inquérito de Literacia Económica (ILE) encontram-se excepcionalmente “despidas” de referências directas (e mesmo indirectas) à realidade do país para o qual foram originalmente criadas, isto é, à realidade americana. Evidentemente, foram efectuadas algumas correcções e adaptações mas sempre tendo em mente o objectivo de criar um instrumento em língua portuguesa que respeitasse o núcleo conceptual de origem mas que se reportasse a um contexto cultural e linguístico familiar à população em análise.

O conteúdo das questões cobertas pelo inquérito reflecte os princípios fundamentais da economia. Entre os conceitos básicos abordados encontram-se conceitos como os de escassez, afectação de bens e serviços, papel da concorrência, papel do dinheiro e especialização. Em termos de economia global, o entendimento sobre o comércio assume particular relevância.

A Tabela 5 apresenta a repartição das perguntas pelas cinco grandes áreas em análise:

Tabela 5 – Repartição das questões do ILE por área de análise

Área	Questão	Total	Perc. (%)
a) Economia e o Consumidor	4, 6, 11, 14, 15, 24, 26	7	22,6
b) Factores relativos à produção	1, 2, 9, 12, 19, 21, 23, 27, 30	9	29,0
c) Moeda, Taxa de Juro e Inflação	3, 13, 18, 20	4	12,9
d) Governo	5, 8, 16, 17, 22, 25	6	19,4
e) Economia Internacional, Comércio	7, 10, 28, 29, 31	5	16,1
Total:		31	100

Fonte: Elaboração Própria

3.5. – Aplicação do Inquérito

Os dados recolhidos dizem respeito a pais/encarregados de educação e professores de alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, num total de 234, dos quais 226 são pais/encarregados de educação e 8 são professores. Para a aplicação do inquérito foi solicitada a colaboração do Agrupamento de Escolas de Aveiro, sendo que das 5 escolas que fazem parte do mesmo, foi-nos permitido fazer a distribuição do mesmo em duas dessas escolas, nomeadamente, na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico da Vera Cruz e na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico de Santiago. Em cada escola foi entregue um número de inquéritos correspondente ao total de alunos e professores, ou seja, um total de 445 inquéritos. A Tabela 6 fornece uma panorâmica geral do número de respostas obtidas para o inquérito aplicado.

Tabela 6 – Distribuição das respostas obtidas no ILE consoante a escola e o grupo de análise

Escolas	Vera Cruz		Santiago		Total
	<i>Professores</i>	<i>Alunos</i>	<i>Professores</i>	<i>Alunos</i>	
Total	18	305	6	116	445
Respostas	4	161	4	65	234
% Respostas	22,2	52,8	67,7	56,0	52,6

Fonte: Elaboração Própria

Tendo em conta o padrão de vida cada vez mais preenchido e ocupado dos pais e professores entendeu-se que seria melhor fornecer aos mesmos algum tempo para o preenchimento dos inquéritos. Com esse objectivo, os inquéritos foram entregues nas escolas no dia 26 de Abril de 2010, deixando um período de 3 dias úteis para o seu preenchimento, e foram posteriormente recolhidos no dia 30 de Abril de 2010. Passada uma semana da recolha inicial dos inquéritos voltámos a visitar as escolas para verificar se teriam sido entregues mais inquéritos preenchidos e, em caso afirmativo, proceder à sua recolha. Para chegarem até aos pais/encarregados de educação, os inquéritos foram entregues a cada aluno, de modo a levarem os mesmos para casa, entregarem aos pais e devolverem preenchidos mais tarde. No caso dos professores, estes foram entregues directamente pelo Coordenador de cada escola. Com base em algumas experiências e testes realizados, estimou-se um tempo médio de 30 minutos para um preenchimento cuidado do inquérito.

No que respeita ao número de respostas válidas obtidas para o inquérito distribuído, a análise da Tabela 6 permite observar que este ronda, em média, os 50%. Contudo, em nenhuma ocasião se supôs que a recolha de dados em duas escolas, mesmo com 100% de respostas válidas, permitisse retirar conclusões sobre o nível de literacia geral de pais/encarregados de educação e professores em Portugal. Neste caso, o objectivo mais

razoável que estaria ao nosso alcance seria obter uma amostra representativa para a população afectada ao Agrupamento de Escolas de Aveiro, ou seja, obter um número de respostas que permitisse retirar algumas conclusões quanto aos pais/encarregados de educação e professores da comunidade académica deste agrupamento. Assim, considerando a fórmula de cálculo para a amostra indicada na equação 1 e tendo em conta que a população é finita e constituída, aproximadamente, por um total de 1250 indivíduos, o número mínimo de respostas seria igual a 220 (para um nível de significância de 0,05 ($\alpha=0,05$) e margem de erro de 0,06). Como tal, o número de respostas válidas obtido, que foi de 234, permite que se atinja o objectivo proposto. Neste contexto, a secção que se segue fornece uma análise descritiva dos dados recolhidos.

Equação 1

$$n = \frac{N \cdot \hat{p} \cdot \hat{q} \cdot (Z_{\alpha/2})^2}{\hat{p} \cdot \hat{q} \cdot (Z_{\alpha/2})^2 + (N-1) \cdot E^2}$$

Onde:

n = Número de indivíduos da amostra;

N = Número de indivíduos da população;

$Z_{\alpha/2}$ = Valor crítico que corresponde ao grau de confiança desejado;

\hat{p} = Proporção amostral de indivíduos que pertence à categoria que estamos interessados em estudar, ou, caso não seja conhecido, igual a 0,5;

\hat{q} = Proporção amostral de indivíduos que não pertence à categoria que estamos interessados em estudar ($\hat{q} = 1 - \hat{p}$);

E = Margem de erro ou erro máximo de estimativa.

3.5.1. – Caracterização da Amostra

Após a recolha dos questionários, as respostas foram introduzidas num ficheiro em formato “.xls” e posteriormente analisadas com recurso aos software SPSS versão 14 e Eviews versão 6 para Windows.

Com vista a uma mais fácil análise, interpretação e uso dos dados recolhidos foi elaborada uma transformação dos resultados brutos dos questionários (isto é, o número total de respostas correctas em cada questionário) para uma escala percentual.

Em termos dos dados recolhidos, as Tabelas 7 e 8 oferecem uma panorâmica geral da amostra recolhida para professores e pais/encarregados de educação, respectivamente.

3.5.1.1. – Professores

Tabela 7 – Estratificação da amostra recolhida para os professores

Escola de Aplicação do Inquérito	Número de Inquiridos	Género (%)		Nível de Escolaridade (%)	Formação em Economia ou Finanças (%)	
		Masc	Fem	Bacharelato/Licenciatura	Sim	Não
Vera Cruz	4	25	75	100	0	100
Santiago	4	50	50	100	25	75
Total	8	37,5	63,5	100	12,5	87,5

Idade Média: 43,75 anos
Nacionalidade: Portuguesa

Fonte: Elaboração Própria

3.5.1.2. – Pais

Tabela 8 – Estratificação da amostra recolhida para os pais/encarregados de educação

Escola de Aplicação do Inquérito	Número de Respostas	Género (%)			Nacionalidade (%)		Situação Profissional (%)			Formação Econ. ou Fin. (%)		
		Masc	Fem	N.R.	Portug	Outra	Emp	Desemp	N.R.	Sim	Não	N.R.
Vera Cruz	161	37,9	60,9	1,2	88,8	11,2	83,2	10,6	6,2	32,9	56,5	10,6
Santiago	65	13,9	86,1	--	89,2	10,8	75,4	16,9	7,7	7,7	60,0	32,3
Total	226	31	68,1	0,9	88,9	11,1	81,0	12,4	6,6	25,7	57,5	16,8

Idade média: 39,69 Anos
N.R. – Não responde

Fonte: Elaboração Própria

Relativamente ao nível de escolaridade e ao rendimento mensal líquido dos pais ou encarregados de educação, as tabelas seguintes oferecem uma síntese dos dados recolhidos. Para a determinação dos escalões, e com recurso ao SPSS, foi realizado um teste t para a diferença de médias no resultado do inquérito de literacia económica.

Desta forma, o nível de escolaridade foi agregado em três escalões principais (Ensino Obrigatório, Ensino Secundário e Ensino Superior). Por sua vez, para o rendimento mensal

líquido do agregado familiar, dos seis escalões iniciais existentes no inquérito, os resultados da análise à igualdade de médias sugeriram a manutenção de apenas 2 escalões ($\leq 2000 \text{ €}$ e $> 2000 \text{ €}$).

As Tabelas 9 e 10 apresentam uma descrição da distribuição dos inquiridos pelos diferentes escalões de ambas as variáveis referidas.

Tabela 9 – Nível de escolaridade de pais/encarregados de educação (%)

Escolaridade	Ens. Obrigatório	Ens. Secundário	Ens. Superior	N.R.
Vera Cruz	24,8	19,9	52,8	2,5
Santiago	70,8	20,0	9,2	--
Total	38,0	19,9	40,3	1,8

Fonte: Elaboração Própria

Tabela 10 – Rendimento mensal líquido do agregado familiar dos pais/encarregados de educação (%)

RML	$\leq 2000 \text{ €}$	$> 2000 \text{ €}$	N.R.
Vera Cruz	51,5	42,2	6,2
Santiago	70,7	7,7	21,5
Total	57,1	32,3	10,6

Fonte: Elaboração Própria

3.5.2. – Atitudes para com a Economia

Além de algumas questões de caracterização dos inquiridos, o inquérito distribuído incluía questões relacionadas com importância percebida da e as atitudes para com a Economia. Neste âmbito, dois em cada três dos indivíduos inquiridos (63%) sente que é muito importante para a população em Portugal ter um bom entendimento sobre economia. Destaca-se que nenhum dos inquiridos refere como sendo “Nada Importante” que as pessoas em Portugal possuam um bom entendimento sobre economia.

Por outro lado, um resultado que vai claramente ao encontro do esperado, em termos do ainda fraco reconhecimento da importância da disseminação da economia às camadas jovens, está presente na relativamente baixa percentagem de indivíduos que consideram “Muito Importante” inserir mais temas de economia nos programas do ensino primário, apenas 36% dos inquiridos (cerca de um em cada três indivíduos). Consequentemente, e como seria expectável, uma parcela significativa dos inquiridos apresenta algumas dúvidas quanto à questão sobre estimular o(s) seu(s) filho(s) a estudar economia, evidente no total

agregado de 58,5% de respostas “Talvez” e “Não sabe”. Ainda assim, é animador poder observar que apenas 12,8% dos indivíduos responde negativamente a essa mesma questão.

Adicionalmente, também não se verificou diferença significativa entre idades e género no que diz respeito às questões em análise. A Tabela 11 apresenta de forma detalhada a distribuição das respostas consoante a pergunta em análise.

Tabela 11 – Distribuição das respostas obtidas pelas perguntas relativas às atitudes e percepções para com a Economia

Questão	Resposta Escolhida (%)
Quão importante considera que é para as pessoas em Portugal possuir um bom entendimento sobre economia?	
a. Muito importante.	63,3
b. Algo importante.	33,3
c. Não muito importante.	3,0
d. Nada importante.	0,00
Não responde.	0,4
Quão importante considera que seria inserir mais temas de economia nos programas dos alunos da primária?	
a. Muito importante.	35,5
b. Algo importante.	52,1
c. Não muito importante.	10,7
d. Nada importante.	1,3
Não responde.	0,4
Considera estimular o seu filho a estudar na área de economia no futuro?	
a. Não.	12,8
b. Sim.	26,9
c. Talvez.	42,7
d. Não sabe.	15,8
Não responde.	1,7

Fonte: Elaboração Própria

3.6. – Resultados da Implementação

3.6.1. – Nível Geral de Literacia Económica

A Tabela 12 apresenta o nível médio de literacia económica referente à totalidade dos adultos inquiridos, traduzido pela percentagem de respostas correctas obtidas no ILE, bem como as principais estatísticas descritivas associadas.¹⁵

Tabela 12 – Estatísticas descritivas do Resultado do Inquérito de Literacia Económica: dados gerais

Estatísticas				
	Média	Desvio- Padrão	Valor Máximo	Valor Mínimo
Geral	68,5	21,5	100,0	0,0

Fonte: Elaboração Própria

Em termos genéricos, os pais e professores de crianças a frequentar o ensino primário obtiveram um resultado médio no ILE de 68,5% (21 questões num total de 31 questões), com um resultado mínimo de 0,0% e máximo de 100%. Pode assim dizer-se que, na escala usual em Portugal de 0-20 valores, os indivíduos inquiridos apresentam um nível médio de literacia económica (representada pelo resultado no ILE) de 13,7 valores.

Como já referido, o inquérito usado neste estudo baseou-se em questões incluídas em inquéritos internacionais com fiabilidade e consistência já comprovadas. Desta forma, mostra-se relevante fazer uma comparação entre os resultados obtidos neste estudo e os obtidos nesses mesmos inquéritos. Essa comparação será feita questão a questão consoante o inquérito da qual foi retirada, como se pode observar na Tabela 13. Destaca-se também que não é realizada qualquer comparação com as questões 28 a 31, uma vez que essas questões foram elaboradas especificamente para completar o ILE tendo em conta a realidade portuguesa, não sendo por isso oriundas de qualquer um dos inquéritos analisados.

¹⁵ - As restantes estatísticas descritivas consoante as variáveis de análise serão apresentadas mais à frente.

Tabela 13 – Comparação da percentagem de respostas correctas obtidas no ILE com as dos inquéritos internacionais

Pergunta	Inquéritos			
	ILE	Economic Literacy Test (1999)	Economic Literacy Test (2005)	Economic Literacy Survey
1	71,8	34,0		
2	82,9	76,0	96,0	
3	90,2	59,0		
4	92,7	89,0	94,0	
5	47,0	29,0		
6	97,0	58,0	86,0	
7	65,0	80,0	89,0	
8	52,6	45,0	65,0	
9	61,1	61,0	73,0	
10	82,1	70,0		
11	88,5	72,0	81,0	
12	53,9	37,0	65,0	
13	54,7	52,0	74,0	
14	69,2	66,0	64,0	
15	86,8	86,0	93,0	
16	54,7	36,0		
17	86,8	54,0	73,0	
18	53,0	36,0	57,0	
19	82,9	71,0	84,0	
20	49,6	37,0		
21	75,6		88,0	
22	36,3			38,0
23	54,7			50,0
24	68,0			66,0
25	81,2			46,0
26	53,0			28,0
27	49,6			24,0
28	62,0			
29	71,8			
30	61,5			
31	85,0			

Fonte: Elaboração Própria

Como já mencionado, o *Economic Literacy Test* (ELT) foi um instrumento de avaliação da literacia económica da população americana usado e aplicado pelo NCEE em dois momentos diferentes, nomeadamente, nos anos de 1999 e 2005. Contudo, as versões do teste diferem ligeiramente, sendo que da versão de 1999 para a de 2005 se mantiveram apenas 14 questões consideradas como centrais. Por tal motivo, a tabela acima apresentada faz referência às duas versões. Da análise da Tabela 13 é possível verificar que as

percentagens de respostas correctas obtidas no ILE são sempre superiores às do ELT na versão de 1999, com excepção da pergunta número 7. Por outro lado, se tivermos em conta as respostas ao ELT (2005) a situação já é completamente diferente. Neste caso, além de se acentuar essa diferença na pergunta 7, as percentagens de respostas correctas obtidas no ILE só são superiores nas perguntas 6, 11 e 17. Nas restantes perguntas a população americana abrangida pelo ELT (2005) apresenta um maior conhecimento económico relativamente aos pais e professores que responderam ao ILE. Desde os resultados obtidos da primeira aplicação do ELT, o NCEE tem vindo a desenvolver activamente várias campanhas e recursos com vista a alertar os americanos para a necessidade e importância da literacia económica e, especialmente, para promover a educação económica nas escolas. Tais esforços e dedicação ficam evidentes na melhoria verificada nos resultados do ELT de 1999 para o de 2005. Como tal, acreditamos que se em Portugal também se apostar mais na disseminação da ciência económica, especialmente, através da formação e educação económica, será possível aumentar o nível geral de literacia económica da população em geral.

Por fim, no que diz respeito às questões do *Economic Literacy Survey* (ELS) usadas no ILE é fácil verificar que a percentagem de respostas correctas é sempre superior no ILE, sendo mesmo significativamente superior nas questões 25, 26 e 27. Contudo, convém salientar que o ELS foi aplicado no ano de 1999, pelo que se os resultados fossem relativamente mais recentes a análise poderia ser significativamente diferente, tal como ocorreu com o ELT. Mesmo assim, os resultados obtidos são animadores, na medida em que indicam que, se forem desenvolvidos os esforços adequados e significativos para aumentar e estimular o interesse e estudo sobre a economia, conseguir-se-á obter níveis satisfatórios de literacia económica.

Outro aspecto a ter em conta ao analisar os resultados obtidos no ILE está relacionado com a sua distribuição pelas diferentes áreas de conhecimento consideradas. Como mencionado na descrição do ILE, este encontra-se dividido em 5 grandes áreas, nomeadamente, “A Economia e o Consumidor”, “Factores relativos à produção”, “Moeda, Taxa de Juro e Inflação”, “Papel do Governo e Governação” e “Economia Internacional e Comércio”.

Em seguimento, a Tabela 14 apresenta principais estatísticas descritivas associadas a cada área e permite identificar de forma mais clara quais as áreas em que os inquiridos registaram melhor e pior desempenho. Neste caso, é fácil verificar que os inquiridos apresentam um maior conhecimento na área “Economia e o Consumidor” e é também nessa área que se encontra a questão com maior percentagem de respostas correctas. Em contraste, a Tabela 14 também permite concluir que os inquiridos apresentam maiores dificuldades nas questões relacionadas com o “Papel do Governo e Governação”, com uma percentagem média de respostas acertadas de 59,8%, sendo também nessa área que se situa

a questão em que os inquiridos têm um pior desempenho. Outro aspecto a salientar, é que a área relacionada com a “Economia Internacional e Comércio” apresenta uma menor variabilidade das respostas em torno da sua média. Neste caso, existe uma menor disparidade entre o valor máximo e o valor mínimo obtidos nas questões pertencentes a essa área, o que indica uma maior homogeneidade no conhecimento dos indivíduos sobre esta área.

Tabela 14 – Estatísticas descritivas para o Resultado do ILE segundo área de análise

	Estatísticas			
	Média	Desvio- Padrão	Valor Máximo	Valor Mínimo
Economia e o Consumidor	79,3	16,1	97,0	53,0
Factores relativos à Produção	66,0	12,7	82,9	49,6
Moeda, Taxa de Juro e Inflação	61,9	19,0	90,2	49,6
Papel do Governo e Governação	59,8	20,0	86,8	36,3
Economia Internacional e Comércio	73,2	10,2	85,0	62,0

Fonte: Elaboração Própria

Feita a análise aos resultados gerais obtidos importa agora tentar perceber quais os factores que explicam ou que influenciam esses mesmos resultados. O ponto seguinte abordará detalhadamente esta questão com recurso a uma análise econométrica.

3.6.2. – Factores que Explicam a Literacia Económica – Análise Econométrica

Para analisar os factores que influenciam os resultados obtidos no ILE pelos pais e professores das crianças no ensino primário em análise, desenvolveu-se um modelo de regressão. O modelo que se pretende estimar é um modelo em que a variável dependente, y , corresponde a uma percentagem, nomeadamente, ao resultado obtido por um indivíduo no ILE, e os regressores são incluídos para captar os efeitos das características pessoais, nível de escolaridade, formação económica prévia, estatuto socioeconómico e contexto social, como mais à frente será definido. Estes regressores foram escolhidos com base em investigação e estudos anteriores que também procuraram aferir os factores que explicam o conhecimento sobre economia, tais como, Walstad (1997), Walstad e Rebeck (2002), Wood e Doyle (2002) e Koshal et al. (2008). A Tabela 15 apresenta a descrição das variáveis usadas na análise de regressão.

Tabela 15 – Definição das variáveis para a regressão sobre o nível de literacia económica

Variável	Descrição
Variável dependente	
• R_ILE	Percentagem de respostas correctas obtida no ILE
Variáveis independentes	
Características pessoais	
• IDADE	Idade em anos
• IDADE2	Idade ao quadrado
• GENR	1 = Masculino; 0 = Feminino
• NAC	1 = Portuguesa; 0 = Outra
Nível de Escolaridade (1 = sim; 0 = não)	
• E_OB	Ensino Obrigatório (até ao 9ºAno)
• E_SEC	Ensino Secundário
• E_SUP	Ensino Superior
RML_2	Rendimento Mensal Líquido do Agregado Familiar 1 = >2000€; 0 = ≤ 2000€
FORM_EC	Formação em Economia ou Finanças: 1 = Com; 0 = Sem
Contexto Social	
• ESC	Escola Associada: 1 = Vera Cruz; 0 = Santiago
• SIT_PROF	Situação Profissional: 1 = empregado; 0 = outra
PROF	Professor do Agrupamento em causa: 1 = Sim; 0 = Não

Fonte: Elaboração Própria

A idade, o género e a etnia (representada neste estudo pela proxy relativa à nacionalidade) são variáveis conhecidas por influenciarem o conhecimento económico. Com tudo o resto constante, é de esperar que os adultos com uma idade superior possuam maior conhecimento económico, comparativamente aos adultos mais jovens, pelo simples facto de terem tido mais tempo para aprender sobre como a economia funciona e/ou oportunidade de ler e ouvir mais notícias relativas a questões económicas. Vários estudos também têm mostrado que o sexo da pessoa pode influenciar o conhecimento económico, sendo que os homens apresentam uma maior probabilidade de terem uma melhor performance nos testes sobre economia (Walstad, 1997; Wood e Doyle, 2002). Alguns estudos que consideram ainda a inclusão de uma variável correspondente à raça ou etnia, têm mostrado que os indivíduos de cor branca tendem a ter melhor desempenho relativamente aos de cor negra quando avaliados sobre a sua literacia económica (Gleason e Van Scyoc, 1995; Walstad e Rebeck, 2002). Tendo em conta estes vários aspectos, a

regressão considerada neste estudo inclui variáveis dummy para tentar captar os possíveis efeitos do género e da etnia, que no nosso caso é representada pela proxy relativa à nacionalidade, e uma variável contínua para determinar o impacto da idade na literacia económica. Além disso, tendo em conta o já verificado noutros estudos, foi também incluído na análise um termo ao quadrado para a idade, para ter em conta a possibilidade de existir uma relação não linear entre o conhecimento económico e a idade (Walstad e Rebeck, 2002; Koshal et al. 2008).

É também de esperar que o nível de escolaridade já adquirido tenha influência no conhecimento que as pessoas têm sobre economia, dado que pessoas com maior nível de educação são mais literadas e têm maior probabilidade de entender as questões e conceitos económicos. Com isso em mente, considerou-se a inclusão de duas variáveis dummy para captarem os efeitos do nível de escolaridade (E_SEC e E_SUP) e espera-se que assumam valores positivos. A categoria excluída para este conjunto de variáveis dummy foi a correspondente ao nível de escolaridade mais baixo (inferior ao 9º Ano), estando o seu efeito captado no termo da constante.

Por sua vez, o rendimento também pode contribuir para o conhecimento em economia, por via de um maior interesse e preocupação para com as questões económicas e financeiras. Na regressão estimada, o rendimento foi representado por uma variável dummy (RML_2) que assume um valor igual a um se o indivíduo possuir um rendimento superior a 2000€ e de zero em caso contrário.

A variável FORM_EC é uma variável dummy que representa os indivíduos que tiveram algum tipo de formação na área de Economia ou Finanças. Espera-se que assumam valores positivos, uma vez que se acredita que pelo facto de possuir essa formação um indivíduo terá um maior conhecimento sobre economia e, conseqüentemente, maior será o seu resultado no ILE.

Por último, e tendo em conta o contexto em que o ILE foi aplicado, considerou-se ainda a inclusão de três outras variáveis dummy. Neste caso, a variável ESC diz respeito à escola a que os pais e professores em análise estão associados (Vera Cruz ou Santiago). Esta variável em conjunto com a variável dummy relativa à situação profissional (SIT_PROF) está, de certa forma, associada ao contexto social. Isto porque, a escola da Vera Cruz é uma escola localizada em pleno centro da cidade, enquanto que a escola de Santiago está situada próxima de um dos bairros mais carenciados da zona de Aveiro, o que evidência um claro contraste em termos do contexto social. Deste modo, espera-se que o enquadramento social em que a escola da Vera Cruz está inserida seja mais propício à existência de indivíduos mais atentos e interessados em Economia e, nesse caso, a variável irá assumir um valor positivo, indicando que os indivíduos associados a essa escola

evidenciarão um maior nível de conhecimento económico. Finalmente, a variável PROF é, também, uma variável dummy e permite diferenciar os dois grupos em análise, nomeadamente, pais e professores das escolas em questão. Neste caso, a variável assume um valor igual a um se o indivíduo for professor numa dessas escolas. Quanto ao seu sinal esperado não se pode concluir nada à partida.

A Tabela 16 apresenta as principais estatísticas descritivas referentes à percentagem de respostas correctas obtidas no ILE para as diferentes variáveis usadas na análise de regressão.

Tabela 16 – Estatísticas descritivas da percentagem de respostas correctas no ILE por variável explicativa em análise

		Estatísticas			
		Média	Desvio-Padrão	Valor Máximo	Valor Mínimo
Género	Masculino	76,7	18,3	100,0	10,0
	Feminino	64,9	22,1	100,0	0,0
Nacionalidade	Portuguesa	69,7	21,3	100,0	0,0
	Outra	55,7	22,0	87,0	13,0
Situação Profissional	Empregado	71,1	20,5	100,0	6,0
	Outra	53,5	20,8	84,0	0,0
Nível de Escolaridade	Ens. Obrigatório	53,0	21,6	94,0	0,0
	Ens. Secundário	69,2	14,9	97,0	16,0
	Ens. Superior	81,5	14,1	100,0	26,0
Rendimento Mensal Líquido (€)	≤2000	63,2	18,6	97,0	10,0
	>2000	83,5	13,1	100,0	35,0
Professor do Agrupamento	Sim	79,0	10,3	94,0	65,0
	Não	68,2	21,7	100,0	0,0
Escola do Agrupamento	Vera Cruz	73,8	19,2	100,0	10,0
	Santiago	55,8	21,2	90,0	0,0
Formação em Economia	Sim	84,5	15,2	100,0	35,0
	Não	65,5	22,9	100,0	0,0

Fonte: Elaboração Própria

Após a definição das variáveis procedeu-se à estimação econométrica. Neste âmbito, e de acordo com o usado nos estudos anteriormente referidos, o modelo de regressão linear múltipla mostra-se apropriado e suficiente para atingir o objectivo pretendido, isto é, perceber quais os factores que influenciam a performance em termos de literacia económica avaliada pelo ILE.

A forma funcional do modelo é a seguinte:

$$y_i = \beta_0 + \beta_1 x_{1i} + \beta_2 x_{2i} + \beta_3 x_{3i} + \dots + \beta_k x_{ki} + \mu_i \quad (1)$$

Para estimar os valores dos coeficientes de regressão β , recorrer-se-á ao método dos mínimos quadrados ordinários (OLS).

Assim, assumindo que a relação é linear na sua natureza, especificação inicial considerada para o modelo a estimar foi a seguinte:

$$\begin{aligned} R_ILE_i = & \beta_0 + \beta_1 IDADE_{1i} + \beta_2 IDADE2_{2i} + \beta_3 GENR_{3i} + \beta_4 NAC_{4i} + \beta_5 E_SEC_{5i} + \\ & + \beta_6 E_SUP_{6i} + \beta_7 RML_2_{7i} + \beta_8 FORM_EC_{8i} + \beta_9 ESC_{9i} + \\ & + \beta_{10} SIT_PROF_{10i} + \beta_{11} PROF_{11i} + \mu_i \end{aligned} \quad (2)$$

Em que i representa a i -ésimo indivíduo inquirido.

3.6.3. – *Resultados Empíricos*

Usando os dados recolhidos para este estudo, foram estimados os coeficientes da regressão linear múltipla do modelo acima referido (Equação 2). Os resultados desta análise estão sintetizados na Tabela 18 como Modelo 1 que apresenta os coeficientes estimados e os valores da estatística t (em parênteses).

Estatisticamente, o ajustamento global é significativo e o R^2 -Ajustado indica que mais de 38% das variações na percentagem de respostas correctas obtidas no ILE (R_ILE) são explicadas pelo Modelo. Contudo, observou-se que, de acordo com esta especificação, muitas das variáveis se mostraram não estatisticamente significativas. Um dos resultados mais surpreendente foi a não significância da variável $FORM_EC$, o que indica que a formação anterior em Economia ou Finanças não tem influência na literacia económica dos indivíduos em causa. Dessa forma, optámos por retirar as variáveis $FORM_EC$, SIT_PROF e $PROF$, que eram as variáveis estatisticamente não significativas presentes no Modelo 1, e obtivemos o Modelo 2. Apesar das variáveis $IDADE$ e $IDADE2$ também não se apresentarem estatisticamente significativas no Modelo 1, ao estimarmos o Modelo 2 esta situação modificou-se bastante, como pode ser facilmente observado pela sua significância ao nível de 0,01.

Em termos estatísticos os resultados obtidos no Modelo 2 são significativamente melhores que os do Modelo 1. Além de se obter um R²-Ajustado mais elevado, o valor da estatística F também regista uma melhoria similar, traduzindo uma boa aderência global do Modelo 2. Adicionalmente, todas as variáveis explicativas consideradas neste modelo são estatisticamente significativas, à excepção do termo constante.

De uma forma geral, os inquiridos do sexo masculino, portugueses ou com maior nível de escolaridade apresentam uma melhor performance no ILE, após controlar para os efeitos das restantes variáveis. Estes resultados vão claramente ao encontro do já demonstrado em estudos anteriores (Gleason e Scyoc, 1995; Walstad e Rebeck, 2002).

Tabela 17 – Resultados da estimação pelo método dos mínimos quadrados ordinários

Variável Dependente: Percentagem de respostas correctas no ILE (R_ILE)		
Variáveis Independentes	Coeficientes Estimados (estatística t)	
	<i>Modelo 1</i>	<i>Modelo 2</i>
Idade (IDADE)	0.0155 (1.4370)	0.0232* (2.6004)
Idade ² (IDADE2)	-0,0001 (-1.1654)	-0.0002** (-2.1655)
Género (GENR)	0,0474*** (1.7950)	0.0504** (2.1341)
Nacionalidade (NAC)	0.0399 (0.8046)	0.0723*** (1.9069)
Ens. Secundário (E_SEC)	0.0821** (2.2762)	0.0961* (3.2185)
Ens. Superior (E_SUP)	0.1169* (3.1217)	0.1554* (5.0614)
Rend. Mensal Líq. (RML_2)	0.0834* (2.6456)	0.0721* (2.5694)
Form. Econ. ou Fin. (FORM_EC)	0.0154 (0.5531)	----
Escola (ESC)	0.0916* (2.9501)	0.0583** (2.2269)
Situação Profissional (SIT_PROF)	0.0101 (0.2383)	----
Professor Agrupamento (PROF)	0.0328 (0.5678)	----
Constante	0.0928 (0.4125)	-0.0940 (-0.5133)
<i>n</i>	159	195
R ²	0.4284	0.4789
R ² -Ajustado	0.3856	0.4564
F	10.0157	21.364

* Nível de Significância de 1%

** Nível de Significância de 5%

*** Nível de Significância de 10%

Fonte: Elaboração Própria

Tal como sugerido na literatura, a relação entre a idade e o conhecimento económico mostrou-se não linear na sua natureza. Isto parece indicar que, há medida que um indivíduo se torna mais velho, chega uma altura em que o seu stock de conhecimento económico não aumenta mais. Isto é, após determinado ponto, uma pessoa terá aprendido tanto de economia quanto possível. De acordo com os resultados obtidos, foi possível determinar que este ponto de viragem se regista aos 58 anos de idade. Além disso, a partir do Modelo 2, a taxa marginal de aumento na percentagem de respostas correctas obtidas no ILE (R_ILE) em relação à IDADE é dada pela Equação (3) que nos indica que para a literacia económica de um pai ou professor de uma criança no ensino primário do Agrupamento de Escolas de Aveiro aumenta com a idade mas a uma taxa decrescente.

$$\frac{d(R_ILE)}{d(IDADE)} = 0.0232 - 0.0004.IDADE \quad (3)$$

Os resultados também indicam que os indivíduos com um nível de educação formal superior estão mais propensos a ter um melhor desempenho em termos de literacia económica do que aqueles com menor nível de escolaridade, com menos do que o ensino secundário a servir como termo omitido. Os efeitos do nível de escolaridade são mais evidentes e positivos para os inquiridos que possuem um curso superior, embora ambas as variáveis consideradas (E_SEC e E_SUP) se mostrem altamente significativas.

Por sua vez, o coeficiente estimado para o rendimento é também estatisticamente significativo, o que indica que, em média e aproximadamente, os indivíduos com níveis de rendimento mensal líquido do agregado familiar mais elevados possuem um maior conhecimento económico, com tudo o resto constante.

Finalmente, a variável relativa à escola (ESC) também se mostrou estatisticamente significativa, indo ao encontro daquilo que era esperado, nomeadamente, que os indivíduos associados à escola da Vera Cruz evidenciam um maior nível de literacia económica.

3.7. – Conclusão

O presente capítulo teve como objectivo a identificação e aplicação de um instrumento que permitisse medir o nível de literacia económica da população adulta. Nesse âmbito, a partir da revisão de literatura efectuada foi possível identificar alguns inquéritos internacionais com fiabilidade e consistência já comprovados para atingir fins similares, nomeadamente, o *Economics Literacy Test* e o *Economics Literacy Survey*. Consequentemente, através da combinação de algumas das questões presentes nesses mesmos inquéritos e com o acréscimo de mais algumas questões que visam captar aspectos relacionados com a realidade portuguesa, desenvolveu-se o Inquérito de Literacia Económico (ILE) aplicado neste capítulo. A população escolhida para aplicação do inquérito foi a comunidade

académica associada a crianças entre os 6-10 anos de idade e a frequentar o ensino primário, nomeadamente, pais/encarregados de educação e professores de duas Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas de Aveiro.

No que diz respeito aos resultados obtidos para uma amostra de 234 indivíduos, existem alguns aspectos que merecem ser destacados. Por um lado, em termos gerais, os indivíduos inquiridos demonstraram possuir um significativo nível de conhecimento sobre as principais questões e conceitos económicos, como evidenciado pela percentagem média de respostas correctas ao ILE e que rondou os 69%. Por outro lado, aquando da comparação com os resultados dos inquéritos internacionais, que datam do ano de 1999, verificou-se que os inquiridos não apresentaram uma má performance em termos da sua literacia económica. Contudo, a comparação com os resultados do ELT na sua versão mais recente, de 2005, acaba por colocar os inquiridos portugueses numa posição não tão favorável, relativamente aos adultos americanos, evidenciando a necessidade de se apostar significativamente na disseminação da ciência económica.

Em termos da área económica em que os inquiridos apresentam uma melhor performance é possível afirmar que as questões relacionadas com a “Economia e o Consumidor” são as mais facilmente compreendidas e com maior percentagem de respostas correctas. Isso indica que os inquiridos tendem a possuir mais conhecimento económico em resultado do seu papel como consumidores. Em contraste, as questões sobre o “Papel do Governo e Governação” são as que apresentam maiores dificuldades aos inquiridos. Isto poderá estar relacionado com várias questões que podem incluir a tendência política do inquirido, contexto político e social vigente, equívocos, ou mesmo desconhecimento da matéria.

Adicionalmente aos resultados obtidos para o nível de literacia económica, também se procurou aferir quais as atitudes, ideias e interesse percebido sobre a Economia e a sua importância. Neste âmbito, a generalidade dos pais e professores reconhece a importância para a população portuguesa de possuir um bom conhecimento em Economia. Contudo, aquando da expressão da sua opinião sobre a importância da inclusão de temas sobre Economia no ensino primário, a maioria revela ainda alguma apreensão e relutância. Isso é uma evidência clara do ainda fraco reconhecimento da importância da disseminação da economia às camadas jovens, muito devido à falta de investigação e preocupação para com esta matéria, tanto em termos educacionais como académicos.

Por fim, de acordo com o seguido na literatura, procurou-se perceber quais os factores que influenciam os resultados obtidos na análise realizada. Com isso em mente, foi elaborada uma equação de regressão linear múltipla, pelo método dos mínimos quadrados ordinários. Em resultado, foram estimados dois modelos em que o segundo se mostrou significativamente melhor. Neste caso, permitiu verificar que, de acordo com o defendido

na literatura, as variáveis como a idade, género, nível de escolaridade e rendimento influenciam positivamente o conhecimento sobre economia. À medida que o indivíduo se torna mais velho o seu conhecimento económico aumenta, mas esse aumento cessa aos 58 anos, como provado pela inclusão duma variável ao quadrado para a idade. Em média, os homens apresentam um maior nível de literacia económica relativamente às mulheres. Também, os adultos com um nível de escolaridade superior mostram mais conhecimento económico, bem como os adultos com maiores níveis de rendimento. Por fim, e tendo em conta o contexto em que a análise foi realizada, também se pôde verificar que os pais e professores de crianças a frequentar o ensino primário na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico da Vera Cruz tendem a ter, em média, um maior nível de literacia económica.

Contudo, existem algumas limitações quanto aos resultados obtidos. Isto porque, apesar do modelo em si ser globalmente significativo e as variáveis também o serem individualmente, os coeficientes estimados não traduzem impactos significativos, sendo mesmo quase negligenciáveis. Por exemplo, o coeficiente mais relevante, que está associado ao facto do indivíduo possuir educação superior, traduz um impacto, médio e aproximado, de apenas 0,16 pontos percentuais na percentagem de respostas correctas obtidas no ILE. Ora, como a validade e adequação do modelo seguido não está posta em causa, as razões que justificam estes resultados poderão estar relacionadas com o reduzido número de inquiridos e com a especificidade da população em estudo. Neste âmbito, sugere-se que a investigação futura procure obter um maior número de respostas ao inquérito, para assim garantir uma maior validade e consistência em termos de avaliação dos factores que justificam o nível de literacia da população adulta. Para isso, existem alguns outros aspectos que são necessários ter em conta e que estão intrinsecamente ligados à distribuição dos inquéritos. Neste caso, a experiência vivenciada no âmbito desta investigação permitiu-nos concluir que, aquando da entrega dos inquéritos para pais e professores nas escolas, deve-se antecipadamente procurar encontrar as melhores formas para sensibilizar ambos os grupos para a importância fulcral deste tema, alertando para a necessidade da sua colaboração activa pelo preenchimento dos inquéritos. Se isto for conseguido, espera-se que o número de respostas obtido seja bastante superior ao conseguido na presente investigação, especialmente entre os professores, e que permita desenvolver um estudo muito mais completo e consistente.

CAPÍTULO IV – “À DESCOBERTA DA ECONOMIA” – UM CONTRIBUTO PARA A DIVULGAÇÃO DA CIÊNCIA ECONÓMICA

4.1. – Considerações Iniciais

Este capítulo assume particular importância na medida em que encerra em si os esforços empregues, no âmbito desta tese, para desenvolver um instrumento prático e pronto a ser utilizado na disseminação da ciência económica a crianças, entre os 6 e os 10 anos de idade, e que culminaram com a criação do volume “À Descoberta da Economia” que será aqui apresentado. A secção seguinte apresenta uma breve introdução e descrição sobre o mesmo. Como foi elaborado para ser um material prático e pronto a ser usado optou-se pela sua apresentação na forma de Anexo a este mesmo capítulo, por via das suas características próprias pensadas no fim a que se destina.

4.2. – Breve introdução ao material desenvolvido

Como já referido, existe um cada vez mais claro reconhecimento por parte dos educadores e investigadores sobre a importância fulcral das crianças desenvolverem um conhecimento e entendimento básico do mundo económico que as rodeia, contribuindo para a sua formação como cidadãos mais completos e capazes. Todavia, isso não é possível sem que se aposte verdadeiramente no ensino da economia. E, como sustentado na literatura existente, faz todo o sentido que este ensino comece nos primeiros anos de escolaridade. Está provado que é nestas idades que se adquirem as noções e ideias fundamentais que serão exploradas e compreendidas de forma mais plena nos anos posteriores.

Assim, a necessidade de divulgar a economia aos mais jovens acarreta consigo a urgência em desenvolver materiais que permitam a familiarização com a economia logo desde os primeiros anos de escolaridade. Em Portugal, além de algumas iniciativas isoladas na área das finanças e empreendedorismo, não existe qualquer tipo de programa de divulgação da economia a ser aplicado nas escolas primárias. Desta forma, o material aqui desenvolvido procura dar um primeiro contributo importante para a literacia económica dos portugueses, incidindo nas idades em que se começam a formar as ideias, abstrações e explicações sobre o mundo que nos rodeia, isto é, entre os 6-10 anos de idade.

Apesar da não existência em Portugal de qualquer programa ou material sobre economia para os primeiros anos de escolaridade implicar a falta de bases de referência e de comparação para qualquer iniciativa relacionada, a mesma representa uma clara lacuna a ser preenchida e assinala esta área como uma área carente de contributos significativos. Como tal, os materiais desenvolvidos nesta tese procuram ser, em si mesmos, um primeiro contributo para a disseminação da ciência económica a começar nos primeiros anos de

escolaridade. Foram criados a pensar em todos os pais, professores ou educadores que reconhecem a importância vital de cultivar o conhecimento económico nos mais jovens. Por outro lado, também em resultado de não existir qualquer material disponível em Portugal, a base e ponto de partida para a elaboração do volume em anexo partiu da análise e investigação de várias técnicas e métodos de ensino usados nos E.U.A., país que tem desempenhado um papel pioneiro e exemplar no que diz respeito à inclusão da economia no currículo escolar.

A Economia é um tópico na maioria das vezes sub-enfatizado – especialmente nas turmas do ensino primário. Além disso, como a aptidão para ensinar no ensino primário não necessita de ser específica numa determinada área, os professores destes níveis de ensino podem sentir-se desconfortáveis ou pouco preparados para instruir os mais novos numa área com um conteúdo tão rico como a economia. No entanto, a informação contida no volume “À Descoberta da Economia”, em anexo a este capítulo, foi desenvolvida para permitir a qualquer professor, educador ou pai – mesmo sem curso em economia – introduzir a economia junto dos seus educandos. O seu objectivo assenta no desenvolvimento de recursos podem ser usados com vista a contribuir activamente para que as crianças adquiriram uma forma de pensamento económico e de tomada de decisão que lhes permita lidar com as situações e problemas que enfrentam no seu dia-a-dia ou com que se irão confrontar ao longo das suas vidas como adultos, consumidores, trabalhadores e cidadãos.

O volume é composto por um conjunto de propostas didácticas, nas quais é apresentado todo o enquadramento económico necessário, numa forma sucinta e num modo de fácil leitura e compreensão. O material desenvolvido é dirigido a todas as crianças em geral pois todas se confrontam com situações/problemas relacionados com questões económicas e com as quais necessitam de aprender a lidar. A aprendizagem sobre as questões e assuntos económicos é capacitadora e contribui para o melhor desenvolvimento de uma pessoa enquanto cidadão e pode ter impactos significativos ao nível da literacia económica da população de um país.

Em resultado da revisão de literatura efectuada no Capítulo 2 sobre os temas e questões económicas fundamentais para ensinar as crianças, este primeiro volume abrange os conceitos relacionados com o processo de tomada de decisão e com a análise custo-benefício. Entre estes encontram-se os conceitos principais de escassez, custo de oportunidade e escolha e os conceitos complementares de recursos produtivos e bens e serviços. Na sua totalidade, o material desenvolvido é composto por 12 propostas de actividades que podem ser usadas de forma independente consoante o ponto, conceito ou questão que se pretenda destacar. No entanto, as várias propostas apresentadas

complementam-se umas às outras para atingir o objectivo último de ensinar e trabalhar com as crianças as questões ligadas à racionalidade económica. As propostas iniciais procuram fornecer algum enquadramento económico e colocar as crianças à vontade com os temas em estudo. De seguida é apresentada uma breve descrição da estrutura de cada uma. Na parte inicial são referidos os principais conceitos económicos abrangidos, ao que se segue uma pequena descrição do que será abordado (que é especialmente dirigida ao professor/educador), bem como uma lista do material necessário para o desenvolvimento das actividades. De seguida, passa-se ao desenvolvimento do conteúdo em si com a apresentação de uma introdução aos alunos e da descrição do procedimento a ser seguido pelo professor/educador. Por fim, termina-se com a apresentação de uma pequena conclusão ou resumo e das actividades de avaliação/compreensão e actividades extra, se for o caso. O volume “À Descoberta da Economia” é ainda acompanhado de um CD-ROM que contém alguns instrumentos necessários ao desenvolvimento das propostas e, especialmente, um documento de apresentação de slides com os vários conceitos económicos abrangidos. Esse documento foi especialmente desenvolvido para apresentar os conceitos às crianças, uma vez que, contém uma linguagem, imagens e exemplos apropriados para idades mais tenras. As definições e explicações usadas nesses slides são baseadas em vários documentos publicados pelo NCEE e que já deram provas da sua eficácia e adequação no ensino da economia a crianças e jovens. Entre estes documentos destacam-se o *Voluntary National Content Standards, A Framework for Teaching Basic Concepts* e o *Teaching Economics Using Children’s Literature*.

No final do volume é apresentado um Glossário dirigido aos professores/educadores/pais e que não deve ser usado para explicar os conceitos às crianças, pois para isso foram desenvolvidos os slides anteriormente mencionados. Também, por uma questão de simplificação, nas várias propostas recorre-se ao termo *alunos* para se referir às crianças que estão a participar nas actividades e ao termo *professor* para representar a pessoa que está a orientar o desenvolvimento das mesmas.

As várias propostas e a forma como são desenvolvidas foram criadas com o objectivo de colocar as crianças no centro do processo de aprendizagem através da participação activa destes – aprendizagem por descoberta, sendo-lhes fornecida a oportunidade de colocarem questões e encontrarem a resposta por si mesmos. A maioria das actividades desenvolvidas possui uma parte de discussão orientada assente no levantamento de observações e colocação de questões. Isto porque se reconhece que as discussões/debates são ferramentas muito importantes, tanto para avaliar o progresso dos aprendizes, como para detectar oportunidades de extensão ou a existência de algumas falhas e equívocos na compreensão de alguma matéria, e assim poder ajudá-los a clarificar ideias. Por outro lado, as discussões/debates podem ser usados para estimular a lógica, o raciocínio e capacidades de

comunicação. Contudo, sempre que se trabalha com crianças, é necessário garantir-lhes um ambiente de segurança na participação, isto é, garantir que podem participar sem receio de errar, providenciando-lhes um *feedback* positivo que encoraja o entusiasmo. Neste caso, caberá ao professor/educador tomar um papel activo para garantir que tal seja garantido.

Além de se focar na aprendizagem dos conteúdos de cada matéria (factos e teoria), o material compilado no volume em anexo também procura dotar as crianças da capacidade de aplicar os conhecimentos adquiridos às situações e problemas da vida real. Todavia, de forma a garantir uma aprendizagem sustentada e alicerçada, é necessário fornecer primariamente às crianças um entendimento dos conceitos económicos básicos, que lhes permitirão posteriormente desenvolver habilidades de processar e aplicar os conhecimentos adquiridos. Como tal, em termos práticos, são apresentadas várias actividades nas quais as crianças podem experimentar situações e problemas da vida real e aprender a lidar com elas. Adicionalmente, foram consideradas várias configurações de ensino: actividades de grupo (grandes e pequenos) e individuais, demonstrações, trabalhos manuais, discussões orientadas, visualização de vídeos, entre outras.

Sabemos também que a avaliação da aprendizagem é uma componente chave de qualquer processo de ensino. A avaliação permite determinar, tanto ao instrutor como ao aprendiz, se os objectivos de aprendizagem foram cumpridos. As estratégias de avaliação podem variar – dependendo da idade e das próprias capacidades das crianças. Neste âmbito, alerta-se para a necessidade do professor, educador ou pai estar atento e ser capaz de reconhecer a adequação de determinada actividade de avaliação para o caso específico do seu(s) educando(s). No seguimento de cada proposta foram incluídos métodos de avaliação tais como: fichas de trabalho, *quizzes*, debates ou actividades práticas. Reconhece-se que é impossível prever todas circunstâncias e situações específicas quando se lida com crianças e como tal destaca-se desde já que, em determinados casos ou situações, pode ser necessário que o responsável pela condução da aprendizagem adapte determinado método de avaliação.

Por sua vez, os educadores/professores/pais também deverão ir monitorizando visualmente as crianças à medida que estes desempenham as actividades. Neste caso, podem observar e analisar as capacidades delas para usar o raciocínio na tomada de decisão, atingir objectivos comportamentais, trabalhar em equipa, entre outros. Qualquer uma das actividades de aprendizagem incluídas nas propostas pode ser usada para avaliar o progresso da criança através da observação. Os professores, educadores ou pais poderão optar por desenvolver as suas próprias ferramentas de avaliação para identificar e registar os conhecimentos e habilidades dos seus educandos.

Para finalizar esta breve introdução referimos apenas que, como o volume “À Descoberta da Economia” foi desenvolvido para ser uma ferramenta pronta a ser utilizada, entendeu-se que a sua inclusão nesta tese seria mais apropriada na forma de Anexo, principalmente devido às suas características e apresentação bastante próprias e que diferem do estilo usado na restante dissertação. Contudo, realça-se que é uma parte fundamental desta tese à qual foi dedicada uma significativa parte do esforço e preocupação subjacentes à mesma. Desta forma, considera-se este material como um resultado (*output*) prático de toda a revisão e investigação realizada, com vista a fornecer o primeiro grande instrumento a ser usado na disseminação da ciência económica às crianças portuguesas entre os 6-10 anos de idade. Espera-se também que este primeiro contributo seja, dentro em breve, complementado com o desenvolvimento de outros volumes que abranjam diferentes áreas económicas fundamentais, tais como, “Mercados e Agentes” (com os principais conceitos económicos associados, nomeadamente, produtores e consumidores, oferta e procura e preço) e “Meios de Pagamento” (com os principais conceitos económicos associados, nomeadamente, troca e comércio, dinheiro, moeda, poupança e investimento). Finalmente, em seguimento desta investigação pretende-se no futuro proceder à avaliação e aplicação prática de todos os materiais criados através da aplicação dos mesmos nas escolas do Agrupamento de Aveiro.

Após esta breve descrição pode passar-se à análise do material desenvolvido e compilado no volume “À Descoberta da Economia” no Anexo a este capítulo.

CAPÍTULO V – CONCLUSÃO E DISCUSSÃO

Esta tese constitui-se como um contributo para a disseminação da ciência económica. Procurou-se preencher uma lacuna na investigação e chamar a atenção para uma questão de extremo interesse, nomeadamente, a importância da educação e da literacia económica entre a população em geral.

A Literacia Económica corresponde ao desenvolvimento de todo um conjunto de competências, atitudes e valores que permitem, a qualquer cidadão, compreender o contexto económico que o rodeia e reconhecer o impacto que este tem na sua vida quotidiana. Em face da crescente complexidade das condições e realidades em que se desenvolve o conjunto das actividades económicas, torna-se cada vez mais importante que os indivíduos possuam as ferramentas necessárias para compreender e aplicar os conhecimentos dos princípios e conceitos económicos, e assim poder contribuir activamente para o crescimento e bem-estar económicos da sociedade em que estão inseridos. Em resultado, a análise desta questão parte desde logo pela determinação da forma como se pode garantir que a população em geral esteja dotada destas competências.

Neste âmbito, a revisão da literatura efectuada no capítulo 2 permite afirmar que a educação económica é o meio para atingir esse fim e que pode (ou deve mesmo) começar logo nos primeiros anos de escolaridade. Por um lado, as próprias crianças a partir dos 4/5 anos de idade já são confrontadas com um conjunto de questões e problemas económicos no seu dia-a-dia e para os quais são chamadas a tomar decisões, em grande parte como resultado do seu papel como consumidores e participantes activos na economia de mercado. Por outro lado, está comprovado que é nestas idades que se começam a formar as ideias e explicações próprias para o mundo que as rodeia, as quais serão exploradas e compreendidas de forma mais plena nos anos posteriores. E, a acrescentar a esses factos, a investigação realizada com crianças a frequentar o ensino primário, e até mesmo o pré-primário, tem provado que elas estão aptas e são capazes de compreender conceitos e questões económicas básicas, que os podem ajudar a tornarem-se adultos que tomem boas decisões no seu papel como consumidores, trabalhadores e cidadãos. Como tal, a questão fulcral que se coloca não está na capacidade das crianças para aprender economia, mas sim no factor que irá determinar o sucesso e eficácia do ensino da economia a crianças, nomeadamente, a forma como ele é administrado. Embora a literatura não seja tão consensual nesta matéria, existem algumas técnicas de ensino que se têm mostrado mais eficazes, nomeadamente, as técnicas de aprendizagem cooperativa, a aprendizagem activa baseada na experiência directa e imediata com pessoas, objectos, eventos e ideias, a aprendizagem com recurso ao questionamento e a experiências práticas com situações da vida real e o uso de literatura infantil apropriada.

Como já foi destacado esta tese enquadra-se numa linha de investigação inovadora lançada no Departamento de Economia, Engenharia e Gestão Industrial da Universidade de Aveiro, em ligação com o projecto *Economicando* financiado pela FCT. Nesta tese desenvolvemos, numa primeira fase, um instrumento que permite avaliar a literacia económica nos adultos. Para isso utilizou-se o ILE (Inquérito de Literacia Económica), um inquérito resultante da tradução e adaptação de alguns inquéritos internacionais usados noutros países para fins similares e que contempla algumas questões que visam captar a realidade portuguesa, bem como, questões relacionadas com as atitudes e percepções para com a Economia.

Os resultados do inquérito mostram que a maioria dos adultos reconhece a importância do conhecimento em economia para a população em geral mas mostra-se apreensivo quanto à inclusão do ensino da economia nos primeiros anos de escolaridade. Por sua vez, os resultados obtidos no ILE traduzem um nível médio de literacia económica para os adultos inquiridos correspondente a cerca de 69% de respostas correctas ou a 13,7 valores, com os inquiridos a mostrar um maior à vontade nas questões que envolvem o seu papel como consumidores. Também se verificou que os factores como a idade, o género, o nível de escolaridade e o rendimento afectam positivamente o nível de literacia económica.

Numa segunda fase desenvolvemos algum material de apoio à divulgação da economia junto de crianças entre os 6-10 anos de idade. Destina-se a ensinar alguns princípios e conceitos económicos fundamentais e a ajudá-las desenvolver a forma de pensamento e raciocínio económico na tomada de decisões. Nesse âmbito, com base no sustentado na literatura os temas abrangidos estão relacionados com o processo de tomada de decisão e com a análise custo-benefício, duas das áreas que as crianças experimentam e vivenciam activamente no seu quotidiano.

Entendemos assim que está dado o primeiro grande passo para lançar a investigação e o próprio desenvolvimento do projecto num futuro próximo, e que, embora possam necessitar de algumas adaptações e correcções, o instrumento de avaliação da literacia económica em adultos aqui adaptado e os materiais desenvolvidos oferecem um contributo significativo para a disseminação da ciência económica.

Neste caso, a pesquisa futura está já delineada e passa pelo desenvolvimento de outros materiais semelhantes ao volume apresentado nesta tese, mas relativos a outros temas e conceitos económicos, como por exemplo, “Mercados e Agentes Económicos” ou “Meios de Pagamento”. Após o desenvolvimento de todos os materiais que se entenderem fundamentais para fornecer às crianças os conhecimentos básicos em economia, pretende-se proceder à implementação e avaliação dos mesmos em escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico. Contudo, ainda antes dessa implementação é necessário avaliar à partida as percepções e conhecimentos que as crianças possuem sobre economia e, para isso, teremos

de desenvolver também um instrumento de avaliação adequado às suas idades e níveis de maturidade. O mesmo instrumento de avaliação será usado posteriormente à implementação do programa de ensino, com vista a avaliar os impactos do mesmo ao nível da compreensão e conhecimento das crianças sobre a economia.

Assim, esperamos que este projecto e esta tese em específico contribuam para aumentar a educação e a literacia económica em geral e entre a comunidade escolar das escolas participantes em particular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ajello, Anna Maria, Anna Silvia Bombi, Clotilde Pontecorvo and Cristina Zuccheromaglio (1987) "Teaching Economics in Primary School: The Concepts of Work and Profit", *International Journal of Behavioral Development*, 10: 51-69.
- Albritton, Frank P., Jr. (2006), "Performance on Tests of Economic Literacy: A Comparison of Face-to-Face with Online Instruction", *First Monday*, 11(10). (available online at http://131.193.153.231/www/issues/issue11_10/albritton/index.html).
- Banaszak, Ronald A. (1987), "The Nature of Economic Literacy", ERIC Digest No. 41, Bloomington, in: ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education, ED 284 823.
- Belbute, José M. M. and Miguel de Sousa (2004), "Literacia Económica entre Alunos Universitários", *Documento de Trabalho n° 2004/06*, Universidade de Évora, Departamento de Economia.
- Berti, Anna E., Anna S. Bombi and Adriana Lis (1982), "The Child's Conceptions about Means of Production and their Owners", *European Journal of Social Psychology*, 12: 221-239.
- Berti, Anna E. and Anna S. Bombi (1983), "The Development of the Concept of Money and Its Value", *Child Development*, 52: 1179-1182.
- Berti, Anna E., Anna S. Bombi and Rossana De Beni (1986), "Acquiring Economic Notions: Profit", *International Journal of Behavioral Development*, 9: 15-26.
- Bethune, John J. and Erin Ellis (2001), "Assessing Economic Understanding in the Early Grades", *Journal of Economics and Economic Education Research*, 1: 22-30.
- Buckles, Stephen and Vera Freeman (1984), "A Longitudinal Analysis of a Developmental Economics Education Program", *Journal of Economic Education*, 15(1): 5-10.
- Bosshardt, William and Michael Watts (1994), Instructor effects in Economics in Elementary and Junior High Schools, *Journal of Economic Education*, 25(3), 195-211.
- Clark, J. R., Mark C. Schug and Ashley S. Harrison (2009), "Recent Trends and New Evidence in Economics and Finance Education", *Journal of Economics and Finance Education*, 8(1): 1-10.
- Cole, Gene and Richard S. Smith (2002), "Using Results of the NCEE Literacy Test to Assess and Improve Economic Instruction", *Journal of Business Administration Online*, 1(1): 1-9.
- Danziger, K. (1958), "Children's Earliest Conceptions of Economic Relationships (Australia)", *The Journal of Social Psychology*, 47: 231-240.
- David, Fetting (1999), "A Report on the Economic Literacy Symposium", *The Region*, Federal Reserve Bank of Minneapolis, May, 13-14.

- Davison, Donald G. and John H. Kilgore (1971), "A Model for Evaluating the Effectiveness of Economic Education in Primary Grades", *The Journal of Economic Education*, 3(1): 7-25.
- Davison, Donald G. and John H. Kilgore (1974), "An Evaluation of Second Grade Economic Materials", ED 090 119.
- Day, Harlan, MaryAnn Foltz, Kathy Heyse, Callie Marksberry, Mary Sturgeon and Suellen Reed (1997), "Teaching Economics Using Children's Literature", Indiana State Department of Education, Center for School Improvement and Performance, ED 425 111.
- ECCD Group (1999), "Early Childhood Counts: Programming Resources for Early Childhood Care and Development Educating Young Children: Active Learning Practices for Preschool and Child Care Programs", Excerpt from *Educating Young Children* (pages 13-41), a curriculum guide from High/Scope Educational Research Foundation, Ypsilanti, Michigan, USA.
- Federal Reserve Bank of Minneapolis (FED), (1998), "The Minneapolis Fed's National Economic Literacy Survey", *The Region*, 12(4): 12-15.
- FES Report (2007), EU Project FES, Financial education & better access to adequate financial services. International Conference: Financial education & better access to adequate financial services. Best practices and ways forward to combat financial exclusion in Europe, April, 12th-13th 2007, Vienna.
- Gempp, René, Marianela Denegri, Cristina Caprile, Lorna Cortés, Mariela Quesada and Jocelyne Sepúlveda (2006), "Medición de la Alfabetización Económica en Niños: Oportunidades Diagnósticas Con el Modelo de Crédito Parcial", *Psykhe*, 15(1): 13-27, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Gianinno, Lawrence (2005), "Assessing Shared Understanding of Economic Exchange among Children and Adults", *Psychology & Marketing*, 22(7): 551-576.
- Gleason, Joyce and Lee J. Van Scyoc (1995), "A Report on the Economic Literacy of Adults", *Journal of Economic Education*, 26(3): 203-210.
- Hannibal, Mary A. Z, Ren Vasiliev and Qiuyun Lin (2002), "Teaching Young Children Basic Concepts of Geography: A Literature-Based Approach", *Early Childhood Education Journal*, 30(2): 81-86.
- Hansen, Harlen S. (1985), "The Economics of Early Childhood Education in Minesota", *Journal of Economic Education*, 16(3): 219-24.
- Hanushek, Eric A. (1979), "Conceptual and Empirical Issues in the Estimation of Educational Production Functions", *The Journal of Human Resources*, 14(3): 351-388.
- Haskell, Janaan H. and Susan J. Jenkins (2002), Proceedings Partnering Economics and Literacy: Two at a Time Curriculum, Allied Academies International Conference, Las Vegas.

- Hoang, Thienhuong (2007), "Learning and Instruction in Mathematics: A Study of Achievement in Saigon, Vietnam", *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, November 28th.
- Hogarth, Jeanne M. (2006), "Financial Education and Economic Development", Presented at the G8 International Conference on Improving Financial Literacy, November 29, 2006, Moscow, Russian Federation. (available online at <http://www.oecd.org/dataoecd/20/50/37742200.pdf>).
- Hoge, John D. (1988), "Teaching History in the Elementary School", ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education, Indiana University, Bloomington, ED 293 84.
- Koshal, Rajindar K., Ashok K. Gupta, Anita Goyal and Vimal N. Choudhary (2008), "Assessing Economic Literacy of Indian MBA Students", *American Journal of Business*, 23(2): 43-51.
- House, J. D. (2006), "Effects of Science Beliefs and Instructional Strategies on Achievement of Students in the United States and Korea: Results from the TIMSS 2003 Assessment", International Association for the Evaluation of Educational Research, IRC2006-TIMSS. (available online at http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/IRC2006/IEA_Program/TIMSS/House.pdf).
- Kotte, Dieter and Ralf Witt (1995), "Chance and Challenge: Assessing Economic Literacy", In W. Bos & R.H. Lehmann (Eds.), *Reflections on educational achievement: Papers in honor of T. Neville Postlethwaite*, Munster: Waxmann. (available online at <http://www.leselounge.de/postleth.html>).
- Kourilsky, Marilyn (1977), "The Kinder-Economy: A Case Study of Kindergarten Pupils' Acquisition of Economic Concepts", *The Elementary School Journal*, 77: 182-191.
- Kourilsky, Marilyn (1987), "Children's Learning of Economics: The Imperative and The Hurdles", *Theory into Practice*, 27(3): 198-205.
- Kourilsky, Marilyn (1993), "An Integrated Teacher Education Model for Enhanced Economic Literacy", Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA, April 12-16.
- Kourilsky, Marilyn L. and Edna Graff (1985), "Children's Use of Cost-Benefit Analysis: Developmental or Non-Existent", ED 261 948.
- Kourilsky, Marilyn L. and Trudy Murray (1981), "The Use of Economic Reasoning to Increase Satisfaction with Family Decision Making", *Journal of Consumer Research*, 8: 183-88.
- Krumm, Volker and Klaus Beck (1990), *Economic Literacy in the United States, Germany and Austria: Results of Cross National Studies*, Paper presented at the Annual Meeting of the Joint Council on Economic Education/National Association of Economic Educators, Los Angeles, CA, September 11, ED 340 629.
- Laney, James D. (1988), "Can Economic Concepts Be Learned and Remembered: A Comparison of Elementary Students", *Journal of Economic Research*, 82(2): 99-105.

- Laney, James D. (1989), "Experience-and Concept-Label-Type Effects on First-graders' Learning, Retention of Economics Concepts", *Journal of Educational Research*, 82: 231–236.
- Laney, James D. (1991), "The Effect of Economics Instruction on Economic Reasoning: A Comparison of Verbal, Imaginal, and Integrated Teaching-Learning Strategies", ED 355 137.
- Laney, James D. (1993a), "Experiential versus Experience-Based Learning and Instruction", *Journal of Educational Research*, 86(4): 228-236.
- Laney, James D. (1993b), "Economics for Elementary School Students: Research-Supported Principles of Teaching and Learning that Guide Classroom Practice", *Social Studies*, 84(3): 99-103.
- Laney, James D., D. K. Frerichs, L. P. Frerichs and L. K. Pak (1996), "The Effect of Cooperative and Mastery Learning Methods on Primary Grade Students' Learning and Retention of Economic Concepts", *Early Education and Development*, 7: 253-276.
- Laney, James and Mark Schug (1998), "Teach Kids Economics and They Will Learn", *Social Studies and the Young Learner*, 11(2), 13-17.
- Larkins, A. Guy and James P. Shaver (1967), "Matched-Pair Scoring Technique Used on a First-Grade Yes-No Type Economics Achievement Test", Paper presented to the Education Section of the Utah Academy of Sciences, Arts and Letters, Logan, Utah, April 21, ED 029 699.
- Lawson, Luther D. and Margaret G. O'Donnell (1986), "Identifying Factors That Influence the Learning of Economics: A Sixth-Grade Case Study", *Journal of Economic Education*, 17 (Summer): 177-86.
- Leiser, David (1983), "Children's Conceptions of Economics - The Constitution of a Cognitive Domain", *Journal of Economic Psychology*, 4(4): 297-317.
- Leiser, David and Reut B. Halachmi (2005), "Children's Understanding of Market Forces", *Journal of Economic Psychology*, 27: 6–19.
- Levin, Jack (1987), *Estatística Aplicada às Ciências Humanas*, 2ªEd., São Paulo: Editora Harbra.
- Lucey, Thomas A. and Duane M. Giannangelo (2006), "Short Changed: The Importance of Facilitating Equitable Financial Education in Urban Society", *Education and Urban Society*, 38(3): 268-287.
- Makridou-Bousiou, Despina (2006), "Gender Differences in Economic Knowledge in Greece", *International Business & Economics Research Journal*, 5(11): 35-42.
- Meszaros, Bonnie and Mary Suiter, "The Case for Economics in the Elementary Classroom", *The Region*, Federal Reserve Bank of Minneapolis, December, 12(4): 38-42.

- Miller, Steven L. (1988), *Economic Education for Citizenship*, Bloomington, in: Foundation for Teaching Economics and ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education, ED 296 947.
- Miller, S. (1991), “The Case for Economic Education in the School Curriculum”, In W. B. Walstad & J. C. Soper (Eds.), *Effective Economic Education in the Schools*, National Education Association. ED 332 904.
- Ministério da Educação (2004), “Organização Curricular e Programas”, 4ª Edição. (available online at <http://www.min-edu.pt/outerFrame.jsp?link=http%3A//www.dgidec.min-edu.pt/>).
- Ministério da Educação (2009), “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais”. (available online at <http://www.min-edu.pt/outerFrame.jsp?link=http%3A//www.dgidec.min-edu.pt/>).
- Morgan, J.C. (1991), “Using Econ and Me to Teach Economics to Children in Primary Grades”, *Social Studies*, 82(5): 195-97.
- Nappi, Andrew T. (1973), “An Evaluation of Award-Winning Elementary Teaching Materials from the Kazanjian Program”, *Journal of Economic Education*, 5(2): 82-88.
- National Council on Economics Education (1997), *Voluntary National Content Standards in Economics*, New York: NCEE.
- National Council on Economics Education (1999), *Council for Economic Education Standards in Economics: Survey of Students and the Public*, Campaign for Economic Literacy. (available online at <http://www.councilforeconed.org/cel/results.php>).
- National Council on Economic Education (2003), *Survey of the States: Economic and Personal Finance Education in Our Nation's Schools in 2002*. New York: National Council on Economic Education, April 2003.
- National Council on Economic Education (2005), *What American Teens & Adults Know about Economics*, 2005 Poll Findings. (available online at <http://www.councilforeconed.org>).
- National Council on Economic Education, *Economic Literacy Test*. (available online at <http://www.nationalcouncil.org/cel/index.html>).
- Piaget, J. (1962), *The Moral Judgment of the Child*, New York: Collier Books.
- Qualifications and Curriculum Authority (QCA) (2008), *Early Years Foundation Stage: Profile Handbook*, London, United Kingdom. (available online at www.qcda.gov.uk/resources/assets/Early_FS_Handbook_v11_WO_LR.pdf)
- Ramsett, David E. (1972), “Toward Improving Economic Education in the Elementary Grades”, *The Journal of Economic Education*, 4(1): 30-35.
- Rebeck, Ken (1999), “How Does Economic Education Impact Economic Literacy”, *The Region*, Federal Reserve Bank of Minneapolis, Jun, 13(4): 18-21.

- Rivlin, Alice M. (1999), "On Economic Literacy", Presented by the Vice Chair, Board of Governors of the Federal Reserve System at the Economic Literacy Symposium, 13 May.
- Rodgers, Yana V., Shelby Hawthorne and Ronald C. Wheeler (2004), "Teaching Economics in the Primary Grades: Standards and Strategies". (available online at <http://ssrn.com/abstract=558022>).
- Rodgers, Yana V., Shelby Hawthorne and Ronald C. Wheeler (2007), "Teaching Economics through Children's Literature in the Primary Grades", *The Reading Teacher* 61(1): 46-55.
- Roos, V., P. Chiroro, C. van Coppenhagen, I. Smith, E. van Heerden, R.E. Abdoola, K. Robertson and C. Beukes (2005), "Money Adventures: Introducing Economic Concepts to Preschool Children in the South African Context", *Journal of Economic Psychology*, 26: 243-254.
- Santomero, Anthony M. (2003), "Knowledge Is Power: The Importance of Economic Education", *Q4 2003 Business Review*, Federal Reserve Bank of Philadelphia.
- Saunders, Phillip, G. L. Bach, James D. Calderwood and W. Lee Hansen (1984), *Master Curriculum Guide in Economics – A Framework for Teaching the Basic Concepts* (2nd ed.), New York: Joint Council on Economic Education, ED 247 198.
- Schug, Mark C. (1985) "Economics in the School Curriculum, K-12", Washington, DC: Joint Council on Economic Education and National Education Association, ED 267 002.
- Scully, Patricia and Hilary Roberts (2002), "Phonics, Expository Writing, and Reading Aloud: Playful Literacy in the Primary Grades", *Early Childhood Education Journal*, 30(2): 93-99.
- Senesh, Lawrence (1964), *Our Working World*, Science Research Associates.
- Senesh, Lawrence (1993), "Our Working World and the Bird of the Organic Curriculum", *Social Studies*, 84(3): 92-98.
- Siegal, Michael (1981), "Children's Perceptions of Adult Economic Needs", *Child Development*, 52: 379-382.
- Soper, J. C. and W. B. Walstad (1987), *The Test of Economic Literacy: Examiner's Manual* (2nd ed.), New York, Joint Council on Economic Education.
- Sosin, Kim, James Dick, and Mary L. Reiser (1997), "Determinants of Achievement of Economics Concepts by Elementary School Students", *Journal of Economic Education*, 28(2): 100-121.
- Sunal, Cynthia S., Barbara G. Warash, Barbara A. Hatcher, and Mary W. Strong (1991), "Dollars and Sense: Experiences with Economics for Young Children", *Dimensions*, 19(3): 29-32.
- Sunal, Cynthia S. and Mary E. Haas (2002), *Social Studies for the Elementary and Middle Grades: A Constructivist Approach*, Allyn & Bacon, Boston, MA.

- Stern, Gary H. (2002), "From Pocketbook to Policymaking, Economic Education Matters", *The Region*, Federal Reserve Bank of Minneapolis, June, 16(2): 2-5.
- Thompson Douglas R. and Robert S. Siegler (2000), "Buy Low, Sell High: The Development of an Informal Theory of Economics", *Child Development*, 71(3): 660-677.
- Valentine, Gregory P. (1994), "Economics for Grades K-9", *Social Studies*, 85(5): 218-221.
- VanFossen, Phillip J. (2003), "Best Practice Economic Education for Young Children? It's elementary...!", *Social Education*, 67(2): 90- 94.
- Vocational Instructional Materials Laboratory (VIML) (1998), "Fun with Physics: Real-Life Problem Solving for Grades K-3", Ohio State University, Columbus, Ohio, ED 428 968.
- Vocational Instructional Materials Laboratory (VIML) (1999), "Fun with Math: Real-Life Problem Solving for Grades 4-8", Ohio State University, Columbus, Ohio, ED 434 009.
- Yardley, Krysia M. (1997), *Role Play: Theory and Practice*, N.Y.: Sage Publications. (in http://books.google.pt/books?id=n23Xzg2YkgC&pg=PP5&dq=Role+Play+%E2%80%93+theory+and+practice&source=gb_s_selected_pages&cad=4#v=onepage&q&f=false)
- Walberg, H. J. and Paik, S. J. (2000), *Effective Educational Practices*, Educational Practices Series-3, Brussels: International Academy of Education (IAE) and Geneva: International Bureau of Education (IBE). (available online at <http://www.ibe.unesco.org>).
- Walstad, W. B. and D. Robson (1990), *Basic Economics Test: Examiner's Manual* (2nd ed.), New York: Joint Council on Economic Education.
- Walstad, W. B. and J. C. Soper (1987), *Test of Economic Knowledge: Examiner's Manual*, New York: Joint Council on Economic Education.
- Walstad, W. B. and J. C. Soper (1988), "A Report Card on the Economic Literacy of U.S. High School Students", *The American Economic Review*, 78(2), Papers and Proceedings of the One- Hundredth Annual Meeting of the American Economic Association: 251-256.
- Walstad, W. B., and K. Rebeck (2001a), *Test of economic literacy: Examiner's manual* (3rd ed.), New York, National Council on Economic Education.
- Walstad, W. B. and K. Rebeck (2001b), "Assessing the Economic Understanding of U.S. High School Students", *American Economic Review*, 91(2): 452-457.
- Walstad, W. B. and K. Rebeck (2002), "Assessing the Economic Knowledge and Economic Opinions of Adults", *The Quarterly Review of Economics and Finance*, Elsevier, 42(5): 921-935.
- Watts, M. (2005), "What Works: A Review of Research on Outcomes and Effective Program Delivery in Precollege Economic Education", New York, NY: National Council on Economic Education.

Webley, P. (2005), *Children's Understanding of Economics*, pag. 43-64, In M. Barrett & E. Buchanan-Barrow (Eds.), *Children's Understanding of Society*, Hove: Psychology Press.

Whitehead, David J. and Tony Halil (1991), "Economic Literacy in the United Kingdom and the United States: A Comparative Study", *Journal of Economic Education*, 22(2): 101-110.

Wood, W. C. and J. M. Doyle (2002), "Economic Literacy Among Corporate Employees", *Journal of Economic Education* 33(3):195-205.

Zachlod, M. (2006), "Teaching Economics Concepts in the Primary Grades", *Social Studies Review*, 45(2): 18-21.

Anexos

Anexos – Capítulo 3

Anexo 3.1. – Inquérito

I – Identificação	
Ano de nascimento: ____ (Ano)	
Sexo:	<input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino Nacionalidade: _____
Emprego:	<input type="checkbox"/> Empregado <input type="checkbox"/> Desempregado Profissão: _____
Educação:	<input type="checkbox"/> 4ºAno <input type="checkbox"/> 9ºAno <input type="checkbox"/> 12ºAno <input type="checkbox"/> Bacharelato/ Licenciatura <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutoramento
Caso tenha frequentado um curso superior, foi na área de ciências Económicas ou empresariais? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Frequentou/ Teve alguma formação na área de Economia ou Finanças? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Indique p.f. o rendimento <u>líquido mensal da sua família</u> (aproximado):	
<input type="checkbox"/> <1.000€ <input type="checkbox"/> Entre 1.001 - 2.000€ <input type="checkbox"/> Entre 2.001 - 6000€ <input type="checkbox"/> Entre 6.001 - 10.000€ <input type="checkbox"/> Mais de 10.001€	
II - Atitudes e Experiências relacionadas com a Economia	
Leia com atenção cada pergunta e assinale a alternativa correspondente ao seu caso particular com um X. Responda a todas as perguntas. Lembre-se que o questionário é anónimo e confidencial, tendo como objectivo o uso para fins estatísticos.	
1. Quão importante considera que é para as pessoas em Portugal possuir um bom entendimento sobre economia?	
a. <input type="checkbox"/> Muito importante.	
b. <input type="checkbox"/> Algo importante.	
c. <input type="checkbox"/> Não muito importante.	
d. <input type="checkbox"/> Nada importante.	
2. Quão importante considera que seria inserir mais temas de economia nos programas dos alunos da primária?	
a. <input type="checkbox"/> Muito importante.	
b. <input type="checkbox"/> Algo importante.	
c. <input type="checkbox"/> Não muito importante.	
d. <input type="checkbox"/> Nada importante.	
3. Considera estimular o seu filho a estudar na área de economia no futuro?	
a. <input type="checkbox"/> Não.	
b. <input type="checkbox"/> Sim.	
c. <input type="checkbox"/> Talvez.	
d. <input type="checkbox"/> Não sei.	

<p>4. Supondo uma subida permanente das taxas Euribor qual será o impacto mais esperado dessa subida para quem contraiu um empréstimo à habitação?</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Uma descida da prestação mensal da casa.</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Uma subida da prestação mensal da casa.</p> <p>c. <input type="checkbox"/> Valoriza o valor de mercado da casa.</p> <p>d. <input type="checkbox"/> Não sei.</p>			
<p>III – Questões sobre Economia</p>			
<p>Cada pergunta seguinte apresenta várias alternativas, das quais somente uma está correcta. Leia com atenção cada pergunta e assinale a alternativa correcta com um X. Responda por favor a todas as perguntas. Lembre-se que o questionário é anónimo e confidencial, tendo como objectivo o uso para fins estatísticos.</p>		<p>Resposta Correcta</p>	<p>Área</p>
<p>1. Um aumento significativo no número de restaurantes numa determinada localidade terá como resultado mais provável:</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Menores preços e maior qualidade.</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Menores preços e menos qualidade.</p> <p>c. <input type="checkbox"/> Maiores preços e maior qualidade.</p> <p>d. <input type="checkbox"/> Não sei.</p>		<p>a</p>	<p>b</p>
<p>2. Uma pessoa que assume riscos para iniciar um negócio para produzir um novo bem ou serviço é conhecida por:</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Gestor.</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Burocrata.</p> <p>c. <input type="checkbox"/> Empreendedor.</p> <p>d. <input type="checkbox"/> Não sei.</p>		<p>c</p>	<p>b</p>
<p>3. Um aumento nas taxas de juro cobradas pelos bancos irá mais provavelmente:</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Encorajar o investimento empresarial.</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Encorajar as pessoas a comprar casa.</p> <p>c. <input type="checkbox"/> Encorajar as pessoas a poupar.</p> <p>d. <input type="checkbox"/> Não sei.</p>		<p>c</p>	<p>c</p>
<p>4. Para a maioria das pessoas, a maior porção do seu rendimento pessoal provém de:</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Salários e vencimentos dos seus empregos.</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Juros de títulos e acções que possuem.</p> <p>c. <input type="checkbox"/> Rendas recebidas em resultado das propriedades que possuem.</p> <p>d. <input type="checkbox"/> Não sei.</p>		<p>a</p>	<p>a</p>
<p>5. Se o produto interno bruto de um país aumentou, mas a produção de bens permaneceu a mesma, então a produção de serviços terá:</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Aumentado.</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Diminuído.</p> <p>c. <input type="checkbox"/> Permanecido igual.</p> <p>d. <input type="checkbox"/> Não sei.</p>		<p>a</p>	<p>d</p>

<p>6. Se o preço da carne de vaca duplicar e o preço da carne de frango permanecer o mesmo, as pessoas provavelmente comprarão:</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Mais frango e menos vaca. b. <input type="checkbox"/> Menos frango e mais vaca. c. <input type="checkbox"/> A mesma quantidade de frango e vaca. d. <input type="checkbox"/> Não sei.</p>	a	a
<p>7. Se o País X (um país fictício) parar de importar automóveis do País Y, quem provavelmente sairá mais beneficiado?</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Produtores de automóveis no país Y. b. <input type="checkbox"/> Consumidores no País X. c. <input type="checkbox"/> Produtores de automóveis no País X. d. <input type="checkbox"/> Não sei.</p>	c	e
<p>8. Se o governo fixar um valor máximo para o valor das rendas que os senhorios podem cobrar, qual será o resultado mais provável?</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Existirão mais apartamentos disponíveis do que os que as pessoas quererão alugar. b. <input type="checkbox"/> Existirão menos apartamentos disponíveis do que os que as pessoas quererão alugar. c. <input type="checkbox"/> O número de apartamentos disponíveis será igual ao número de pessoas que querem alugar. d. <input type="checkbox"/> Não sei.</p>	b	d
<p>9. Numa economia de mercado (ex: Portugal), quem determina que bens e serviços devem ser produzidos?</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Produtores e governo. b. <input type="checkbox"/> Consumidores e governo. c. <input type="checkbox"/> Produtores, consumidores e governo. d. <input type="checkbox"/> Não sei.</p>	c	b
<p>10. O País X cultiva frutos e vegetais e o País Y produz carne. Se o País X voluntariamente comercializar frutos e vegetais em troca da carne do País Y:</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Ambos os países beneficiam do comércio. b. <input type="checkbox"/> Ambos os países perdem com o comércio. c. <input type="checkbox"/> O País X beneficia e o País Y perde com o comércio. d. <input type="checkbox"/> Não sei.</p>	a	e
<p>11. Um fabricante de calçado é incapaz de produzir sapatos suficientes para satisfazer a procura. Se o fabricante não conseguir aumentar a produção e a procura continuar a aumentar, o preço dos sapatos irá:</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Aumentar. b. <input type="checkbox"/> Diminuir. c. <input type="checkbox"/> Permanecer igual. d. <input type="checkbox"/> Não sei.</p>	a	a

<p>12. Os recursos usados na produção de bens e serviços são limitados. Em resultado a sociedade deve:</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Fazer escolhas sobre como usar os recursos.</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Tentar obter recursos adicionais.</p> <p>c. <input type="checkbox"/> Reduzir o seu uso dos recursos.</p> <p>d. <input type="checkbox"/> Não sei.</p>	a	b
<p>13. O mercado de acções (Bolsa) é um exemplo de uma instituição dentro da nossa economia que existe para ajudar as pessoas a alcançar os seus objectivos económicos. A existência desta instituição:</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Resulta num aumento do preço das acções.</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Facilita o contacto entre as pessoas que querem comprar acções com aquelas que querem vender acções.</p> <p>c. <input type="checkbox"/> Ajuda a prever os lucros e retornos das acções.</p> <p>d. <input type="checkbox"/> Não sei.</p>	b	c
<p>14. Quando uma pessoa arrenda um apartamento, quem beneficia com a transacção?</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Apenas a pessoa que arrenda o apartamento.</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Apenas o senhorio.</p> <p>c. <input type="checkbox"/> Tanto a pessoa que arrenda o apartamento como o senhorio.</p> <p>d. <input type="checkbox"/> Não sei.</p>	c	a
<p>15. Do ponto de vista económico, ao decidir qual de dois bens deve comprar, uma pessoa deve sempre:</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Escolher o bem que custa menos.</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Escolher o bem com os maiores benefícios.</p> <p>c. <input type="checkbox"/> Fazer escolhas com base nos custos e benefícios de ambos os bens.</p> <p>d. <input type="checkbox"/> Não sei.</p>	c	a
<p>16. Quando os governos oferecem produtos e serviços, estes produtos e serviços beneficiam geralmente:</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Mais do que uma pessoa de cada vez, quer tenha pago por o produto ou serviço quer não.</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Apenas a pessoa que pagou por esses produtos e serviços.</p> <p>c. <input type="checkbox"/> Os comerciantes à custa dos consumidores.</p> <p>d. <input type="checkbox"/> Não sei.</p>	a	d
<p>17. Quando as despesas de um governo num determinado ano são superiores às suas receitas nesse mesmo ano, a diferença é conhecida por:</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Um balanço orçamental.</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Um défice orçamental.</p> <p>c. <input type="checkbox"/> Um superávit (excedente) orçamental.</p> <p>d. <input type="checkbox"/> Não sei.</p>	b	d

<p>18. Em períodos de inflação quem dos seguintes sairá mais beneficiado?</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Pessoas que vivem de um rendimento fixo.</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Bancos que emprestaram dinheiro a uma taxa de juro fixa.</p> <p>c. <input type="checkbox"/> Pessoas que pediram dinheiro emprestado a uma taxa de juro fixa.</p> <p>d. <input type="checkbox"/> Não sei.</p>	c	c
<p>19. Qual das seguintes medidas mais provavelmente poderá acelerar a inovação na indústria de computadores?</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Cobrar um imposto sobre todas as novas invenções na indústria de computadores.</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Aumentar a regulação governamental sobre a indústria de computadores.</p> <p>c. <input type="checkbox"/> Investir em mais investigação e desenvolvimento na indústria de computadores.</p> <p>d. <input type="checkbox"/> Não sei.</p>	c	b
<p>20. Qual das seguintes três afirmações sobre a função do dinheiro <u>está errada</u>?</p> <p>a. <input type="checkbox"/> O dinheiro torna mais fácil a poupança.</p> <p>b. <input type="checkbox"/> O dinheiro torna a troca de bens e serviços mais fácil.</p> <p>c. <input type="checkbox"/> O dinheiro mantém o seu valor em períodos de inflação.</p> <p>d. <input type="checkbox"/> Não sei.</p>	c	c
<p>21. Um grande aumento no custo de produção de calças de ganga resultará em:</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Menores preços das calças de ganga e menos calças de ganga compradas.</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Menores preços das calças de ganga e mais calças de ganga compradas.</p> <p>c. <input type="checkbox"/> Maiores preços das calças de ganga e menos calças de ganga compradas.</p> <p>d. <input type="checkbox"/> Não sei.</p>	c	b
<p>22. Qual das seguintes abordagens para o controlo da poluição faz o melhor uso dos recursos económicos de um país?</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Usar os recursos para reduzir todos os danos causados pela poluição.</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Controlar a poluição, enquanto os benefícios extra resultantes são superiores aos custos extra associados.</p> <p>c. <input type="checkbox"/> Proibir as actividades económicas que causam poluição ou prejudicam o ambiente.</p> <p>d. <input type="checkbox"/> Não sei.</p>	b	d
<p>23. Quando as indústrias e países se especializam na produção de bens e serviços, isso gera:</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Menor produção por hora trabalhada.</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Maior interdependência económica.</p> <p>c. <input type="checkbox"/> Uma distribuição do rendimento mais equitativa (mais igual).</p> <p>d. <input type="checkbox"/> Não sei.</p>	b	b

<p>24. Qual é a característica mais essencial de uma economia de mercado?</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Uniões sindicais mais eficazes.</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Boa regulação governamental.</p> <p>c. <input type="checkbox"/> Concorrência activa no mercado.</p> <p>d. <input type="checkbox"/> Não sei.</p>	c	a
<p>25. O que acontecerá ao emprego se o governo fixar um salário mínimo acima do nível que os empregadores podem pagar no momento?</p> <p>a. <input type="checkbox"/> O emprego irá aumentar.</p> <p>b. <input type="checkbox"/> O emprego irá diminuir.</p> <p>c. <input type="checkbox"/> O emprego permanecerá o mesmo.</p> <p>d. <input type="checkbox"/> Não sei.</p>	b	d
<p>26. Porque é que os desportistas profissionais geralmente ganham mais do que os agricultores e metalúrgicos?</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Os proprietários das equipas são monopolistas.</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Existem menos desportistas profissionais do que agricultores ou metalúrgicos.</p> <p>c. <input type="checkbox"/> Os bons desportistas são mais escassos, dada a procura pelos seus serviços.</p> <p>d. <input type="checkbox"/> Não sei.</p>	c	a
<p>27. Qual dos seguintes factores limita o nível de produção potencial de uma economia?</p> <p>a. <input type="checkbox"/> A quantidade e qualidade do trabalho, capital e recursos naturais.</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Procura empresarial por bens e serviços finais.</p> <p>c. <input type="checkbox"/> Regulações governamentais e despesas.</p> <p>d. <input type="checkbox"/> Não sei.</p>	a	b
<p>28. Um aumento dos salários na China ou uma valorização da moeda Chinesa:</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Não tem qualquer consequência para os consumidores em Portugal.</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Aumentará o preço da maioria dos bens a nível mundial.</p> <p>c. <input type="checkbox"/> Diminui a competitividade das empresas Europeias.</p> <p>d. <input type="checkbox"/> Não sei.</p>	b	e
<p>29. Complete a frase seguinte com a opção que achar correcta. Com a adesão ao Euro, ...:</p> <p>a. <input type="checkbox"/> O Governo de Portugal passou a poder manipular as taxas de câmbio para atenuar os efeitos mais negativos dos ciclos económicos.</p> <p>b. <input type="checkbox"/> O Governo de Portugal perdeu a autonomia para manipular as taxas de juro e na condução da política monetária em geral.</p> <p>c. <input type="checkbox"/> O Governo de Portugal passou a poder manipular as taxas de juro para atenuar os efeitos mais negativos dos ciclos económicos.</p> <p>d. <input type="checkbox"/> Não sei.</p>	b	e

<p>30. A inovação é importante porque:</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Satisfaz os consumidores exigentes e as empresas que procuram obter lucro.</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Permite aumentar lucros ou reduzir custos e preços, beneficiando empresas e consumidores.</p> <p>c. <input type="checkbox"/> Permite ter sempre as tecnologias mais rápidas.</p> <p>d. <input type="checkbox"/> Não sei.</p>	b	b
<p>31. Para um país competir internacionalmente nos dias de hoje é preferível:</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Ter muitos trabalhadores sem grande formação porque os salários destes são baixos e fazem tudo.</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Ter muitos trabalhadores com elevada formação pois estes possuem uma maior capacidade para comunicar, para trabalhar com novas tecnologias, adaptando-se com maior facilidade a novas situações.</p> <p>c. <input type="checkbox"/> Ter muitos trabalhadores com pouca formação pois a maioria das actividades do mundo actual não requer grande formação.</p> <p>d. <input type="checkbox"/> Não sei.</p>	b	e

Anexo 3.2. – Matriz de Correlações para as variáveis incluídas no modelo

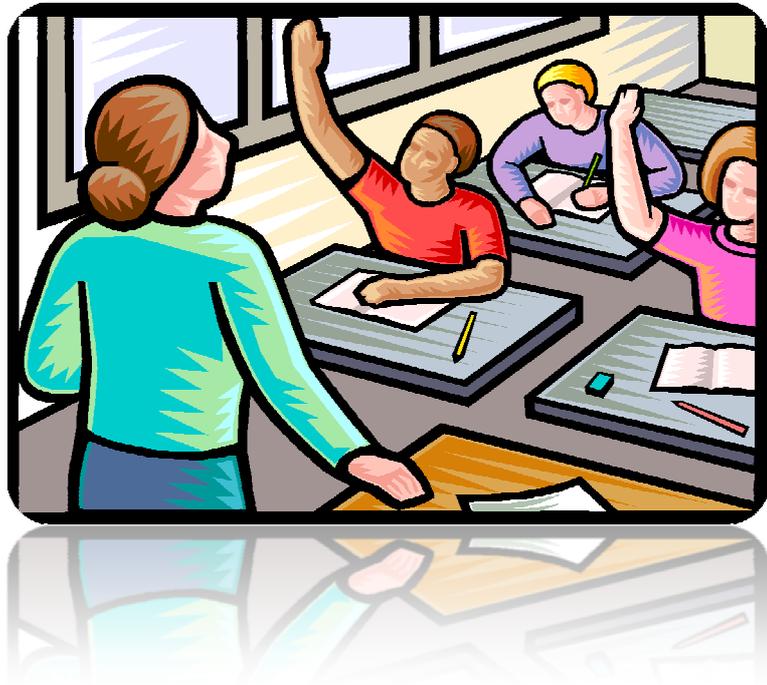
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
		E_SEC	E_SUP	ESC	GENR	IDADE	IDADE2	NAC	R_ILE	RML_2
1	E_SEC	1,000								
2	E_SUP	-0,465	1,000							
3	ESC	-0,016	0,311	1,000						
4	GENR	0,029	-0,017	0,187	1,000					
5	IDADE	-0,114	0,232	0,089	0,211	1,000				
6	IDADE2	-0,118	0,203	0,054	0,201	0,986	1,000			
7	NAC	-0,013	0,150	0,012	0,069	0,250	0,220	1,000		
8	R_ILE	-0,034	0,520	0,365	0,218	0,346	0,297	0,258	1,000	
9	RML_2	-0,188	0,599	0,297	0,160	0,275	0,245	0,140	0,513	1,000

Anexos – Capítulo 4

Anexo 4.1 – “À Descoberta da Economia” e CD-ROM complementar

Nota: Inicia na folha seguinte.

À Descoberta da Economia



Uma Introdução à Ciência Económica

O Processo de Tomada de Decisão -
Análise Custo-Benefício



Conceitos-chave:

- Bens e Serviços
- Custo de oportunidade
 - Escassez
- Escolha
- Necessidades Económicas
 - Recursos Produtivos

Descrição

Este volume é especialmente dirigido a professores, educadores e pais que reconhecem a importância de introduzir conceitos e tópicos de economia aos mais novos. Desta forma, a informação contida neste volume foi desenvolvida para permitir que qualquer pessoa – mesmo sem grande conhecimento sobre economia – possa ensinar alguns tópicos e conceitos de economia. Nesse sentido, apresenta um enquadramento económico, de forma sucinta e num formato de fácil leitura, para educadores de crianças entre os 6-10 anos de idade. A própria teoria económica envolvida nas actividades e exercícios propostos é explicada para os leitores. Por sua vez, os exercícios desenvolvidos procuram envolver os alunos de forma prática na aprendizagem, estimulando a sua participação activa. Assim, educadores e crianças podem aprender e explorar questões económicas em conjunto e fazer do estudo da economia uma descoberta prazerosa e divertida.

Serão abordados os conceitos considerados fundamentais no desenvolvimento do pensamento ou raciocínio económico e que permitem tomar decisões racionais e equilibradas. Neste âmbito, são considerados os conceitos relacionados com o processo de tomada de decisão económica e com a análise custo benefício e que englobam questões como a escassez, escolha, custo de oportunidade, entre outras. Espera-se assim que o material aqui disponibilizado represente um primeiro contributo significativo na disseminação da ciência económica.

Nota: Em anexo a este volume é fornecido um CD-ROM composto no seu conteúdo por: i) um documento em formato de slides a explicar cada um dos conceitos económicos usados nas várias propostas de trabalho e para serem apresentados às crianças; ii) um documento em formato de slides para ser usado na proposta 4; iii) um vídeo a ser usado na proposta 10; e iv) um vídeo a ser usado na proposta 11.

Por uma questão de simplificação, nas várias propostas recorre-se ao termo *alunos* para se referir às crianças que estão a participar nas actividades e ao termo *professor* para representar a pessoa que está a orientar o desenvolvimento das mesmas.

Bens e Serviços



Conceitos Económicos abrangidos:

Bens

Serviços

Descrição: A presente proposta visa, sobretudo, apresentar às crianças os conceitos básicos de bens e serviços. Assim, o seu principal objectivo é ajudar os estudantes a serem capazes de distinguir entre pessoas que produzem bens e pessoas que providenciam serviços numa localidade ou comunidade. Um ponto-chave a enfatizar é o de que os bens e serviços têm de ser produzidos – eles não aparecem de forma mágica nas prateleiras das lojas.



Objectivos – No final os alunos deverão ser capazes de:

- Distinguir entre pessoas que produzem bens e pessoas que providenciam serviços;
 - Aprender que aquilo que as pessoas fazem para (ou em prol) os outros é um serviço;
 - Aprender que os bens são coisas feitas ou cultivadas;
 - Ser capazes de identificar e descrever vários e diferentes trabalhos que as pessoas fazem nos seus papéis de produtores;
 - Identificar os trabalhos que as pessoas fazem numa comunidade.
-



Material:

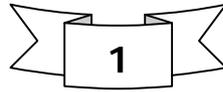
- Slides com os conceitos de “bens” e “serviços” (Consultar CD-ROM – À Descoberta da Economia/Conceitos Económicos.pptx)
- Cópias das Fichas de Actividades 1, 2 e 3.

Introdução: Hoje vamos ter a visita de um amigo que vive numa ilha muito distante e que veio visitar-nos para tentar perceber como as nossas comunidades funcionam. Principalmente, ele não consegue entender o que são bens e serviços e como cada comunidade/localidade tem pessoas que providenciam bens e serviços. Será que lhe conseguem explicar a diferença entre bens e serviços? Vamos tentar ver se lhe conseguimos explicar para ele depois poder contar aos seus amigos lá onde vive.



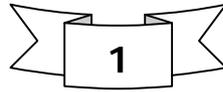
Procedimento:

1. Ainda na parte inicial da aula, deixar que os alunos tentem identificar o que são bens e serviços por realizarem a Ficha de Actividades 1 - "Bens e Serviços - I", na qual os alunos têm de dizer qual o serviço/produto providenciado por cada pessoa. A partir da realização dessa actividade o professor poderá ter uma ideia geral da familiaridade que os alunos têm com esses conceitos.
2. Referir a diferença entre bens e serviços. Para isso usar os slides com esses conceitos. [Bens são objectos ou coisas que permitem satisfazer as necessidades das pessoas. É algo em que podemos tocar, como canetas, cadeiras, sapatos ou um carro. Por sua vez, os serviços são acções capazes de satisfazer as necessidades das pessoas. Serviços são coisas que as pessoas necessitam que façam para ou por elas. Por exemplo, um corte de cabelo, ou um arranjo de um automóvel, ou ir ver um filme ao cinema]. Aproveitar para referir que as pessoas cujas necessidades são satisfeitas pelo consumo de bens e serviços são chamadas de consumidores. Por sua vez, quem providencia os bens ou serviços são chamados de produtores.
3. Pedir aos alunos que tentem dar a sua própria definição para o que são bens e que dêem exemplos de bens existentes na sala de aula [cadeiras, mesas, canetas, lápis, papeis, quadro, etc.]. De seguida, pedir que também tentem dar a sua própria definição para serviços e perguntar se eles ou a sua família costumam usar ou recorrer a alguns serviços. [As respostas irão



variar, mas podem envolver serviços como: médico, lavandaria, lavagem automóvel, cinema, teatro, etc.]. Lembrá-los que um professor providencia um serviço quando ensina as crianças, que as pessoas que recolhem o lixo ou que conduzem os autocarros também providenciam serviços. Após isso dizer-lhes para criarem um cartaz com as suas próprias definições para bens e serviços e com alguns exemplos de ambos.

4. Após terem realizado a actividade anterior enfatizar que os trabalhos que as pessoas fazem (os seus empregos) numa comunidade é que permitem produzir bens e serviços. Pedir aos alunos que façam um desenho de um trabalho que gostariam de ter quando forem mais velhos. De seguida dizer-lhes para o apresentem perante a turma e que expliquem o que pensam sobre esse trabalho: o que teriam de fazer, se iriam produzir bens ou providenciar serviços, porque o escolheram, quem usa o serviço ou o bem produzido por esse trabalho.
5. Para aplicar de forma prática a noção de quem ou que trabalhos produzem bens ou serviços pode-se jogar em conjunto ao jogo do adivinhar sobre o tema "Eu tenho um emprego". Escrever em pequenos cartões um trabalho/emprego diferente para cada criança e pedir a uma de cada vez que escolha um cartão. Depois, cada criança tem de dar pistas sobre o trabalho que lhe calhou, para que os colegas consigam adivinhar. Atenção: O professor deve salientar que eles têm de informar se nesse trabalho providenciam um bem ou serviço. [É importante que o professor esteja com atenção para ver se o aluno não se engana. Caso se engane permitir que continue e há medida que vai dando as pistas pode fazer novamente a pergunta se é um bem ou serviço que ele providencia. Isso permitirá que o aluno pense melhor e provavelmente chegue sozinho à resposta correcta. Também é importante pedir que os colegas deixem dar algumas pistas, mesmo que descubram logo à primeira. O aluno pode pensar em algumas pistas e, depois de dizer as que sabe, termina por perguntar: Que trabalho tenho eu? A partir daí, os colegas podem começar a sugerir respostas.]
 - Exemplo 1: Bombeiro - Eu tenho um trabalho. Eu ajudo a apagar fogos em casas ou florestas a arder. Eu providencio um serviço. Eu tenho um grande camião vermelho. Uso um capacete e um fato muito



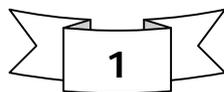
resistente para me proteger contra queimaduras. Também uso mangueiras e água no meu trabalho. Que trabalho tenho eu?

- Exemplo 2: Padeiro – Eu tenho um trabalho. Gosto muito de cozinhar. Trabalho com materiais como colheres, tachos, taças, batedeiras, forno. Também gosto muito de decorar bolos. Mas a minha especialidade é fazer pão. Por isso eu produzo ou providencio um bem. Qual é o meu trabalho?
- Exemplos de trabalhos: Polícia, Médico, Enfermeiro, Jogador de Futebol, Vendedor, Jornalista, Professor, Conductor de autocarros/camiões/comboios, Florista, Carpinteiro, Carteiro, Pescador, Agricultor, Cozinheiro, Canalizador, Mecânico, Pastor, etc.

Conclusão: O nosso amigo assistiu com atenção à nossa aula. Para que uma localidade possa crescer e desenvolver-se é necessário que várias pessoas providenciem bens e serviços. Como tal, se o nosso amigo visitante quiser começar a construir a sua comunidade na zona onde vive, ele tem de pensar sobre quais são as coisas mais importantes que eles necessitam para viver diariamente. Ele pôde aprender sobre a nossa forma de viver. Esperemos que tenha chegado à conclusão de que a coisa mais importante é o fornecimento de bens e serviços às pessoas para que possam viver bem e ajudar os outros! E, agora que aprendeu a diferença entre bens e serviços que as pessoas providenciam numa comunidade, já pode voltar para a zona onde vive e começar a construir a sua própria comunidade. Mas atenção que é necessário um grande número de pessoas a trabalhar em conjunto para se garantir que uma cidade ou comunidade cresça e se desenvolva.

Vamos ver o que ele e vocês aprenderam sobre o que estivemos a falar hoje. [Entregar uma cópia da Ficha de Actividades 2 - "Bens ou Serviços?" - a cada aluno. Pedir-lhes que indiquem quem providencia serviços e quem produz bens. Ler as instruções.]

Depois de realizarem a actividade perguntar o seguinte: Agora que já falamos sobre vários trabalhos, alguém mudou de ideias sobre o trabalho que gostaria de ter quando for mais velho? Se sim, porquê? Vamos então ver se há algum trabalho que seja preferido. [Para isso perguntar a cada aluno qual a sua



escolha e ir fazendo um gráfico no quadro que permita registrar o número de escolhas de cada trabalho.] Discutir em conjunto os resultados obtidos.

Avaliação/Compreensão:

Entregar uma cópia da Ficha de Actividades 3 - "Bens e Serviços - II" - a cada aluno. Nesta actividade os alunos têm de recordar-se de bens e serviços que tenham utilizado recentemente e fazer um desenho sobre eles.

Actividades extra: Caso o professor deseje pode ainda solicitar aos alunos uma ou mais das seguintes actividades:

- Perguntar à mãe ou ao pai o que eles fazem nos seus trabalhos; depois pensar se eles providenciam um serviço ou um bem para a comunidade. No dia seguinte podem relatar as suas conclusões ou descobertas para a turma.
- Pensar em algo que tenham em casa – algo que os pais compraram para os ajudar no dia-a-dia. Depois trazer esse artigo, ou um desenho dele, para a aula e apresentarem-no como o exemplo de um bem.
- Fazer uma colagem com imagens de bens e serviços que são providenciados para a comunidade na zona onde vivem.

Ficha de Actividades 1

Bens e Serviços - I

Nome: _____ Data: _____

Faz uma linha de correspondência entre o bem/serviço e a pessoa correcta.



• Faz pão ou bolos
• Ajuda quando estamos doentes
• Apaga fogos
• Recolhe o lixo
• Ajuda os alunos a aprender
• Arranja ou conserta carros e motas
• Cria animais e cultiva vegetais
• Entrega o correio

Ficha de Actividades 2
Bens ou serviços?

Nome: _____ Data: _____

De seguida são apresentadas várias imagens. Coloca o número correspondente a cada uma no lado da tabela que consideras correcto, consoante represente um bem ou serviço. Provavelmente terás de colocar mais do que um número no mesmo lado da tabela.

1 - Plantação



2 - Mecânico



3 - Padeiro



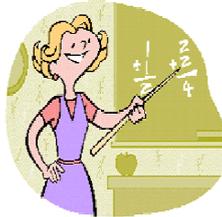
3 - Polícia



5 - Minimercado



6 - Professora



7 - Bombeiro



8 - Livraria



9 - Empregada de mesa

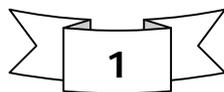


10 - Médico



BENS

SERVIÇOS



Ficha de Actividades 3

Bens e Serviços - II

Nome: _____ Data: _____

Na caixa seguinte, faz o desenho de três bens que já tenhas usado/consumido hoje. (Pode incluir bens usados durante a aula.) Escreve o nome de cada bem debaixo do teu desenho desse bem.

Eu fui um consumidor de ...

Na caixa seguinte, faz o desenho de três serviços diferentes que tenhas usado/consumido durante a última semana. Escreve o nome de cada serviço debaixo do teu desenho para esse serviço.

Eu fui um consumidor de ...

Trabalho para mim!



Conceitos Económicos abrangidos:

Bens
Escolha
Recursos Humanos
Rendimento
Serviços
Tomada de decisão

Descrição: Existem várias e diferentes formas das pessoas obterem dinheiro. A forma mais comum de o conseguirem é por ganhá-lo através do seu trabalho. Esta proposta introduz os alunos para actividades ou trabalhos que os adultos realizam para ganhar dinheiro. Eles descobrirão que as suas escolhas são influenciadas por factores tais como: quanto irão ganhar (quanto lhes será pago), o montante de esforço envolvido, disponibilidade ou oferta de trabalhos e o facto de gostarem ou não do trabalho. Questões adicionais para discussão introduzirão os recursos humanos que as pessoas necessitam para serem contratadas e fazer um trabalho. Convém e é de grande ajuda que os alunos já possuam um conhecimento e entendimento sobre os conceitos de bens e serviços antes do desenvolvimento da proposta. O professor pode relembrar esses conceitos por apresentar os slides sobre os bens e serviços.



Objectivos – No final os alunos deverão ser capazes de:

- Reconhecer o trabalho/emprego como um meio para ganhar dinheiro;
- Distinguir trabalho remunerado/pago das outras actividades que as pessoas fazem;
- Escolher um trabalho que gostariam de fazer e justificar a escolha.



Material:

- Cópias das Fichas de Actividades 1, 2 e 3.
-

Introdução: Alguma vez ouviram a expressão “trabalhar duro para ganhar a vida”? A maioria das pessoas obtém o dinheiro que necessita para viver por ganhá-lo. Elas recebem um pagamento por fazerem bens ou providenciarem serviços. Alguém sabe como estas pessoas são chamadas? [São chamadas de trabalhadores.]

No ponto anterior falámos sobre os bens e serviços e sobre diferentes trabalhos que permitem produzir bens ou serviços e que isso é muito importante para uma localidade ou comunidade. As pessoas normalmente recebem um pagamento pelos diferentes tipos de trabalho que realizam. Elas podem vender sapatos, escrever livros, consertar carros, cozinhar, etc. Mas uma coisa muito interessante é que vocês, quase de certeza, conseguem identificar o que alguns trabalhadores fazem pelas roupas ou fardas que usam. Alguém sabe o que quero dizer? [A ideia é que muitos trabalhadores têm uma farda ou tipo de roupa especial para o trabalho que fazem – muitas vezes o próprio chapéu serve de identificação].



Procedimento:

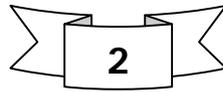
No seguimento da introdução entregar uma cópia da Ficha de Actividades 1 - “Qual é o meu fato? Sabes?” - a cada aluno, cujo objectivo é fazer corresponder o nome do trabalhador ao fato/farda que usa.

Após os alunos terem completado a ficha, usar as figuras da mesma e discutir o seguinte:

1. Porque é que os trabalhadores que considerámos na ficha usam essas roupas? [A maioria das roupas são uma indicação ou sinal daquilo que as pessoas podem esperar do trabalhador que as usa. Por exemplo, nós sabemos que um trabalhador com uma farda de polícia ou de bombeiro vai-

nos ajudar quando estivermos com problemas. Por sua vez, algumas das peças de roupa são especialmente feitas para proteger os trabalhadores de se aleijarem. A cor da roupa também pode ser importante. Por exemplo, a cor do equipamento do jogador de futebol indica qual a equipa a que ele pertence.]

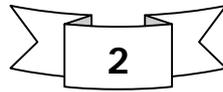
2. Além das roupas, muitos dos fatos incluem outras peças que também são muito importantes, como os chapéus ou capacetes. Conseguem identificar quais destes trabalhadores usam chapéus ou capacetes? [Todos, excepto o jogador de futebol e o médico. O palhaço pode usar ou não.] E sabem me dizer para que servem alguns desses chapéus ou capacetes? [Os do bombeiro, do construtor civil e do astronauta são para protecção, o do polícia é para identificação e o do cozinheiro é por questões de higiene.]
3. Dos trabalhadores que falámos, quais acham que têm trabalhos difíceis? [Respostas possíveis: Os bombeiros e os polícias que têm trabalhos mais perigosos. Eles também podem ser chamados a qualquer hora do dia ou da noite. Os jogadores de futebol e os astronautas têm de treinar muito para ter uma boa condição física. Os construtores civis têm trabalhos muito pesados e trabalham no exterior independentemente do tempo.]
4. Quais destes trabalhos vocês consideram mais divertidos ou interessantes? [As respostas irão variar.]
5. [Opcional. O uso desta questão fica ao critério do professor. Contudo, é provável que seja uma questão mais indicada para alunos acima do 3º Ano de escolaridade.] Os trabalhadores geralmente precisam/necessitam de ter conhecimentos e capacidades especiais para serem contratados e fazerem o seu trabalho. Os seus conhecimentos e habilidades são, geralmente, chamados de capital humano (recursos humanos). De que capital humano (capacidades, habilidades) necessitam os trabalhadores que considerámos?
 - Cozinheiro [medir os ingredientes, decorar bolos e bolachas, saber receitas, ser original, ...]
 - Palhaço [ser engraçado, parecer idiota, fazer as pessoas rir]
 - Construtor civil [ler instruções, martelar, pintar, trabalhar com máquinas, ...]



- Bombeiro [subir escadas, deslizar rapidamente por um poste, usar uma mangueira, guiar um camião de bombeiros]
 - Polícia [correr, usar uma arma, dirigir o trânsito, resolver mistérios, guiar um carro ou mota]
 - Médico [ser atencioso, saber as várias doenças que existem, saber quais os medicamentos e tratamentos indicados, saber trabalhar em equipa, precisa estudar muito, ...]
 - Jogador de futebol [ter uma boa preparação física, correr muito, treinar muito, entender as orientações do treinador, ter espírito de equipa, ...]
 - Astronauta [ter uma boa preparação física, saber conduzir um foguetão/nave, conhecer bem o espaço, ...]
6. Na vossa família quem trabalha para ganhar dinheiro? O que faz (em)?
 7. Usam alguma roupa ou acessório especial para fazerem o seu trabalho?
 8. [Opcional] Que recursos humanos/capital humano necessitam para fazerem esses trabalhos?

De seguida, continuar com os pontos seguintes:

9. Perguntar aos alunos se algum costuma fazer algum trabalho pelo qual é pago ou se recebem algum pagamento ou recompensa por algo que façam. [As respostas poderão variar, mas provavelmente a maioria responderá que não. Alguns pais recompensam os filhos se tiverem boas notas.] Contudo, deve salientar-se que eles também têm trabalhos muito importantes em casa. A sua colaboração nas tarefas de casa é muito útil. É conveniente explicar que, normalmente, as famílias não pagam pelo trabalho que se faz para o bem-estar dos seus membros. Espera-se que todos ajudem a fazer esses trabalhos como contribuição para a família. Por exemplo, não se espera que se receba um pagamento por fazer a cama. Pode mesmo fazer-se uma comparação com o trabalho voluntário que não é remunerado/pago.
10. Mas agora vamos realizar uma pequena actividade. Vamos imaginar que a nossa sala de aula é o vosso local de trabalho (além de estudar). E neste local existem vários trabalhos que é necessário fazer e para o qual vão receber um pagamento. A Ficha de Actividades 2 apresenta alguns dos



trabalhos que podem fazer. O objectivo é que escolham o trabalho que querem fazer e expliquem a razão da vossa escola. [Entregar uma cópia da Ficha de Actividades 2.]

Após concluírem a ficha, discutir com os alunos os seguintes pontos:

- Que trabalhos escolheram? Porquê? [As respostas irão variar. Alguns alunos talvez notem que certos trabalhos pagam mais do que outros, ou talvez mencionem o montante de tempo e esforço envolvido, a sua capacidade física e mental para fazerem o trabalho ou que correspondem ao que eles mais gostariam de fazer. Seleccionar uma ou duas palavras para escrever no quadro a resumir cada factor identificado.] Caso os alunos tenham dificuldade em apresentar as razões principais, as seguintes questões podem ajudar a raciocinar com eles.
- Será que o pagamento que vão receber vos ajuda a decidir? [Alguns trabalhos pagam mais do que outros.]
- Será que alguns trabalhos requerem mais tempo ou esforço? [Alguns dos trabalhos referidos envolvem apenas uma tarefa pontual enquanto outros requerem trabalho por uma semana inteira. Manter a sala de aula arrumada pode implicar um maior esforço. Registrar as faltas pode ser mais chato do que cuidar das plantas.]
- Quais os trabalhos que acham mais divertidos ou interessantes? [Deixar que os alunos se expressem]
- Destes trabalhos, existe algum que vocês não possam realizar? [Depende. Mas, por exemplo, podem não existir plantas na sala de aula para cuidar.]
- Como já falámos cada tipo de trabalho requer conhecimentos, capacidades ou habilidades especiais (capital humano). Para os trabalhos que considerámos, quais são alguns destes recursos humanos? [É necessário que tenham um espírito de liderança para zelar pela arrumação da sala. Para relatarem factos importantes têm de estar bem informados e ter conhecimentos. Para cuidar das plantas precisam saber a quantidade de água que necessitam. Para ser responsável pelo registro de faltas é preciso ser organizado e escrever bem.]

- Se não souberem como fazer um trabalho no qual estão interessados, o que podem fazer? [Pedir a um amigo ou membro da família para mostrar como o fazer.]
- Algum de vocês mudou a sua opinião sobre o trabalho que escolheriam? Porquê?
- Alguém se lembra de algum outro trabalho que podem fazer? [Permitir que os alunos expressem as suas ideias e corrigir alguns pontos, se necessário.]

Conclusão: Os trabalhadores produzem bens e providenciam serviços para ganhar dinheiro. Nesta parte final, o professor deve salientar os factores que influenciam a escolha de um trabalho. No quadro apresentar uma lista desses factores, isto é, pagamento, tempo, esforço, conhecimentos e habilidades requeridas, se é divertido ou interessante, o tipo e número de trabalhos disponíveis ou a oferta de emprego. Depois explicar que, tal como eles tiveram razões para escolher o trabalho que queriam fazer, também o trabalho que as pessoas fazem para ganhar dinheiro é influenciado por muitas coisas. Além disso, também podemos aumentar as hipóteses de conseguirmos o trabalho que queremos por procurar formas de possuir os recursos humanos necessários.



Avaliação / Entendimento: As actividades que os alunos foram realizando e a sua participação nas discussões devem ir sendo avaliadas pelo professor e devem ser, desde logo, esclarecidas quaisquer dúvidas ou equívocos que surjam ou existam. Por fim, os alunos poderão realizar as actividades da Ficha de Actividades 3 [Ler as instruções e orientá-los nas actividades. Caso não haja disponibilidade de tempo pode-se abdicar do ponto três da alínea 2, nomeadamente, da elaboração do cartaz.]

Ficha de Actividades 1

Qual é o meu chapéu? Sabes?

Nome: _____ Data: _____

Faz uma linha de correspondência entre o nome dos trabalhadores e o seu equipamento/traje/farda.



- Polícia •
- Palhaço •
- Médico/Doutor •
- Astronauta •
- Construtor Civil •
- Cozinheiro •
- Jogador de Futebol •
- Bombeiro •

Ficha de Actividades 2

O Meu Trabalho!

Nome: _____ Data: _____

A "Escolinha e Companhia" está a precisar de trabalhadores. De seguida são apresentados vários trabalhos que podes fazer e o pagamento que receberás. Qual escolhes?

Instruções: Desenha um círculo em torno da opção/trabalho que gostarias de fazer. Depois escreve nas linhas em baixo porque escolheste fazer esse trabalho.



Jardineiro: Cuidar das plantas existentes na sala durante um dia - 1,5€



Encarregado: Responsável pelo registo de faltas da turma durante quatro dias - 4€



Distribuidor: Distribuir o leite durante três dias: 2€



Zelador: Garantir que a sala de aula fica arrumada durante três dias: 4€



Correio: Distribuir as fichas e folhas usadas na aula durante uma semana - 3,5€



Reporter : Relatar e/ou informar a turma e o professor sobre acontecimentos ou casos importantes durante dois dias - 2€

Ficha de Actividades 3

Nome: _____ Data: _____

1) Determina se cada uma das pessoas na imagem está ou não a ganhar dinheiro. Coloca o número correspondente a cada uma no bloco de notas correspondente.



1



2



3



4



5



6

Está a ganhar dinheiro



Não está a ganhar dinheiro



Continua na página seguinte

2) Pedidos:

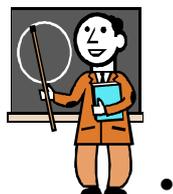
- Ouve ou lê a poesia.
- Identifica os trabalhos do Sebastião sublinhando-os.
- Por fim, forma um grupo de 7 alunos e criem um cartaz com os diferentes trabalhos, acompanhando com um pequeno desenho para cada um.



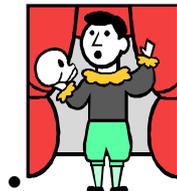
O Sebastião

Sou veterinário à Segunda.
 Sou bombeiro à Terça-feira,
 À Quarta sou professor
 E ensino com muito amor.
 Cantor de primeira
 É o que sou à Quinta-feira.
 À Sexta sou grande cozinheiro
 No restaurante do Carlão.
 Ao Sábado sou dentista
 Mas ao Domingo prefiro ser artista
 E então eu sou o Sebastião.

- Liga correctamente a profissão do Sebastião ao dia da semana correcto.



- Segunda-feira •
- Terça-feira •
- Quarta-feira •
- Quinta-feira •
- Sexta-feira •
- Sábado •
- Domingo •



A Escassez - Isto ou Aquilo!!!



Conceitos Económicos abrangidos:

Custo de Oportunidade
Custos
Escassez
Escolha
Necessidades

Descrição: Como a generalidade dos investigadores e peritos em educação económica afirmam, os conceitos ligados ao processo de tomada de decisão e de análise custo-benefício são os mais importantes na formação económica de qualquer pessoa. Entre esses conceitos encontramos aquele que, provavelmente ninguém discordará, constitui a essência da economia – o conceito de escassez. Na realidade, a principal preocupação da Economia está em gerir os recursos limitados para satisfazer a necessidades ilimitadas dos humanos. Apesar de ser uma palavra não muito familiar às crianças no ensino primário e embora possuam pouco entendimento sobre o que isso significa ou como podem lidar com o problema da escassez, todas elas na sua vida diária confrontam-se várias vezes com esse conceito. Contudo, embora não conheçam o conceito em si, as crianças já serão capazes de entender a diferença entre as palavras “ou” e “e”. Na verdade, a escassez não é mais do que perceber que a vida é “isto ou aquilo” e não “isto e aquilo”. Assim, o objectivo desta proposta é ilustrar o problema da escassez por mostrar que o próprio tempo é limitado e a vida envolve sempre escolhas. Desta forma, os conceitos iniciais abordados são os conceitos de escassez e escolha. Por outro lado, não é possível falar de escassez e escolhas sem falar em custo de oportunidade (outro conceito económico ligado à tomada de decisão). Isto porque, a existência da escassez obriga-nos a fazer escolhas e, por sua vez, todas as escolhas envolvem “custos”. Assim, sempre que tomamos uma decisão ou fazemos uma opção, temos de abdicar de algo, que é o que chamamos de custo de oportunidade – o valor da melhor alternativa que não escolhemos. Mas, atenção que o custo de

oportunidade não é a soma do valor de todas as coisas que poderíamos ter escolhido!, e isto deve ser deixado claro às crianças. Como tal, a escolha traz-nos “benefícios” mas também implica “custos”. Aqui serão abordados todos estes aspectos por usar uma realidade muito próxima a todas as crianças, que é a escolha de um brinquedo. Para as crianças esta é sempre uma escolha muito difícil porque elas por natureza querem sempre tudo. No entanto, um dos grandes objectivos do ensino da economia é ajudar as crianças a atingirem um desenvolvimento muito importante, nomeadamente, a capacidade de olhar para as suas necessidades, determinar e avaliar as várias opções que têm e tentar tomar as melhores decisões por ponderar os benefícios e os custos de cada opção. Por reconhecerem os seus custos de oportunidade quando fazem escolhas, os alunos tornar-se-ão tomadores de decisões mais produtivos e racionais. A identificação e comparação sistemática das alternativas capacitam as pessoas para tomarem decisões mais informadas.



Objectivos – No final os alunos deverão ser capazes de:

- Explicar que não podem ter tudo o que desejam por causa da escassez;
 - Entender e Descrever porque a escassez é caracterizada pelo “Isto ou Aquilo” e não “Isto e Aquilo”;
 - Definir o conceito de custo de oportunidade;
 - Explicar porque todas as escolhas têm associadas a si custos;
 - Identificar escolhas que tomam todos os dias e os custos de oportunidade associados a cada escolha.
-



Materiais:

- Plasticina ou massa para modelar (Receitas em anexo);
- Cópia(s) do poema “Ou Isto ou Aquilo” de Cecília Meireles (em anexo);
- Cópias das Fichas de Actividades 1a e 1b;

- Slides com os conceitos de “escassez” e “custo de oportunidade” (Consultar CD-ROM - À Descoberta da Economia/Conceitos Económicos.pptx);
- Lápis ou marcadores de cor verde e vermelha.

Introdução: Escreva a palavra ECONOMIA no quadro em letras grandes, facilmente visível para os alunos. Perguntar-lhes com o que acham que a palavra “economia” está relacionada. [A resposta mais provável será “dinheiro”.] Dizer-lhes que, embora a maioria das pessoas pense que a economia é só sobre dinheiro, na realidade ela está particularmente relacionada com a tomada de decisões. De facto, dois dos princípios mais importantes em economia são os seguintes (escrever estes dois princípios no quadro para todos os alunos verem):

- Princípio 1 – TODOS FAZEMOS ESCOLHAS
- Princípio 2 – AS ESCOLHAS TÊM CONSEQUÊNCIAS

De seguida, discutir brevemente esses princípios. Relativamente ao princípio 1, pedir aos alunos que dêem alguns exemplos de escolhas que já fizeram durante esse dia (por ex. escolher qual a roupa a vestir, o que comer ao pequeno-almoço, onde se sentar na sala de aula, como ir para a escola, etc.). Indicar que uma razão pela qual fazemos escolhas é a escassez.

- Para vocês saberem do que trata a economia têm de, em primeiro lugar, entender o que é a escassez. [Apresentar os slides com esse conceito.] A escassez significa que querem sempre mais do que aquilo que podem ter. Todas as pessoas – crianças ou adultos, ricos ou pobres, portugueses ou não – têm de lidar com a escassez a cada minuto do dia, porque ninguém consegue ter tudo o que deseja. Se calhar nunca pensaram nisso, mas nós nem sequer conseguimos ter todo o tempo que desejamos. Vocês também não podem ter todos os bonecos ou brinquedos que querem.

- Outro ponto interessante é que se quiserem ter mais de alguma coisa, têm de ficar com menos de outra coisa qualquer que talvez quisessem. Por isso é que dizemos que todas as escolhas têm custos. Assim, além de terem de fazer escolhas por causa da escassez, o custo de fazer essas escolhas implica que

têm de deixar de lado a hipótese de ter/escolher/fazer qualquer outra coisa. Isto é chamado de *custo de oportunidade*. [Mostrar o slide com esse conceito] Assim, todas as escolhas que fazem são muito importantes. Mas já vão perceber melhor do que estamos a falar.



Procedimento:

1. Distribuir uma folha de papel por cada aluno. Pedir-lhes que façam uma lista de tudo o que gostariam de fazer durante as férias que estiverem mais próximas. [Se forem crianças que ainda não sabem escrever pode optar-se por pedir que o façam oralmente.] Dar cerca de 3/4 minutos para que façam a sua lista. Lembrar que devem colocar mesmo tudo o que gostariam de fazer. De seguida discutir o seguinte:
 - Conseguiram escrever tudo o que gostariam de fazer durante as férias? [Grande parte dos alunos irá queixar-se de que não teve tempo para completar a lista.]
 - Costumam conseguir fazer tudo o que querem fazer durante cada dia? [A maioria dirá que não.]
 - Porque acham que não conseguem fazer tudo o que desejam durante cada dia? [Tentar que falem na falta de tempo e de dinheiro.]
2. De seguida informar os alunos que vão ouvir ou ler um poema. Para introduzir o poema perguntar o seguinte:
 - Sabem qual a diferença entre a palavra “E” e a palavra “OU”? - Discutir em conjunto essa diferença. Quando tiverem chegado a uma boa definição/descrição, informar as crianças que, de seguida, vão começar por ouvir um pequeno poema que, de uma forma muito simples, relaciona a escassez com a necessidade de fazer escolhas. Apresentar o poema “Ou Isto ou Aquilo”. [Pode optar por ler em voz alta para a turma ou entregar uma cópia a cada aluno ou par de alunos e escolher alguns para lerem para a turma ou, ainda apresentar na forma de acetato e ler em conjunto com eles.]

- As partes a salientar no poema são as duas últimas estrofes que atentam directamente para o problema da escassez. Chamar a atenção dos alunos para essas duas estrofes. O ideal seria escrevê-las no quadro ou apresentar um acetato com as mesmas para poderem discuti-las em conjunto.
- Começar por perguntar: Lembram-se do que estivemos a falar antes de lermos o poema? [Sobre a diferença entre a palavra “e” e a palavra “ou”. Repararam qual delas foi sempre usada neste poema? [A palavra “ou”] Então, o que é que este poema vos sugere ou o que entenderam dele? [Que temos de fazer escolhas. Referir que a palavra “ou” indica exactamente que se está a ter em conta duas ou mais coisas, mas que apenas uma é que será escolhida.] Que escolhas conseguem identificar? [guardar o dinheiro ou comprar o doce, brincar ou estudar, correr ou descansar] Alguma vez tiveram que escolher entre algumas destas opções?
- Raciocinar sobre outro ponto: Então e se em vez da palavra “ou” tivéssemos sempre a palavra “e”. O que isso queria dizer? [Que podíamos ter tudo.] Acham que isso é possível? [Não.] E não é possível porque todos enfrentamos aquilo a que chamamos de “escassez”. Por causa da escassez não podemos ter tudo o que queremos (nem todos os brinquedos, nem doces, nem animais, etc.) [Discutir com os alunos que não podemos ter tudo o que queremos por causa das limitações de tempo e de dinheiro. Da mesma maneira que não podemos ter chuva e sol ao mesmo tempo, ou estar ao mesmo tempo em dois lugares, devido às limitações de dinheiro e de tempo não podemos ter e fazer tudo o que queremos.]
- Escrever no quadro as frases “Isto e Aquilo” e “Isto ou Aquilo”. Perguntar aos alunos qual delas é consequência da escassez, fazer um círculo em volta dela e escrever escassez em cima. Depois perguntar o que a escassez nos obriga a fazer e escrever a resposta (neste caso, será “escolhas”). Por fim, chamar a atenção para o último verso da penúltima estrofe, “E vivo escolhendo o dia inteiro” e escrever essa

frase no quadro. Perguntar se concordam ou não com a afirmação e porquê? [Podem dar exemplos para explicarem o seu ponto de vista.]

3. Até agora já falámos sobre o que é a escassez e que ela obriga-nos a fazer escolhas. Mas quando nós temos de fazer escolhas por causa da escassez existem sempre alternativas que nós deixamos de escolher ou que recusamos. [Mostrar o slide com o conceito de custo de oportunidade e com o exemplo.] Todas as decisões que tomamos têm um custo de oportunidade que é a outra melhor alternativa ou o que uma pessoa tem de recusar por escolher uma alternativa e não outra. [Enfatizar que o custo de oportunidade é a próxima ou seguinte melhor alternativa e não todas as outras alternativas recusadas.]

- De seguida demonstrar o que é o custo de oportunidade. Usar três pequenos itens como um lápis, uma borracha e um rebuçado. Perguntar a cada aluno qual é o item que eles querem mais, qual o item que escolheriam em segundo e em terceiro lugar. Daí perguntar, “Qual é o custo de oportunidade da tua escolha?” [A resposta deve ser o item que o aluno escolheu em segundo lugar. A terceira alternativa não é relevante. Salientar também que nem todos fizeram as mesmas escolhas e, portanto, o custo de oportunidade não é o mesmo para todos, ou seja, varia com o valor que cada um dá às diferentes coisas.]
- Importante!: As crianças geralmente pensam que o seu custo de oportunidade é a soma das várias alternativas recusadas. Isso não é correcto porque apenas uma alternativa é que é realmente deixada de lado. Para deixar este ponto mais claro pode realizar-se a actividade seguinte:
 - i. Informar os alunos que vão poder trabalhar durante alguns minutos com plasticina ou massa para moldagem. Dizer-lhes para darem o seu melhor porque depois as suas criações serão apresentadas aos colegas. Dar-lhes algum tempo (tendo em conta a sua idade) para desenvolverem o seu objecto. Ao fim de 5-15 minutos cada criança deve apresentar a sua criação à turma, descrevê-la e colocá-la numa mesa à vista de todos.

- ii. Depois de todos os alunos terem apresentado e exposto as suas criações ir chamando um aluno de cada vez. O aluno deve pegar no objecto que criou e depois escolher entre os restantes quais os seus dois preferidos e identificar as suas escolhas. De seguida, pedir ao aluno que troque o seu objecto por um desses dois objectos que escolheu. [Relembrar que não pode ficar com os dois por causa da escassez.] Identificar o objecto que o aluno *não escolheu* para trocar como o seu custo de oportunidade. Perguntar: “Qual seria o teu custo de oportunidade se em vez desse objecto tivesses escolhido o outro?” [o objecto não escolhido]. Deixar que o aluno leve o objecto que escolheu e chamar outro aluno. Repetir o processo para todos os alunos ou consoante o tempo permitir. [Caso o tempo não permita que todos os alunos possam realizar esta parte da actividade, usar esse facto para explicar que isso se deve à escassez de tempo.]
- iii. Voltar a colocar as peças criadas numa mesa e chamar um aluno para que, desta vez, escolha as 3 peças que mais gosta. De seguida, informá-lo que apenas pode ter uma. Pedir-lhe que ordene as 3 peças de acordo com a que gosta mais para a que gosta menos. De seguida dizer-lhe para retirar a sua favorita. Perguntar à turma qual o custo de oportunidade desse aluno. [A sua segunda peça favorita]

Conclusão: Devido à escassez, todos temos de fazer escolhas. Ninguém pode ter tudo o que quiser. Sempre que fazemos uma escolha, temos de abdicar de algo em troca.

[O conceito de escassez pode ser, por vezes, confuso para as crianças porque ele não corresponde exactamente ao uso comum da palavra. São os brinquedos e os doces realmente escassos? A maioria dos alunos diria que não pois têm facilidade em aceder a esses artigos. É natural que os alunos estejam mais propensos a aplicar o termo de escassez a artigos como diamantes ou ouro. Contudo, a ideia chave para deixar aos alunos é a de que tanto os brinquedos como os doces são escassos (eles não estão disponíveis gratuitamente e têm um preço) mas, na realidade, são menos escassos que os diamantes ou o ouro.]

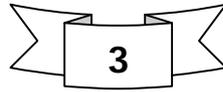
Rever o conteúdo mais importante da presente consideração por colocar as seguintes questões:

- O que é uma escolha? [Uma decisão feita entre duas ou mais alternativas]
- O que são alternativas? [As diferentes possibilidades que podemos escolher numa determinada situação]
- O que chamamos àquilo que rejeitamos ou abdicamos quando fazemos uma escolha? [Custo de oportunidade]
- Que nome damos ao motivo pelo qual não podemos ter tudo o que desejamos? [Escassez]
- Pedir aos alunos que identifiquem 5 escolhas que tiveram de fazer quando se prepararam para vir para a escola, hoje. Para cada escolha devem referir qual o custo de oportunidade relacionado (relembrar que o custo de oportunidade é a segunda melhor alternativa que poderiam ter escolhido). [Exemplo: vestir a camisola verde ou a azul, comer cereais ou um pão, vir de autocarro ou a pé, trazer lanche de casa ou comprar na escola, lavar os dentes ou não.]
- E porque têm de tomar essas decisões? [Porque não podiam vestir duas camisolas, vir de autocarro e a pé, etc.]
- Porque é que as pessoas têm de fazer escolhas sobre como gastam o seu tempo? [Porque não têm tempo suficiente para fazer tudo o que desejariam fazer.]
- Porque é que as pessoas fazem escolhas sobre como gastar o seu dinheiro? [As pessoas não têm dinheiro suficiente para comprar todas as coisas que desejam.]



Actividade de Compreensão:

Explicar aos alunos que muitas pessoas costumam fazer um horário ou têm uma agenda para terem a certeza que não se esquecem das coisas mais importantes que têm para fazer nesse dia. Por exemplo, na escola também temos horários

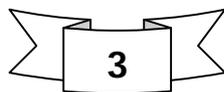


para que façamos várias actividades. De seguida, informar os alunos que vão poder planear um fim-de-semana de férias em conjunto. Para isso dividir a turma em grupos de 6 alunos e entregar a cada grupo uma cópia da Ficha de Actividades 1. No seu plano de actividades existem 6 decisões que devem ser tomadas – pelo que cada aluno em cada grupo deve ter a oportunidade de fazer uma escolha entre as duas alternativas existentes para um determinado período. O objectivo é pintar de verde o rectângulo da opção escolhida e de vermelho o rectângulo correspondente ao custo de oportunidade. Devem ainda colocar à frente de cada período do dia o nome do aluno que tomou a decisão para esse mesmo período.

Após dar algum tempo para os alunos preencherem o plano, pedir aos vários grupos para indicarem as suas decisões.

Perguntar o seguinte:

- Para cada período do dia quantas opções tinham para escolher? [duas]
- Algum de vocês achou difícil tomar alguma decisão? [As respostas podem variar, mas alguns dirão que sim.] Porquê? [Ambas as alternativas eram coisas que gostariam de fazer.]
- Lembram-se porque é que não é possível fazer tudo o que gostariam? [Por causa da escassez. Raciocinar com os alunos para que cheguem à conclusão que pode ser tanto a escassez de tempo como de dinheiro, isto é, não ter tempo para fazer ambas as coisas ou não ter dinheiro suficiente para pagar todas as actividades.]
- Nesse caso, quando existe mais do que uma coisa que podem fazer, o que acontece? [Têm de fazer escolhas.]



Poema

OU ISTO OU AQUILO

Ou se tem chuva e não se tem sol
Ou se tem sol e não se tem chuva!
Ouse se calça a luva e não se põe o anel,
Ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem, sobe nos ares não fica no chão,
Quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa
Estar ao mesmo tempo nos dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
Ou compro o doce e gasto o dinheiro.
Ou isto ou aquilo...
E vivo escolhendo o dia inteiro!

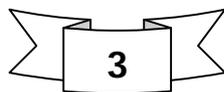
Não sei se brinco, não sei se estudo,
Se saio correndo ou fico tranquilo.
Mas não consegui entender ainda
Qual é melhor: se é isto ou aquilo.

Autor: Cecília Meireles em "Caderno de Canções, Lengalengas, Poesias, Adivinhas e Histórias", Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação.

Ficha de Actividades 1

Imaginem que vão passar um fim-de-semana de férias com os vossos pais e que, em conjunto, têm de decidir que actividades querem fazer no Sábado e no Domingo. Pintem de verde a vossa decisão e de vermelho o custo de oportunidade dessa decisão. E não se esqueçam de colocar o nome de quem tomou a decisão na última coluna.

PLANO PARA O FIM-DE-SEMANA			
Sábado			
Período	Alternativa 1	Alternativa 2	Nome de quem tomou a decisão
Manhã	Ir à praia	Ir ao Parque Aquático	
Tarde	Ir a uma quinta andar de cavalo	Fazer um piquenique	
Noite	Jantar numa pizzeria	Ir ao cinema	
Domingo			
Período	Alternativa 1	Alternativa 2	Nome de quem tomou a decisão
Manhã	Ir ao jardim zoológico	Ir ao parque de diversões	
Tarde	Visitar um museu	Fazer um passeio de barco	
Noite	Ir à piscina	Ir jogar bowling	



Receitas

Massa para Moldagem – massa salgada

Material Necessário:

- 2 chávenas de farinha
- 1 chávena de sal
- 1 chávena de água
- 1 tigela grande
- 1 colher de pau (para mexer os ingredientes)

Processo:

1. Mistura a farinha e o sal. Adiciona lentamente a água, até obteres uma mistura espessa.
2. Usa as mãos para puxar e empurrar a mistura, até se transformar numa bola firme e macia.
3. Continua a amassar durante mais alguns minutos. E agora já podes fazer os modelos.

Plasticina caseira

Material Necessário:

- Amido de Milho (Farinha Maizena)
- Bicarbonato de sódio
- Água
- 1 Copo
- 1 Taça/Tigela
- Corante alimentar
- Colher de pau
- 1 Tacho pequeno
- Fogão (pede ajuda a um adulto)

Processo:

1. Numa taça ou tigela deita $\frac{1}{2}$ (meio) copo de amido de milho e 1 copo de bicarbonato de sódio.
2. Com a colher mistura bem os dois sólidos e adiciona $\frac{3}{4}$ do copo de água (um bocadinho mais do que metade do copo).
3. Vai adicionado a água à medida que vais mexendo até que os grumos tenham desaparecido todos.
4. Adiciona algumas gotas de corante alimentar até ter a cor desejada e depois coloca a mistura no tacho.
5. Pede ajuda aos teus pais e leva o tacho ao lume médio e, vai mexendo constantemente até obteres uma mistura que se parece com puré de batata. Desliga o lume deixa a massa arrefecer.
6. Depois de a massa estar fria amassa-a bem e já está, acabaste de fabricar a tua própria plasticina!
7. Usando a mesma receita podes fazer plasticina de várias cores.

Fonte: <http://kids.sapo.cv/article/771>

O Custo de Oportunidade



Conceitos Económicos abrangidos:

Custo de Oportunidade

Escassez

Tomada de Decisão

Descrição: Esta proposta tem como objectivo específico aprofundar o entendimento dos alunos sobre a escassez e o custo de oportunidade. Como “a repetição é a mãe da retenção” mostra-se de extrema importância apresentar às crianças várias actividades relacionadas com estes conceitos, para que possam treinar e ganhar competências na tomada de decisão. Como tal, esta proposta atenta para esse fim específico fornecendo várias actividades/fichas para os alunos completarem.



Objectivos – No final os alunos deverão ser capazes de:

- Conhecer o vocabulário económico relacionado com o custo de oportunidade;
 - Entender e enfatizar o que é o custo de oportunidade;
 - Reconhecer e avaliar os custos de oportunidade quando tomam decisões;
 - Perceber que a escassez e o custo de oportunidade estão presentes em todas as decisões, mesmo as mais simples;
 - Saber usar um método de tomada de decisão.
-



Materiais:

- Slides – Custo de Oportunidade (Consultar CD-ROM – À Descoberta da Economia/P_4_Custo de Oportunidade.pptx);
- Cópias das Fichas de Actividades 1, 2 e 3;

- Lápis ou marcadores de cor verde e vermelha.

Introdução:

Já aprendemos o que é a escassez. E a escassez tem uma grande consequência, que é obrigar-nos a fazer escolhas. Assim, por causa da escassez, sempre que fazemos uma escolha existem alternativas que não foram escolhidas. Mais precisamente, existe sempre uma próxima melhor alternativa que não é escolhida. O valor dessa próxima melhor alternativa é o custo de oportunidade. E é sobre isso que vamos falar hoje!

Procedimento: Para ajudar a introduzir este ponto é fornecida uma pequena apresentação em PowerPoint (Custo de Oportunidade) para os alunos verem na sala de aula. O objectivo é, em primeiro lugar, apresentar a definição de custo de oportunidade e, de seguida, chamar a atenção para uma situação que envolve os conceitos de escassez e de custo de oportunidade (o caso da menina que só tem 20€ e tem de escolher o que fazer com eles).



The illustration shows a young girl with red hair, wearing a light blue shirt and a blue skirt, holding a white card that says "VINTE 20 €". To her left, a thought bubble contains a pair of roller skates with a small box labeled "20€". To her right, another thought bubble contains a green ticket labeled "20€ ENTRADA PARQUE DE DIVERSÕES".

Por causa da escassez, as crianças e os adultos não podem ter todas as coisas que desejam. Todos têm de fazer escolhas. Quando escolhemos entre duas coisas, a coisa da qual abdicamos – aquilo que não escolhemos – é o nosso custo de oportunidade.

Após apresentar a imagem da menina e do seu problema, pedir que os alunos a observem bem e identifiquem todos os pontos importantes nela: patins e o bilhete, os seus preços e a nota de vinte euros na mão da menina. De seguida colocar as questões que são apresentadas de seguida.



- Questões:

1. Quais são as duas opções que a menina tem? [uns patins ou um bilhete para um parque de diversões]
2. Porque é que a menina não pode comprar as duas coisas? [escassez de dinheiro]
3. Se a menina escolher os patins, qual é o seu custo de oportunidade? [o bilhete para o parque de diversões] E se escolher o bilhete? [os patins]
4. Qual das opções corresponde a um bem? [os patins] Qual representa um serviço? [o bilhete]
5. Todas as escolhas têm associadas a si um custo de oportunidade? [Sim – existe sempre uma opção alternativa da qual temos de abdicar] {Pedir aos alunos para darem exemplos pessoais}

- Outras actividades e questões para os alunos:

1. Pedir aos alunos para pensarem no que eles escolheriam – os patins ou o bilhete para o parque de diversões. Os alunos devem escrever um pequeno texto no qual explicam como chegaram à sua decisão final ou podem justificá-la oralmente.
2. Escrever no quadro, Patins e Dia no Parque de Diversões. Sob cada título, solicitar aos alunos que reflectam e identifiquem os pontos positivos e negativos de cada opção. [Exemplos: Patins – divertido, dura muito tempo, duradouro, bom exercício, mas podem magoar-se, os pais podem não concordar, dificuldade de encontrar um local seguro para patinar, etc.; Dia no Parque de Diversões – um dia inteiro de diversão com a família ou amigos, voltas excitantes, uma experiência para relembrar, mas pode estar a chover, podem sentir-se mal nas diversões, não dura para além desse dia, etc.]
3. Actividade com doces: O professor terá de levar um saco com vários pequenos doces ou guloseimas e pedir aos alunos que escolham os seus dois favoritos. De seguida, informar os alunos que apenas podem ter um dos doces. Os alunos devem, então, escolher o seu preferido e mostrar/exibir o doce que corresponde ao seu custo de oportunidade. À medida que colocam

o seu “custo de oportunidade” de volta na jarra ou saco devem dizer em voz alta “Este é o meu custo de oportunidade!”.

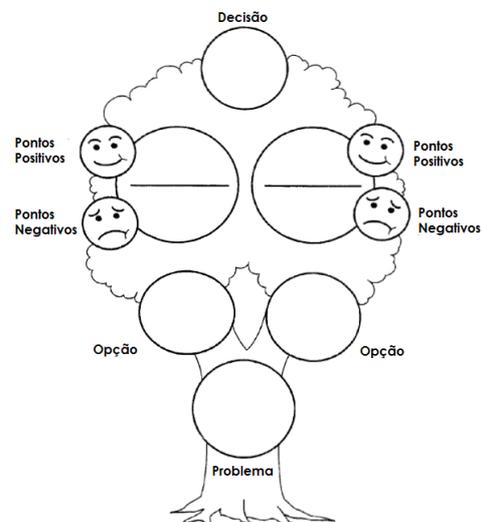
3.1 – Pedir aos alunos que desenhem as suas duas escolhas e façam um círculo em volta da sua escolha final. Explicar duas razões pelas quais optaram por aquele doce em particular.

Conclusão:

Por causa da escassez, sempre que fazemos uma escolha existem alternativas que não foram escolhidas. Mais precisamente, existe sempre uma melhor alternativa que não é escolhida. O valor dessa próxima melhor alternativa é o custo de oportunidade.

Nós todos como consumidores (pessoas que compram bens ou serviços) enfrentamos custos de oportunidade quando tomamos decisões. Por exemplo, se gastarmos o nosso dinheiro para comprar um chocolate, já não podemos usar esse dinheiro para comprar um sumo. Mas, LEMBREM-SE que o custo de oportunidade não é o dinheiro que gastam para comprar algo, mas é o valor da outra melhor alternativa que não foi escolhida. Neste caso, não é o dinheiro que deram pelo chocolate, mas o valor ou importância que dão ao sumo e que não puderam comprar com esse dinheiro.

De seguida, pedir aos alunos que façam a Ficha de Actividades 1 - “As minhas decisões”.



Depois, introduzir um modelo de decisão simples, como a árvore de decisão:

- Nota: O uso de árvores de decisão é um recurso muito usado na economia. Este recurso pode variar entre modelos simplificados até modelos bastante complexos. Contudo, dada a sua adaptabilidade é recurso muito útil para ajudar as crianças que estão a aprender a lidar com o processo de tomada de decisão. De uma forma muito simples, esta técnica permite que os alunos

identifiquem claramente o problema que estão a enfrentar, que identifiquem as duas opções mais relevantes e que, após reflectirem nos pontos positivos e negativos de cada uma, tomem a sua decisão. Por via da representação deste processo na forma específica de uma árvore, torna-se fácil de ser retido na mente das crianças e suscita o seu interesse.

Assim, os passos a seguir são os seguintes:

1. Definir o problema;
2. Especificar as duas opções principais;
3. Avaliar as Opções (Identifica os pontos positivos e negativos de cada opção);
4. Tomar uma Decisão.

O professor deve entregar uma folha com o modelo da árvore de decisão - Ficha de Actividades 2 - e permitir que os alunos a observem durante alguns minutos. De seguida, pedir que eles pensem numa decisão que têm de tomar e sigam o modelo de decisão da árvore para os ajudar a decidir. Em vez disso, o professor pode optar por colocar algumas questões no quadro que impliquem uma tomada de decisão por parte dos alunos e pedir-lhes que resolvam esse problema através do uso da árvore de decisão. Por exemplo, "O que fazer este fim-de-semana com a minha família?"; "O que fazer quando chegar a casa depois escola?"; "O que fazer depois do jantar?", etc. Relembrar os alunos que devem escolher as duas opções mais significativas, embora possam existir outras. Esta árvore também pode ser usada para identificar o custo de oportunidade que corresponde exactamente à alternativa não escolhida.



Avaliação / Compreensão: As fichas elaboradas ao longo desta proposta, bem como as restantes actividades devem ser usadas pelo professor para avaliar a compreensão e evolução dos alunos. Sempre que surjam algumas dúvidas, o professor deve esclarecer e orientar o aluno.

Para finalizar, entregar a Ficha de Actividades 3 - "O que eu vou escolher" - a cada aluno para eles preencherem. Depois de a terem preenchido, pedir-lhes



que seleccionem duas das alíneas referidas e que expliquem a sua decisão com recurso à técnica da árvore de decisão. Eles terão de escolher à mesma as duas melhores alternativas e depois optar por apenas uma. Ao desenharem a árvore pedir-lhes que, do lado da alternativa não escolhida ou abdicada, escrevam em letras grandes: custo de oportunidade.

Ficha de Actividades 1

As Minhas Decisões!

Nome: _____ Data: _____

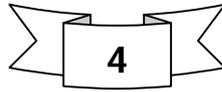
Os teus pais ofereceram-te uma prenda de 20€ para gastares ou poupares! Na caixa seguinte, sublinha as duas opções que mais gostarias de fazer com esse dinheiro.

- ❖ Comprar um bilhete para tu e um amigo irem ao cinema.
- ❖ Comprar uma bola de futebol.
- ❖ Comprar dois livros numa livraria.
- ❖ Comprar um jogo de tabuleiro para jogares com os teus amigos e família.
- ❖ Comprar uma camisola nova.
- ❖ Colocar todo o dinheiro numa conta poupança no banco.
- ❖ Pagar um almoço para ti e para um amigo no vosso restaurante preferido.

Agora: Escreve as tuas escolhas nas caixas em baixo e identifica, no mínimo, dois pontos positivos e dois pontos negativos de cada opção.

Opção 1: _____	Opção 2: _____
Pontos Positivos☺:	Pontos Positivos☺:
Pontos Negativos☹:	Pontos Negativos☹:

Continua na página seguinte



Agora que já completaste as caixas em cima, o que escolherias fazer com os teus 20€ (qual a tua escolha definitiva)?

Qual é o teu custo de oportunidade? _____

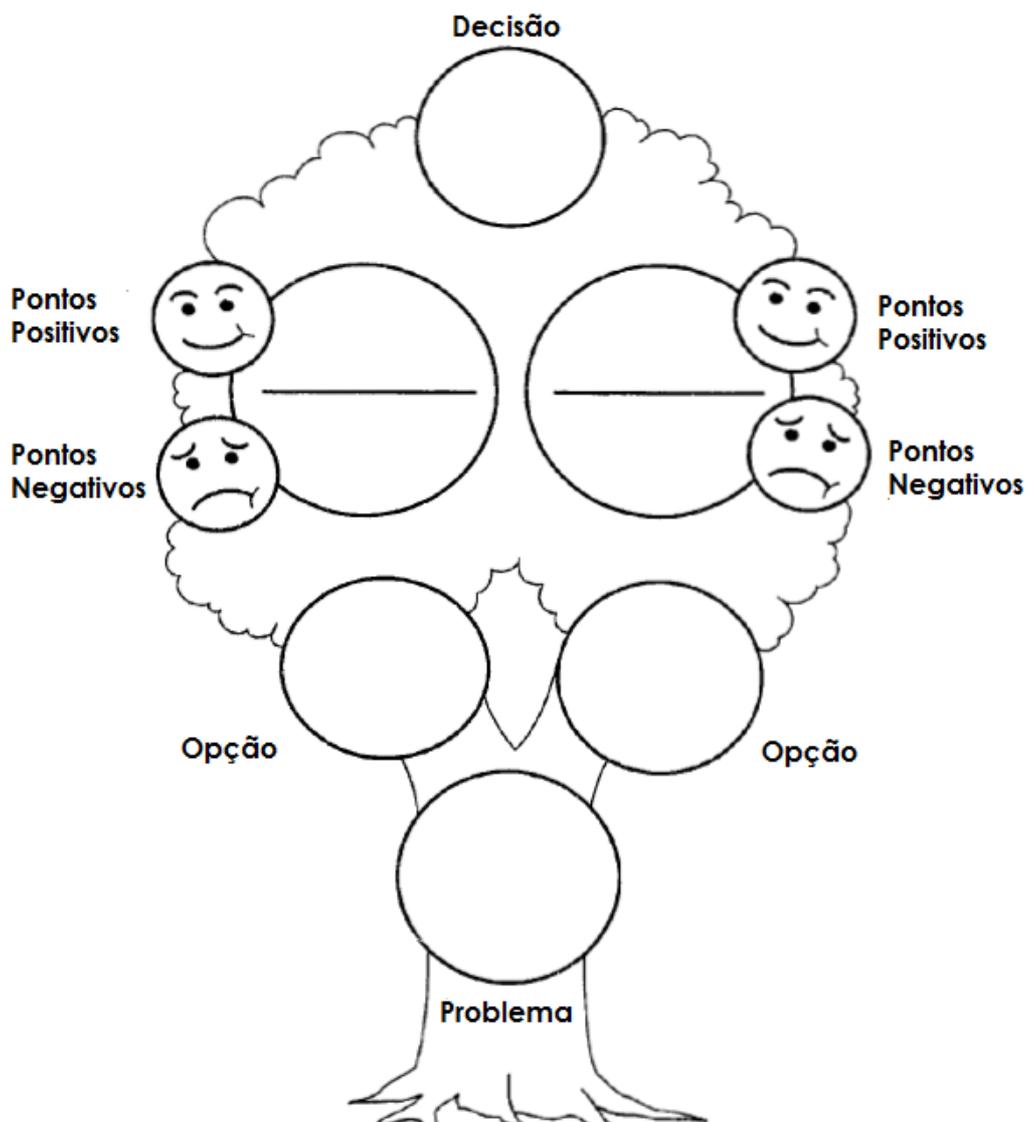
Porque tomaste essa decisão? _____

Ficha de Actividades 2

Árvore de Decisão

Usa a Árvore de Decisão para te ajudar a fazer escolhas! Aqui estão os passos:

1. Define o problema;
2. Anota/Especifica as duas opções;
3. Avalia as Opções (Identifica os pontos positivos e negativos de cada opção);
4. Toma uma Decisão.



O Dia-a-Dia das Escolhas



Conceitos Económicos abrangidos:

Custo de Oportunidade

Escolha

Tomada de Decisão

Descrição: Os pontos aqui abordados ajudam a aprofundar e enraizar o conhecimento inicial dos alunos sobre as escolhas e os custos de oportunidade, por chamar a sua atenção para como esses dois conceitos estão presentes nas suas vidas diárias. Neste caso, será dada atenção às escolhas que são feitas na sala de aula pela turma como um todo. No fim do dia de aulas, o professor irá discutir com os alunos que, cada uma das coisas que a turma escolheu ou não escolheu, tem consequências que podem ser tanto boas como más.



Objectivos – No final os alunos deverão ser capazes de:

- Criar uma lista de turma, na qual registam as escolhas que tiveram de fazer como turma, bem como o que tiveram de abdicar para fazer essas escolhas;
 - Completar uma ficha de compreensão na qual demonstram o seu entendimento sobre o conceito de custo de oportunidade;
 - Discutir o gráfico da turma que se foi preenchendo até ao fim do dia;
 - Completar a actividade de extensão como trabalho de casa com os pais ou encarregados de educação.
-



Materiais:

- Folha de cartolina – tamanho A3;
- Cópias das Fichas de Actividades 1 e 2;
- Material para desenhar.

Introdução: Hoje vamos estar atentos às escolhas que fazemos todos os dias na sala de aula. Vamos poder ver que as escolhas que tomamos podem ter consequências que podem ser boas ou más. Daí que seja importante pensarmos bem antes de agir. Se calhar no fim do dia de aulas vamos ficar surpreendidos com algumas coisas que fazemos e que até poderíamos fazer melhor!



Procedimento: Iniciar uma discussão com os alunos sobre fazer escolhas. Pedir aos estudantes que refiram algumas das escolhas que fizeram antes de vir para a escola. [Quais foram algumas das escolhas que fizeram antes de virem para a escola?] À medida que os alunos vão dando exemplos, deve-se fazer uma lista desses exemplos no quadro. Após isso, perguntar a cada aluno o que não escolheu fazer em contrapartida [O que escolheste não fazer por causa da tua escolha?] e escrever esse exemplo no quadro, próximo da sua escolha. Antes de avançar de um aluno para o seguinte, perguntar ao aluno se ele acha que a coisa que não escolheu era a próxima ou seguinte melhor coisa que ele poderia ter escolhido fazer. [Será que o teu exemplo daquilo que optaste por não fazer corresponde à outra melhor coisa que poderias ter escolhido?] Se não, pedir que o aluno dê um exemplo sobre qual teria sido a próxima melhor alternativa. [Qual, então, teria sido a melhor alternativa que poderias ter escolhido?]

Após realizar esta análise com os alunos, explicar-lhes que esta segunda melhor alternativa ou a próxima melhor coisa que não escolheram é o seu “custo de oportunidade”. [Definição: A segunda melhor alternativa (ou o valor dessa alternativa) que tem de ser abdicada quando os recursos escassos são usados para um fim em vez de outro. Por exemplo: Se eles escolherem lavar os seus dentes, o seu custo de oportunidade pode ser comer um doce.] Discutir com eles se a escolha que fizeram foi boa ou má e porquê. Após terem entendido e assimilado o conceito de custo de oportunidade, informar os alunos que durante esse dia vão registar as decisões que são tomadas. Pedir-lhes que tentem pensar um pouco além das suas escolhas, especificamente, no

que irá acontecer mais tarde se escolherem algo em particular agora. Informá-los para estarem prontos para responderem à seguinte questão: Porque achas que tomaste uma boa decisão?

- Usar uma folha de cartolina (tamanho A3) e dividi-la em duas colunas. Numa das partes escrever a palavra “escolha” e na outra “custo de oportunidade”. Fazer uma lista das escolhas feitas ao longo do dia. O professor, durante o dia normal de aulas, deve providenciar oportunidades para a turma votar em coisas tais como, fazer exercícios de matemática ou de leitura em primeiro lugar. Ir mantendo um registo dessas escolhas e no fim do dia discutir quando é que tomaram boas decisões. Assinalar aquelas que os alunos pensam que poderiam ter sido feitas duma forma diferente e discutir o que deveriam ter considerado ou tido em conta quando fizeram essas escolhas. [Relembrar que a lista pode incluir matéria teórica ou prática, actividades e comportamento. Tentar manter a lista interessante e relevante para a turma como um todo.]

Conclusão: Entregar uma cópia da Ficha de Actividades 1 - A Importância das Escolhas - a cada aluno para eles completarem. Nesta ficha existem várias escolhas que têm de ser feitas. Assim, o trabalho dos alunos será desenhar um círculo em volta da melhor escolha e um X nos custos de oportunidade.



Avaliação/Compreensão: Entregar a cada aluno uma cópia da Ficha de Actividades 2 - “A Minha Escolha”. Pedir-lhes que expliquem e façam um desenho, na parte esquerda da folha, de uma situação que os obrigou a ter de fazer escolhas. Depois têm de explicar e fazer um desenho da sua decisão ou escolha, no lado direito da folha. Relembrar os alunos que podem dar um exemplo de uma má escolha que fizeram. No final devem escrever qual o custo de oportunidade da escolha que tomaram.

Depois dos alunos terem terminado, solicitar ou seleccionar alguns voluntários para partilhar e explicar os seus desenhos.

Actividade de extensão:

- Pedir aos alunos que, como turma, façam uma lista sobre algumas das coisas que podem ser feitas durante o resto do dia. Essa lista pode incluir coisas, tais como, lavar os dentes ou comer um chocolate, ficar acordado mais dez minutos ou ouvir uma história para adormecer, comer fruta ou gelatina como sobremesa, etc. Depois pedir que escrevam essas possibilidades numa folha de papel e levem para casa para registar aquelas que realmente tiveram de fazer durante o resto desse dia. Podem também registar outras escolhas que tiveram de fazer. No dia ou aula seguinte poderão mostrar à turma quais as suas decisões naquele dia e discutir quais as razões porque escolheram fazer determinada coisa: Foram as suas escolhas a melhor opção ou poderiam ter escolhido melhor? Existiram algumas consequências, boas ou más, depois de terem feito essas escolhas?

Ficha de Actividades 1

A importância das escolhas!

Existem várias escolhas que têm de ser feitas nesta actividade. O teu trabalho é desenhar um círculo em volta da melhor opção e um X no “custo de oportunidade”. De seguida, escolhe uma dos exemplos e explica a tua decisão com recurso a uma árvore de decisão.



Fazer exercício ... ou ...



ficar a ver televisão.



Acabar os trabalhos de casa ... ou ...



ir brincar.



Ficar acordado até tarde ... ou ...



ir dormir.



Comer fruta ... ou ...



um doce como sobremesa.



Arrumar o quarto ... ou ...



jogar no computador.

Ficha de Actividades 2

A Minha Escolha!

Nome: _____

Data: _____

Antes - Problema de Decisão

Faz um desenho do problema que te obrigou a escolher. Faz referência às opções que tinhas. (Podes incluir texto)

Depois - Decisão tomada

Faz um desenho sobre a tua decisão. (Podes incluir texto)

A minha Escolha
foi... _____

O meu Custo de Oportunidade
foi... _____

Todos temos necessidades!



Conceitos Económicos abrangidos:

Necessidades Económicas
Escolhas
Custo de Oportunidade
Escassez
Poupança

Descrição: Esta proposta recai explicitamente sobre o conceito de necessidades económicas. Os alunos irão ouvir a história da Formiga e da Cigarra, uma história sobre uma cigarra e uma formiga com desejos e prioridades diferentes. Depois, irão explorar as suas próprias necessidades ou desejos. A aplicação desta proposta terá de ser planeada com antecedência, na medida em que começa com a entrega de uma ficha para os alunos levarem para casa e trazerem no dia seguinte. Só depois dos alunos trazerem a ficha preenchida é que se começará com o desenvolvimento da proposta em si.



Objectivos – No final os alunos deverão ser capazes de:

- Identificar as necessidades económicas como desejos que podem ser satisfeitos por consumir um bem ou serviço.
 - Compreender que sempre que uma pessoa faz uma escolha tem um custo de oportunidade – a seguinte melhor alternativa abdicada.
-



Materiais:

- História da Formiga e da Cigarra;
- Ficha de Actividades 1, 2, 3 e 4;
- Molas para roupa (duas por aluno) e fio;

- Duas placas: uma a dizer - “Necessidades realmente importantes” e a outra - “Necessidades não muito importantes”.



Procedimento:

1 – Introdução: Analisando as Necessidades

Esta é uma proposta cuja aplicação tem de ser planeada com antecedência na medida que parte de uma ficha de actividades que é enviada para os pais dos alunos preencherem e só no dia seguinte, quando os alunos trouxerem a ficha preenchida, é que se desenvolverá o seu conteúdo.

- Entregar aos alunos uma cópia da Ficha de Actividades 1: Uma Sondagem sobre as Necessidades. Como o próprio nome indica é uma ficha para os pais preencherem e na qual têm de classificar as necessidades referidas em termos da sua importância. Dizer aos alunos para colocarem os seus nomes na linha destinada a esse efeito, pedir para levarem a ficha para casa para os pais preencherem e para trazerem no dia seguinte.
- No dia seguinte, lembrar aos alunos que vão falar sobre necessidades económicas e apresentar o slide com esse conceito. De seguida, discutir com os alunos as respostas dos pais à sondagem enviada para casa. Chamar a atenção para o seguinte:
 - As respostas irão variar de família para família. Perguntar aos alunos: Porque é que isto acontece? (As pessoas têm gostos diferentes e também valorizam as coisas de formas diferentes.)
 - A resposta ao segundo item, “Estar seguro, aquecido, alimentado e vestido”, deve ser a mesma para a maioria – uma escolha “muito importante”. Perguntar aos alunos: Porque acham que os vossos pais escolheram esta opção? (Porque estas coisas são necessárias para a sobrevivência e bem-estar.)

2- Explorar as necessidades da Formiga e da Cigarra

- Introduzir a história da Formiga e da Cigarra e lê-la para os alunos. Depois pedir-lhes que tentem identificar as necessidades económicas que os personagens na história têm.
- Relembrar os alunos das escolhas que os pais fizeram na sondagem. Dizer-lhes que a formiga e a cigarra também tinham uma escolha. Elas podiam escolher entre trabalhar durante o Verão ou descansar. Usar um acetato feito a partir da Ficha de Actividade 2: “Formiga vs Cigarra” e perguntar o seguinte:
 1. Que escolha fez a cigarra? Porquê? [A cigarra escolheu descansar e brincar durante o Verão porque queria divertir-se e aproveitar o tempo quente.]
 2. Qual foi o custo de oportunidade da cigarra? [Ela abdicou da hipótese de ter comida e abrigo para enfrentar o Inverno.]
 3. Que escolha fez a formiga? Porquê? [A formiga escolheu trabalhar durante o Verão para depois ter comida e abrigo durante o Inverno.]
 4. Qual foi o seu custo de oportunidade? [Ela abdicou da oportunidade de aproveitar o Verão a brincar e descansar.]
 5. Qual era a coisa que a formiga mais queria para a sua família? [Comida e abrigo]
 6. Qual era a coisa que a formiga mais queria para si mesma? [Comida e abrigo]
- Orientar os alunos para que entendam que os pais querem muitas coisas para as suas crianças. Mas, como eles não podem ter tudo, é necessário estabelecer prioridades, ou seja, ordenar as suas necessidades das mais importantes para as menos importantes. Por outro lado, as pessoas também têm diferentes níveis de rendimento para satisfazer as suas necessidades económicas. Obviamente, as pessoas com maiores rendimentos podem comprar mais bens e serviços. Contudo, independentemente do rendimento,

todas as pessoas têm de escolher satisfazer apenas algumas necessidades – todos temos de fazer escolhas.

3. Estendal de Necessidades

- Escreva as palavras “Necessidades Económicas” no quadro e relembre a sua definição (desejos que podem ser satisfeitos por consumir um bem ou serviço). Pode optar por apresentar os slides com esse conceito e os exemplos.
- Raciocinar e ajudar as crianças a criar uma lista (longa) de necessidades que as pessoas têm (tais como, ar, água, comida, roupa, abrigo, brinquedos, meios de transporte, jogos, bicicletas, electrodomésticos, etc.) Certificar-se que a lista seja suficientemente longa para que haja uma necessidade económica diferente para ser atribuída a cada aluno.
- Explicar que como temos demasiadas necessidades económicas não estamos capacitados ou habilitados para ter todos os bens e serviços que queremos. Pedir aos alunos que dêem exemplos de momentos ou alturas em que não puderam ter algo que queriam.
- Perguntar aos alunos se alguma vez usaram uma t-shirt ou outra coisa qualquer com algo que queriam ou que gostavam muito escrito nela. Dizer-lhes que vão criar várias peças de roupa com algumas necessidades gravadas nelas e pendurá-las num estendal de roupa. Para isso, começar por fazer um modelo do que os alunos vão criar. Ou seja, desenhar no quadro um fio esticado entre dois pontos/pólos. Legendar um dos pólos como “Necessidades realmente importantes” e o outro como “Necessidades não muito importantes”.
- Entregar aos alunos um dos padrões da Ficha de Actividades 3 (ou dizer-lhes para eles desenharem uma peça de roupa que gostem) e depois dizer-lhes para recortarem a peça que escolheram. Dizer a cada aluno para escolher uma das necessidades da lista no quadro e desenhá-la e escrevê-la na sua peça de roupa.
- Pedir a dois alunos para serem os pólos do fio/varal de roupa. Entregar um fio ou cabo e pedir-lhes para o segurarem nas pontas e para erguê-lo.

Depois pedir-lhes que, com a sua outra mão, segurem nos cartazes a dizerem “Necessidades realmente importantes” e “Necessidades não muito importantes”. (Durante esta actividade os alunos irão pendurar as peças de roupa que criaram e marcaram no varal da roupa com as molas.)

- De seguida, orientar um aluno de cada vez para ir até ao estendal e pendurar ele próprio a sua peça de roupa segundo a ordem que pensa que deve ser pendurada no varal. Lembrar-lhes que devem colocar os itens importantes para a sua saúde e bem-estar próximos do pólo “Necessidades realmente importantes” e os restantes itens mais próximos do outro pólo. Relembrar e explicar que todos os itens correspondem a necessidades, mas que como não podemos ter tudo o que desejamos, temos de aprender a estabelecer prioridades nas nossas necessidades.
- Por outro lado, também é importante explicar que o local onde as diferentes “necessidades” irão estar na “linha das necessidades” depende muito das prioridades e do que é realmente importante para a pessoa que está a fazer as escolhas. Demonstrar isto da seguinte forma:
 - Imaginemos que vocês tinham aqui na lista de necessidades, um par de muletas. Em que lugar na linha é que as colocavam se estivessem saudáveis como estão agora? Mas e se tivessem uma perna partida e engessada?
 - Perguntar a uma das meninas na sala em que lugar do estendal colocaria “um vestido novo” ou “uma boneca nova”. Depois perguntar à mesma menina onde é que ela acha que um rapaz da turma colocaria essa “necessidade”. Deixar claro que se alguém não necessita ou não quer um determinado artigo, esse artigo não fará de todo parte da “linha de necessidades” dessa pessoa.
- Deixar que os alunos acabem de colocar as peças de roupa no estendal e discutam entre si qual o local onde as diferentes necessidades devem ser colocadas e as reorganizem conforme achem melhor. No fim, depois de todas as peças estarem presas ao fio com as molas de roupa, poder-se-á afixar esse estendal a um quadro ou placard ou colocá-lo noutra local conveniente.

Conclusão:

Para finalizar pode-se raciocinar com as crianças sobre outras questões relacionadas com os temas abordados. Para isso usar as questões seguintes:

1. Muitas das coisas que necessitamos são compradas com dinheiro. Querem dar alguns exemplos? [Roupa, comida, bicicletas, brinquedos, etc.]
2. Mas existem algumas coisas que as pessoas necessitam que não podem ser compradas com dinheiro. Conseguem pensar em alguns exemplos? [Amizade, saúde, conhecimento, boa condição física.]
3. Contudo, embora elas não possam ser compradas com dinheiro, elas não são completamente gratuitas. Qual é o seu custo? [Tempo, energia]
4. Quais são as necessidades básicas que os pais geralmente querem para os seus filhos? [Querem que as crianças estejam seguras, alimentadas, vestidas.]
5. Acham que os vossos pais são parecidos em algo com alguma personagem da história? [Sim, com a formiga. Ela queria ter abrigo e comida para a sua família tal como os pais desejam.]
6. Perguntar aos alunos: Depois do que considerámos, são capazes de explicar porque é que não podem ter tudo o que necessitam ou desejam? [Os recursos são limitados e as necessidades são ilimitadas. Por isso, todos temos de fazer escolhas. - As pessoas não têm tempo suficiente para fazerem tudo o que querem, nem dinheiro suficiente para comprarem tudo o que desejam e nem os recursos suficientes para produzirem tudo o que necessitam.]

**Avaliação / Compreensão:**

Rever os conceitos económicos básicos considerados por colocar as questões que se seguem aos alunos. Poderá ser necessário relembrar certas partes da história ou voltar a lê-las.

1. Quem tinha necessidades na história que considerámos? [Tanto a cigarra como a formiga.] E quais eram essas necessidades? [A cigarra queria divertir-se, cantar e apanhar sol e a formiga queria abrigo e comida para o Inverno.]
2. O que fazes quando não podes ter tudo aquilo que necessitas? [escolhas]
3. Quem fez escolhas na história e porque é que fizeram as escolhas que fizeram? [A cigarra escolheu não se preocupar durante o Verão porque queria descansar, apanhar banhos de sol, cantar, rir e divertir-se. A formiga escolheu trabalhar todo o Verão para depois ter abrigo e comida para ela e a sua família enfrentarem o Inverno.
4. Qual foi o custo de oportunidade de cada uma? [- A cigarra abdicou da oportunidade de guardar alimentos para o Inverno. Assim, o seu custo de oportunidade foi ter um Inverno com frio e sem comida. - A formiga abdicou da oportunidade de descansar, divertir-se e aproveitar o Verão.]

Actividade de Extensão: Os alunos podem realizar a actividade da Ficha de Actividades 4, para diferenciarem os objectos mencionados em necessidades relacionadas com a diversão e as necessidades intrínsecas a uma vida saudável. [Caso a turma seja de pequena dimensão o professor pode optar por realizar a actividade de forma diferente - criar um tabuleiro dividido em duas partes, tal como o quadro da actividade. Depois ter cartões com as imagens de cima e dizer aos alunos para as colocarem no lado correcto do quadro.]

Referências: História da Formiga e da Cigarra baseada na fábula de Esopo e mais tarde recontada por Jean de La Fontaine.

História da Formiga e da Cigarra

A Cigarra e a Formiga

Era uma vez uma formiga muito trabalhadora e uma cigarra muito preguiçosa, que viviam num campo de trigo. Durante o Verão a cigarra passava o dia a cantar e a apanhar banhos de sol. Entretanto, a formiga trabalhava todo o dia, carregando os pesados grãos para o formigueiro.

- Que fazes tão atarefada com este calor? Vem comigo e vais ver como te divertes! - dizia-lhe a preguiçosa cigarra.

- Preparo-me para o Inverno. Agora tenho muito trabalho, mas quando chegar o frio, terei comida e não passarei fome. Tu também o devias fazer - respondia a formiguinha cansada.

- Eu não quero passar o Verão tão cansada como tu. Agora é tempo de cantar, rir e de diversão. Para que é que me vou preocupar com o dia de amanhã? - replicava a cigarra enquanto trauteava uma nova canção.

E assim passou o Verão. Enquanto a formiguinha levava para o seu buraco e da sua família todos os grãos que conseguia carregar, a cigarra cantarolava constantemente, sem pensar no futuro e rindo-se da formiga atarefada.

Chegou o Inverno rigoroso, com as tempestades e o frio. Todos os animaizinhos estavam escondidos. O campo ficou deserto. Havia neve por todos os sítios e nas árvores não havia sequer uma folha para a cigarra comer.

A formiguinha e a sua família agora estavam descansadas. Tinha a sua casa bem protegida contra o frio e comida para todo o Inverno. Entretanto, a cigarra morria de frio junto a uma pedra.

Uma manhã, a cigarra foi ao formigueiro, tremendo de frio. Tinha muita fome e, gritando, pedia ajuda à formiga.

- Não tens nada para comer? - perguntou a formiga dentro de casa.

- Não, fui tão tola que fiz uma escolha errada. Não guardei nada para o Inverno. Só pensava em cantar e agora arrependo-me - respondeu a cigarra.

A formiga teve pena da pobre cigarra. Abriu-lhe a porta e deixou-a passar ali o Inverno.

Ficha de Actividades 1:
Sondagem sobre as Necessidades

Caros Pais/Encarregados de Educação,

Como turma, estamos a aprender um conceito muito importante em economia - necessidades económicas. Estamos a aprender que devido à existência de recursos limitados e de necessidades ilimitadas, as pessoas não podem ter tudo o que desejam e têm de fazer escolhas. Todos temos de estabelecer prioridades quanto ao que necessitamos.

Ficáramos todos muito gratos se pudesse preencher este pequeno inquérito para nós. Sinta-se à vontade para partilhar as suas escolhas e opções com o seu educando.

Assuma que o seu filho/educando não possui nenhuma das coisas referidas na lista seguinte. Por favor, estabeleça uma ordem entre elas de acordo com a classificação seguinte:

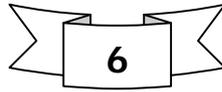
- | | | |
|---------------------|---------------|-------------------------|
| 1. Muito importante | 2. Importante | 3. Não muito importante |
|---------------------|---------------|-------------------------|

Eu necessito _____

(O nome do seu filho/educando)

<input type="checkbox"/> Esteja seguro, aquecido, alimentado e vestido <input type="checkbox"/> Seja feliz. <input type="checkbox"/> Tenha os últimos jogos de computador. <input type="checkbox"/> Desfrute da natureza. <input type="checkbox"/> Seja responsável <input type="checkbox"/> Esteja fisicamente saudável. <input type="checkbox"/> Faça o seu melhor. <input type="checkbox"/> Conviva com as pessoas. <input type="checkbox"/> Goste e respeite os outros. <input type="checkbox"/> Tenha amigos. <input type="checkbox"/> Outra _____	<input type="checkbox"/> Desfrute da música <input type="checkbox"/> Aprecie livros. <input type="checkbox"/> Fale correctamente. <input type="checkbox"/> Goste de arte. <input type="checkbox"/> Desenvolva os seus talentos. <input type="checkbox"/> Goste e se respeite a si próprio. <input type="checkbox"/> Possua a maioria dos DVD's de desenhos animados. <input type="checkbox"/> Tenha as roupas mais caras. <input type="checkbox"/> Tenha boas maneiras. <input type="checkbox"/> Seja o primeiro a ver os filmes novos. <input type="checkbox"/> Tenha dentes saudáveis <input type="checkbox"/> Outra _____
---	---

Obrigado pela sua colaboração!



Ficha de Actividade 2:

Formiga VS Cigarra

Explorar as necessidades da Formiga e da Cigarra

1. Que escolha fez a cigarra? Porquê?
2. Qual foi o custo de oportunidade da cigarra?
3. Que escolha fez a formiga? Porquê?
4. Qual foi o seu custo de oportunidade?
5. Qual era a coisa que a formiga mais queria para a sua família?
6. Qual era a coisa que a formiga mais queria para si mesma?

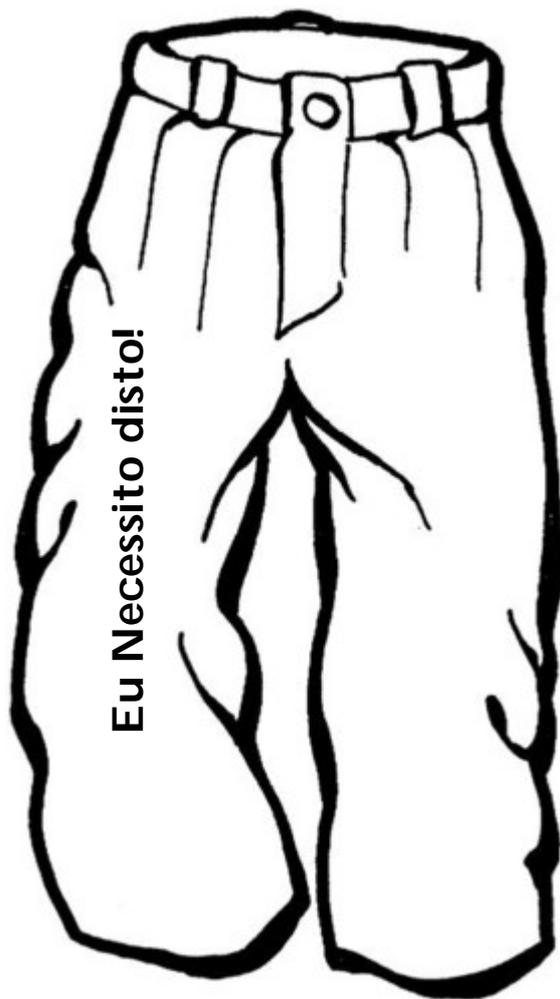
Ficha de Actividade 3:

- T-shirt



Ficha de Actividade 3:

- Calças



Ficha de Actividade 3:

- Calções



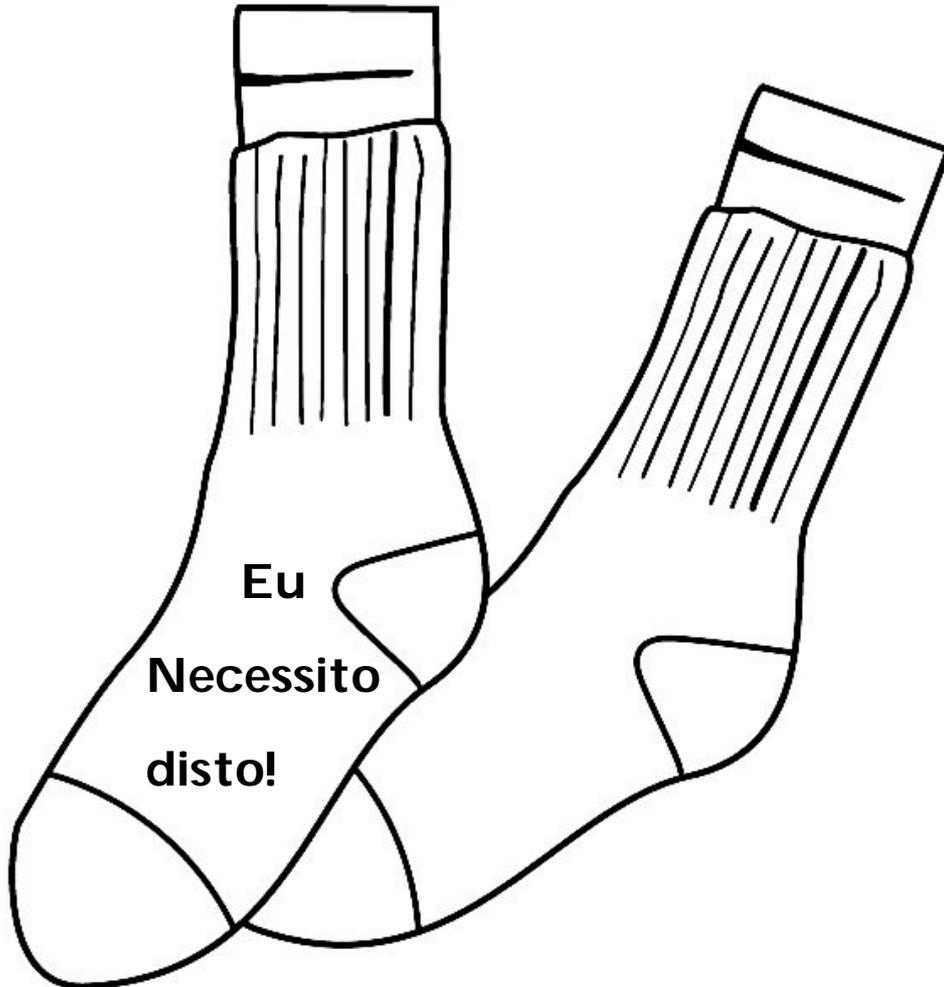
Ficha de Actividade 3:

- Saia



Ficha de Actividade 3:

- Meias



Ficha de Actividades 4

Necessidades ou desejos!

Nome: _____ Data: _____

O quadro seguinte está dividido em necessidades que são divertidas para se fazerem e necessidades que nos ajudam a manter saudáveis. Coloca os números dos objectos seguintes na parte do quadro correspondente.

- 1 - Bicicleta 2 - Boneca 3 - Medicamentos 4 - Papagaio 5 - Água



- 6 - Iô-Iô

- 7 - Médico

- 8 - Peluche

- 9 - Comida

- 10 - Casa/Abrigo



Necessidades Divertidas	Necessidades Saudáveis
Números:	Números:

Os Três Porquinhos fazem escolhas



Conceitos Económicos abrangidos:

Análise Custo/Benefício

Tomada de Decisão

Descrição: Sempre que tomamos decisões é importante que tenhamos em conta os custos e benefícios que têm associados, de forma a que a comparação destes nos permita tomar uma decisão mais acertada possível. A partir da uma pequena adaptação da conhecida história dos “Três Porquinhos” podemos aprender que este tipo de análise é uma grande mais-valia. Nela dois dos porquinhos podiam ter usado este método ou habilidade de tomada de decisão e teriam evitado maiores problemas.



Objectivos – No final os alunos deverão ser capazes de:

- Identificar os custos e benefícios das decisões;
 - Treinar a tomada de decisão;
 - Avaliar a importância da tomada de decisão.
-



Material:

- História - “Os Três Porquinhos” (Versão em Anexo);
 - Cópias da Ficha de Actividade 1 (e 2 - opcional);
 - Lápis ou marcadores de cor verde e vermelha;
 - Material para colorir (opcional).
-

Introdução: O que podem os “Três Porquinhos” ensinar-nos sobre a tomada de decisão? Hoje vamos relembrar a sua história. Um dos porquinhos quis apressar a construção da sua casa para poder ir brincar. Será que isso vos soa a algo familiar? Outro dos porquinhos gastou um pouco mais de tempo a

construir a sua casa, mas também não se preocupou muito com a qualidade, para poder ter tempo para ir brincar. Depois, quando o lobo veio, o que aconteceu? Mandou as casas deles pelos ares! No caso desses dois porquinhos, o benefício ou vantagem que tiveram – que foi poderem ir brincar - custou-lhes as suas próprias casas – custo de fazer um trabalho rápido e desleixado. Mais à frente ser-vos-ão dados alguns exemplos de decisões e vão ter de identificar o custo ou benefício dessas decisões.



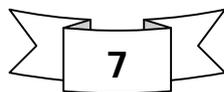
Procedimento:

Antes de começarmos vamos falar de dois conceitos que são muito importantes: o de custo e o de benefício. [Escrever essas duas palavras no quadro de forma a dar a ideia que são o oposto uma da outra.]

Custo é algo pelo qual temos de abdicar quando decidimos fazer qualquer coisa. Aquilo que deixamos de fazer ou adquirir quando escolhemos fazer ou adquirir outra. Por exemplo: está a chover e vocês decidem não levar um guarda-chuva. Qual é o custo da decisão? [Ficam molhados]. Alguém se lembra como é que nós já chamámos a este custo? [Custo de oportunidade]. É mais conhecido como custo de oportunidade, ou seja, é o valor da próxima melhor alternativa que tivemos que deixar de lado. Esta é uma característica de tudo o que tem a ver com a economia, e com a nossa vida, porque qualquer acção que vocês ou eu tomemos impede-nos de fazer outra coisa qualquer. Normalmente existem imensas alternativas que não são seguidas, ou que têm de deixar para trás, mas o custo de oportunidade corresponde àquela que era a melhor alternativa ou mais valiosa.

Benefício é algo que satisfaz os nossos desejos ou necessidades. Exemplo: Vocês decidem estudar muito para um teste. Qual é o benefício da decisão: Vocês conseguem ter um Muito Bom ou Excelente.

É muito importante que sempre que tomam uma decisão ou fazem uma escolha, considerem os custos e benefícios de tal decisão.



Agora vamos ler, uma versão da história dos “Três Porquinhos”. Estejam com atenção porque depois vamos falar um pouco sobre as decisões dos três porquinhos.

- Após a leitura da história, perguntar aos alunos:
 1. Porque é que o primeiro porquinho construiu uma casa de palha? [Relembrar os alunos que o primeiro porquinho queria ter tudo pronto depressa para poder ir brincar.]
 2. Então qual foi o benefício que ele teve ao decidir construir a sua casa com palha? [Ele teve o benefício de ser rápido a construir e poder ir brincar com os seus amigos.]
 3. Mas, em contrapartida, o que é que o porquinho perdeu? [A sua casa.] Ele tomou a sua decisão, ou fez uma escolha, e o custo dessa decisão foi perder a sua casa.

Mas o segundo porquinho também tomou uma decisão. Ele decidiu construir a sua casa com madeira.

1. Qual foi o benefício da sua decisão? O que ele ganhou? [Ele ganhou uma bela casa de madeira e pôde ir brincar com os seus amigos.]
2. Quando o segundo porquinho tomou a decisão de construir a casa de madeira também teve um custo. Qual foi esse custo? [Ele perdeu a sua casa porque o lobo a deitou abaixo.]

Por sua vez, o terceiro porquinho tomou uma decisão bem diferente dos seus irmãos.

1. Qual foi a decisão que o terceiro porquinho tomou? [Ele tomou a decisão de demorar mais algum tempo e construir a sua casa com tijolos.]
2. Quando ele construiu a sua casa com tijolos, qual foi o seu custo? Ou o que ele não pôde fazer que os outros porquinhos puderam fazer? [Ele teve de abdicar de ir brincar.]
3. Quando construiu a sua casa de tijolo, qual foi o seu benefício? [Ele conseguiu ter uma casa que o lobo não conseguia derrubar.]

Há uma técnica que nos ajuda a pensar sobre os custos e benefícios que podemos ter quando tomamos uma decisão - nós podemos construir um gráfico

para nos ajudar. Apresentar/construir o Exemplo 1 no quadro (ou caso existam recursos adequados na sala de aula pode utilizar-se um acetato e projectar). Sortear/nomear alunos diferentes para completarem o gráfico. Ao mesmo tempo que vão construindo o gráfico ir relembrando os pontos seguintes:

- O primeiro porquinho construiu a sua casa com palha. O benefício que ele teve foi poder ir brincar. O seu custo foi a perda da sua casa. Vocês acham que ele agora tomaria uma melhor decisão se pensasse nos seus custos e benefícios? [Sim.]
- O segundo porquinho construiu a sua casa com madeira. O seu benefício foi ter uma linda casa e poder ir brincar. O seu custo foi a perda da sua casa. Vocês acham que ele agora tomaria uma melhor decisão se pensasse nos seus custos e benefícios? [Sim.]
- Na vossa opinião o terceiro porquinho foi o mais ou menos inteligente? [Mais inteligente.] Então, será que é muito ou pouco importante aprendermos a pensar nos custos e benefícios das nossas decisões? [Muito importante.] Temos que nos lembrar que o terceiro porquinho também gostava muito de brincar, mas ele ao pensar bem nos custos e benefícios viu que era mais importante ter uma casa segura (mesmo que tivesse que abdicar de brincar).

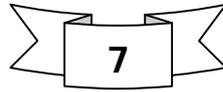
Conclusão: Todos nós gostamos de sair e poder ir brincar. Esta história ensina-nos que precisamos tomar boas decisões. Nós precisamos pensar sobre os nossos custos e benefícios. É como pesar algo numa balança, só que neste caso temos, de um lado, o “peso” dos benefícios e, do outro, o “peso” dos custos. No fim temos de pesar bem e ver qual é a decisão que nos permite ter maiores benefícios para os custos envolvidos. Uma boa tomada de decisões requer que consigamos pensar nos pontos negativos e positivos. Contudo, esta capacidade para analisar e decidir é uma habilidade que precisa ser treinada tal como as outras habilidades! Da mesma forma que um jogador de futebol ou um corredor precisa treinar para desenvolver as suas capacidades e habilidades, nós também precisamos aprender e praticar ou treinar a tomada de decisões.

**Avaliação/Compreensão:**

- 1) Entregar uma cópia da Ficha de Actividades 1 a cada aluno para completarem. Nela é solicitado aos alunos que identifiquem os custos e benefícios associados a cada situação e que refiram qual o lado que pesou mais dada a decisão tomada.
- 2) Dividir a turma em grupos de 4 ou 5 alunos e informá-los que vão ouvir uma história de uma menina que está a precisar da ajuda deles. Dizer-lhes para estarem com atenção à história e que depois façam um gráfico custo/benefício para ajudarem a menina a decidir.

História: Num certo dia de Verão, depois de almoço, a Rita estava em casa e começou a ficar aborrecida de estar fechada sem fazer nada. Era um dia de sol e estava muito calor lá fora. A Rita perguntou à mãe se poderia ir lá para fora brincar. A mãe disse-lhe que era melhor esperar que passasse a hora de maior calor. Mas a Rita estava mesmo em pulgas para ir lá para fora e insistiu com a mãe para a deixar ir, dizendo que teria cuidado com o sol e que iria colocar um chapéu. A mãe não achou muito boa ideia mas disse à Rita que ela já era crescadinha e que deveria fazer o que achasse mais correcto. Contudo, alertou-a para pensar bem nos custos e benefícios da sua decisão. E agora? O que a Rita deve fazer? Ela precisa que a ajudem a decidir. Podem ajudá-la? Quais os custos e benefícios da Rita ir lá para fora?

- o Voltar a desenhar no quadro o gráfico dos custos e benefícios e pedir aos alunos que, numa folha de papel, tentem completar o gráfico com exemplos de alguns custos e benefícios da Rita ir lá para fora. Após os alunos tentarem responder, discutir com a turma as suas respostas e ir completando o gráfico desenhado no quadro. (Alguns exemplos: benefícios – ir brincar, explorar, ver os pássaros, saltar, correr, passear o cão; custos – apanhar muito sol e ficar doente, ficar com queimaduras solares, ter dores de cabeça, etc.]



- Agora que completaram o gráfico já devem poder ver o que a Rita deve fazer. O que acham?

Caso haja tempo, o professor pode sugerir que os alunos pintem o desenho dos “Três Porquinhos” (em anexo) e que escrevam um pequeno texto sobre o que aprenderam de novo com a história dos três porquinhos. [É importante ter em conta os custos e benefícios de cada alternativa antes de tomar uma decisão.]

Referências: “Os Três Porquinhos” em Contos Infantis - Lisboa : Oceano-Liarte, 1997 – Autor: Maria Pascual.



História “Os Três Porquinhos”

Era uma vez um grande vale onde viviam três porquinhos, muito diferentes entre si, embora os dois mais novos passassem o dia a tocar violino e flauta. O mais velho, pelo contrário, era o mais sério e trabalhador.

Um dia o mais velho disse aos seus irmãos:

- Estou muito preocupado convosco, porque passam os dias a brincar e a cantar e não se lembram de que o Inverno está à porta. O que vão fazer quando a neve e o frio chegarem? Deviam construir uma casa para viver.

Os mais pequenos agradeceram o conselho do mais velho e puseram mãos à obra. O mais novo dos três, que era o mais brincalhão, não queria perder muito tempo a construir a casa porque queria ter tempo para brincar. Assim, como não tinha muita vontade de trabalhar fez uma casa com canas e com tecto de palha. O outro porquinho, que também era muito brincalhão, trabalhou um pouco mais e construir uma bela casa de madeira. Contudo, também não perdeu muito tempo porque queria ir brincar. Por sua vez, embora o irmão mais velho também gostasse de brincar, ele dedicou-se muito a construir a sua casinha e usou materiais resistentes como tijolos e cimento. Demorou muito mais tempo e não teve tempo de ir brincar, mas no final ficou satisfeito com a sua dedicação.

Um dia o lobo feroz, que era um animal muito mau, passou pelo vale. Ao ver o mais novo dos três porquinhos, decidiu caçá-lo e começar a persegui-lo. O porquinho brincalhão e cor-de-rosa refugiou-se na sua casa, tremendo de medo. Ao ver a casa de canas e palha, o lobo começou-se a rir.

- Ah, ah! Isto não poderá impedir-me de te apanhar – gritava o lobo enquanto enchia os pulmões de ar.

O lobo começou a soprar com tanta força que as canas e a palha foram pelos ares. Ao vê-lo, o pequeno correu para casa do irmão violinista. Como era uma casa de madeira, sentiam-se mais seguros, pensando que o lobo nada podia fazer contra eles.

Continua na página seguinte

- Ah, ah! Isto também não poderá impedir-me de vos apanhar, pequenos - voltou a gritar o lobo malvado.

Encheu novamente os pulmões de ar e voltou a soprar com quantas forças tinha. Todas as madeiras voaram pelos ares, enquanto os dois porquinhos fugiram muito depressa para casa do irmão mais velho.

- Não se preocupem, aqui estão a salvo. Esta casa é resistente. Trabalhei muito nela - disse o irmão mais velho.

O lobo pôs-se à frente da casa e, uma vez mais, encheu os pulmões. Soprou e voltou a soprar, mas a casa nem se mexeu. Novamente, encheu os pulmões de ar até ficar muito encarnado e voltou a soprar com quanta força tinha, mas não conseguiu mover nem um só tijolo.

No interior da casa, podia ouvir-se como os porquinhos cantavam:

- Quem tem medo do lobo mau, do lobo mau? Quem tem medo do lobo mau?

Esta canção enfureceu o lobo, que voltou a encher os pulmões e as bochechas com ar e soprou até ficar sem forças. Os porquinhos dentro da casa riam-se tanto que o lobo se pôs muito encarnado de tão zangado que estava.

Foi então que o malvado animal teve uma ideia: entraria pelo único buraco da casa que não estava fechado, pela chaminé. Enquanto subia pelo telhado, os mais novos tinham muito medo, mas o irmão mais velho disse-lhes que não se preocupassem, porque iam dar uma grande lição ao lobo. Puseram muita lenha na lareira e acenderam-na. Assim, conseguiram afugentar o lobo e ele nunca mais os chateou.

FIM

Exemplo 1:

Custos e Benefícios dos 3 Porquinhos

	Custo	Benefício
Primeiro Porquinho		
Segundo Porquinho		
Terceiro Porquinho		

a) A casa foi destruída

b) Não pôde ir brincar

c) Construiu uma casa bonita

d) A casa não foi pelos ares

e) Pôde ir logo brincar

f) A casa foi destruída

g) Teve algum tempo para ir brincar

Ficha de Actividades 1

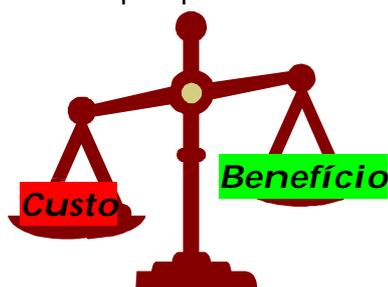
Custos e Benefícios

De seguida são apresentadas algumas situações diferentes. O objectivo é que identifiques os custos e benefícios das decisões tomadas por cada personagem pintando de verde o quadrado correspondente ao benefício e de vermelho o quadrado correspondente ao custo. De seguida completa o desenho da balança colocando do lado mais pesado da balança o que consideras que pesava mais nessa situação (ou o que valia mais), o custo ou o benefício e se a decisão tomada foi a mais correcta ou não.

Exemplo: O João deitou-se tarde porque quis ficar a ver televisão até tarde. Qual destes foi o seu custo e o seu benefício? Qual achas que “pesava” mais?

■ O João dormiu pouco e de manhã estava muito cansado para ir para a escola. - Custo

■ O João viu o filme que queria. - Benefício



Decisão: Má decisão

Explicação: Neste caso, o João devia ter percebido que o custo da sua decisão seria muito maior do que o benefício que obteve.

1. A Joana fez os seus trabalhos de casa rapidamente para poder ir brincar com a Rita. Qual destes foi o seu custo e o seu benefício? Qual achas que “pesava” mais, o custo ou o benefício?

- A Joana e a Rita puderam ir brincar.
- A Joana não se apercebeu de dois erros que tinha no seu trabalho.



Decisão: _____

2. O Martim estudou muito para conseguir tirar uma boa nota no teste de matemática. Qual destes foi o seu custo e o seu benefício? Qual achas que “pesava” mais, o custo ou o benefício?

- O Martim teve de estudar muito.
- O Martim teve um Excelente no teste de matemática.



Decisão: _____

3. O Francisco colocou a casca da banana debaixo da cama para não ter de a ir colocar no lixo. Qual destes foi o seu custo e o seu benefício? Qual achas que “pesava” mais, o custo ou o benefício?

- A casca de banana começou a apodrecer e a cheirar mal.
- O Francisco não teve de caminhar até à cozinha para colocar a casca no lixo.



Decisão: _____

4. A Maria trabalhou muito para arrumar e limpar o quarto para depois poder sair e ir brincar com o seu amigo Pedro. Qual destes foi o seu custo e o seu benefício? Qual achas que “pesava” mais, o custo ou o benefício?

- A Maria teve de trabalhar muito.
- A Maria pôde ir brincar com o Pedro.



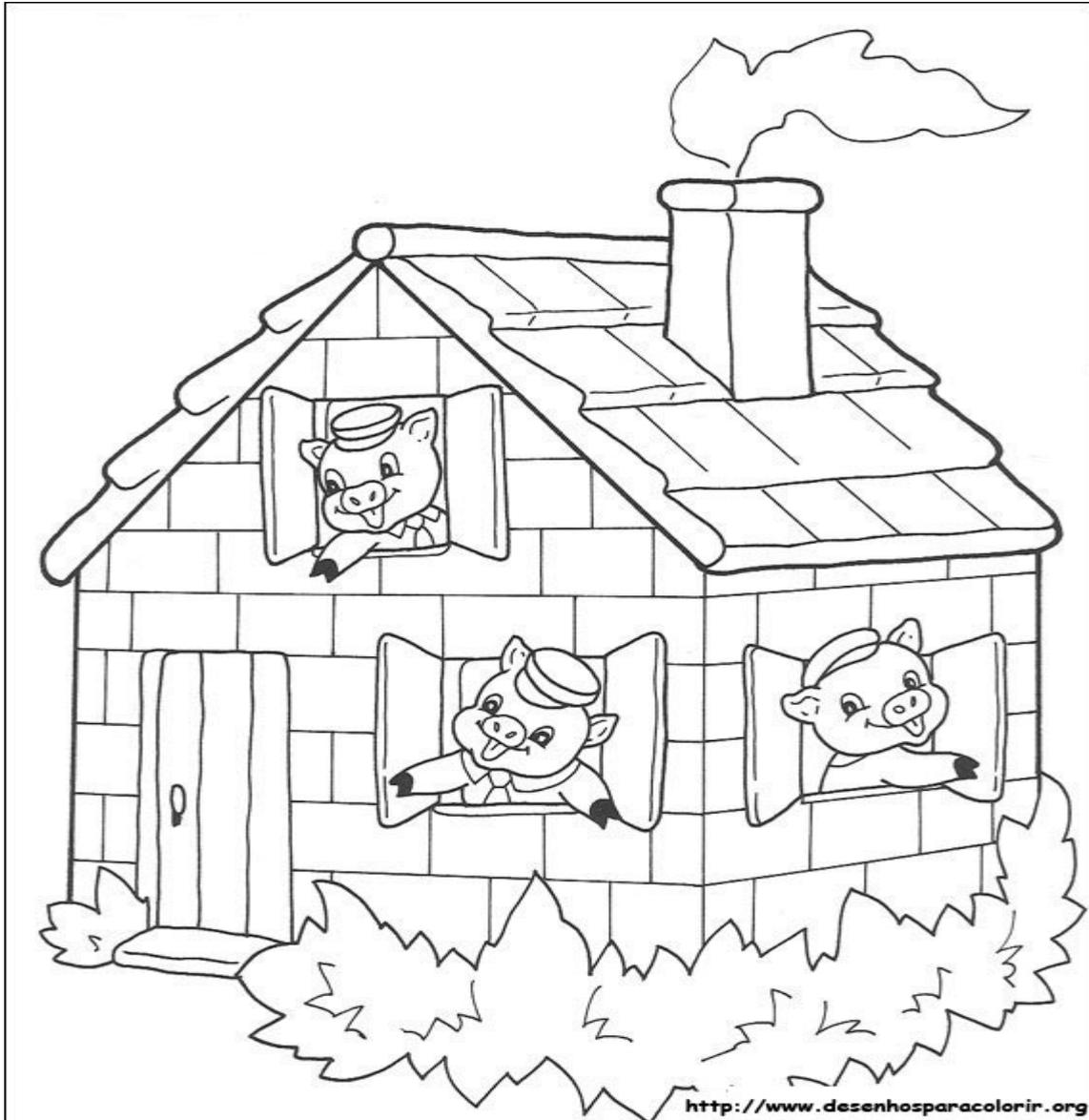
Decisão: _____

Ficha de Actividades 2

Os Três Porquinhos!

Nome: _____

Data: _____



O que eu aprendi hoje com a história dos três porquinhos!

O meu animal de estimação!



Conceitos Económicos abrangidos:

- Escolha
 - Escassez
 - Necessidades Económicas
 - Tomada de Decisão
-

Descrição: O conteúdo desta proposta incide maioritariamente no processo de tomada de decisão e das suas implicações. Os jovens e as crianças são frequentemente confrontados com situações em que têm de decidir o que fazer com o dinheiro que recebem. O que fazer com os 10€ que a tia lhes deu quando os visitaram nas férias? Por muito jovens que sejam, eles são chamados a agir como consumidores e o próprio mundo comercial começa a exercer a sua influência sobre eles em idades cada vez mais precoces. Desta forma, é necessário que os alunos ganhem consciência da necessidade de saberem tomar decisões e tornarem-se consumidores conscientes e racionais. A realidade é que todos temos de escolher. Para muitas pessoas, o problema da escolha torna-se mais evidente quando passam a participar no mercado como consumidores. Crianças e adultos confrontados com uma enormidade de produtos tentadores, precisam aprender a avaliar as opções disponíveis.

Será abordado este tema com recurso a uma pequena história de um menino que tem poupado algum dinheiro para poder comprar algo que já quer há muito tempo – um animal de estimação. Este é um cenário muito familiar às crianças, especialmente porque a maioria possui ou gostaria muito de possuir um animal de estimação. Além de se abordar a questão da tomada de decisão racional, os alunos também são lembrados das responsabilidades das suas escolhas – neste caso, que ter um animal implica ser responsável por eles e cuidar das suas necessidades.



Objectivos – No final os alunos deverão ser capazes de:

- Identificar o que são necessidades económicas;
- Experimentar a escassez quando fazem escolhas;
- Explicar porque as pessoas têm diferentes necessidades económicas;
- Perceber que a despesa consiste na troca de dinheiro por bens e serviços;
- Comparar o preço de um bem em mais de uma loja;
- Verificar que os preços são o que se paga pelos bens e serviços;
- Identificar que todos os consumidores têm orçamentos limitados e têm de fazer escolhas.



Material:

- Slides com os conceitos de “consumidores” e “necessidades económicas” (e de “dinheiro” e “preço” – opcional) (Consultar CD-ROM – À Descoberta da Economia/Conceitos Económicos.pptx);
- Ficha de Leitura – “As dúvidas do Pedro!”;
- Cópias das Fichas de Actividades 1, 2 e 3.

Introdução: Começar por perguntar aos alunos: Algum de vocês alguma vez recebeu uma prenda em dinheiro, dos pais, dos avós ou dos tios, e ficou na dúvida sobre o que fazer com esse dinheiro? Existem tantas coisas em que o podem gastar, não existem? Um brinquedo, um jogo, uma boneca, um doce, ou juntar esse dinheiro para depois comprar algo mais caro, como uma bicicleta. E mesmo depois de terem uma ideia do que querem têm de tomar outra decisão: Onde irão comprar o que desejam? Existem várias lojas que vendem as mesmas coisas! Serão consumidores espertos se conseguirem pagar o preço mais baixo pela coisa que comprarem. [Voltar a apresentar os slides com o conceito de consumidores para os alunos lembrarem que também eles são consumidores.]

Pode também usar-se os slides com os conceitos de dinheiro e preço para proporcionar aos alunos uma ideia específica dessas noções.]

Agora vamos ouvir a história de um menino que também teve de tomar algumas decisões sobre como gastar o seu dinheiro.



Procedimento:

1. Começar por ler a história do Pedro que tem de decidir o que fazer com o dinheiro que poupou.
2. De seguida perguntar:
 - Existe algum consumidor nesta história? [O Pedro que vai comprar um animal de estimação.]
 - Porque é que o Pedro queria um animal de estimação? [Porque ouvia os seus colegas falar deles e também queria ter um para brincar.]
 - Acham que o Pedro se confrontou com uma situação de escassez? [Sim.] Qual? [Apenas tinha dinheiro para um animal de estimação]
 - Qual é o problema do Pedro? [Ele quer mais coisas do que aquelas que pode comprar.]
 - Onde é que o Pedro e a sua mãe foram fazer compras? [A uma loja de animais.]
 - Depois de pensar muito, o Pedro teve de fazer o quê? [Escolher.] E qual foi a sua escolha? [Comprar um hamster.]
3. Prosseguir: “Algum de vocês tem um hamster ou conhecem alguém que tenha?”. [Muitos responderão afirmativamente.] Então sabem que adoptar um animal significa muito mais do que encontrar um animal fofinho e bonito. Vocês têm de cuidar dele. Os animais de estimação dependem dos seus donos para lhes providenciarem os bens e serviços que os mantêm saudáveis e felizes. A isso chamamos de necessidades económicas. [Apresentar os slides sobre as necessidades económicas.] Depois, abordar os seguintes pontos:
 - Se estão recordados, a funcionária da loja disse ao Pedro que se ele quisesse ficar com o hamster havia algumas outras coisas que ele também precisava comprar? O que acham que seria? Quais são as coisas

essenciais que temos de ter para um hamster? [Uma gaiola, comida, abrigo/espço para ele dormir e um recipiente para a água.]

- Mas existem outras coisas que o Pedro poderia querer comprar para o seu hamster? Quais poderiam ser? [Objectos para ele fazer exercício: roda, tubos, etc.]
 - Será que o Pedro poderia comprar também essas coisas? [Não.] Porquê? [Porque já tinha gasto todo o seu dinheiro.]
 - Raciocinar com os alunos que poucos donos de animais têm dinheiro suficiente para comprarem tudo o que desejam para os seus animais. Isto é chamado de um problema de escassez. A escassez força as pessoas a fazer escolhas.
4. Imaginemos agora que vocês estão no lugar do Pedro e que em vez do hamster escolhem comprar um cão. Que coisas vocês gostariam de ter/dar ao vosso novo animal de estimação? [Potenciais respostas podem incluir: comida, água, cuidados de saúde, local para exercício, abrigo, brinquedos, coleira, adereços, etc.]. Ir registando as várias hipóteses no quadro. Mas há um problema! Vocês só pouparam dinheiro suficiente para comprar 3 das várias coisas que queriam para o vosso novo cão. Quais vão comprar? [Pedir para desenharem essas 3 coisas numa folha de papel e trocar ou comparar com o colega do lado para ajudar a ilustrar que eles - e as pessoas, em geral - têm necessidades/preferências económicas diferentes.] De seguida perguntar:
- Alguns de vocês fizeram as mesmas escolhas? Quais? [As respostas irão variar.]
 - Na vossa opinião porque é que essas escolhas são iguais? [A maioria das respostas irão centrar-se no facto de que certas coisas são essenciais para os cães permanecerem saudáveis e sobreviverem. Alguns alunos também poderão referir que gostam das mesmas coisas.]
 - E escolhas diferentes, existem? Quais das escolhas são diferentes? [As respostas vão variar.]

- Porque acham que essas escolhas são diferentes? [Alguns alunos irão referir que têm gostos diferentes dos seus colegas, que uns gostam mais de umas coisas e outros de outras. Também poderão referir que já têm em casa algumas das coisas que necessitam para os seus animais.]
5. Também quando agimos como consumidores, ou seja, quando compramos bens e serviços para satisfazer as nossas necessidades, somos confrontados com vários locais que vendem as mesmas coisas ou coisas muito parecidas. Por exemplo, se quiserem comprar um brinquedo novo, a que locais é que poderiam ir? [Deixar que dêem exemplos. É de esperar que sugiram várias hipóteses.] E se todas essas lojas tivessem o brinquedo que vocês queriam, o que vos levaria a escolher comprar numa loja e não nas outras? [Dar tempo para que pensem e que indiquem as suas razões. Provavelmente apenas alguns serão capazes de dar razões, mas essas podem envolver o preço, a marca ou a distância até à loja.]
- Entregar a cada aluno uma cópia da Ficha de Actividades 1. Nesta actividade são apresentadas aos alunos 3 lojas que vendem os mesmos artigos. Perguntar-lhes o seguinte: “Qual a loja que tem o melhor preço em cada item? Comparem os preços e façam a melhor compra.”
 - Após os alunos terem completado a actividade salientar o seguinte: É importante tomar decisões e fazer escolhas inteligentes quando se compram bens e serviços. É importante que tenham em mente que sempre que compram algo e gastam o dinheiro, perdem a oportunidade de comprar outra coisa qualquer com esse dinheiro que gastaram.

Conclusão:

Para finalizar resumir os pontos mais importantes:

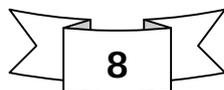
1. O que são consumidores? [Pessoas que satisfazem as suas necessidades pelo consumo de bens e serviços.]
2. O que são necessidades económicas? [São desejos que podem ser satisfeitos pelo consumo de bens, serviços ou lazer.]

3. Pedir aos alunos que resumam as razões pelas quais diferentes pessoas não fazem sempre escolhas iguais. Três factores que devem ser identificados são:
 - a. As nossas preferências pessoais – aquilo de que gostamos;
 - b. Os nossos valores – o que achamos ser importante;
 - c. As nossas posses – aquilo que já possuímos ou que podemos comprar.
4. Salientar o seguinte: Muitas vezes nós queremos muitas das coisas que vemos nas montras e nas lojas e talvez nos esqueçamos de dar atenção ao custo das coisas que queremos. Mas vocês podem aprender a gerir o dinheiro que têm de forma a pouparem para gastar em situações ou coisas especiais. Nós vivemos num mundo de desejos ilimitados e recursos limitados e em que é necessário fazer escolhas. Vocês podem aprender a fazer comparações quando compram, de forma a tomar decisões sobre boas ou más compras. Quanto mais cedo começarem a pensar sobre como gastar o vosso dinheiro, mais cedo se tornarão consumidores inteligentes e mais satisfeitos.



Avaliação/Compreensão:

Para avaliar o entendimento sobre os pontos mais importantes aqui abordados, e que estão relacionados com o conceito de necessidades económicas e com a tomada de decisão associada à despesa, deve entregar-se uma cópia da Ficha de Actividades 2 a cada aluno e uma cópia da Ficha de Actividades 3 a cada grupo de 3 ou 4 alunos. A Ficha 2 é similar ao exercício realizado na aula sobre a escolha daquilo que achamos mais importante para satisfazer as necessidades de um animal de estimação e a Ficha 3 requer que os alunos identifiquem se as decisões referidas no exercício terão sido acertadas ou não. [Caso a turma seja constituída por alunos do primeiro ou segundo ano e o professor entenda que a realização das fichas lhes colocam algumas dificuldades pode optar por ler as questões oralmente (fazendo alguma adaptação necessária) e permitir que os alunos dêem as suas respostas, avaliando-as e corrigindo eventuais confusões.] Depois dos alunos completarem



a Ficha 3 discutir as respostas correctas com a turma focando a razão pela qual a escolha é acertada ou não.

As soluções das questões da Ficha de Actividades 3 estão referidas de seguida:

- 1) Um jovem está a tentar poupar a sua semanada para comprar um animal de estimação, mas gasta a maior parte do dinheiro em doces. Boa ou má decisão? [Solução: Má decisão - assim nunca conseguirá poupar o suficiente ou levará demasiado tempo]
- 2) Um menino que não tem uns patins já poupou 10€. Ele tem a oportunidade de comprar os patins do seu vizinho (em boas condições) por 5€. Se comprar é uma decisão boa ou má? [Solução: Boa decisão - está em boas condições e ainda poupa.]
- 3) Uma menina que tem uma bicicleta nova de 10 velocidades tem a hipótese de comprar a bicicleta usada do seu vizinho. Se comprar toma uma decisão boa ou má? [Solução: Má decisão - tem uma nova e a do vizinho é usada. Para que quer duas bicicletas?]
- 4) Uma menina quer muito oferecer um presente à sua mãe. Para isso, pensou usar o seu jeito para actividades manuais para fazer algumas pulseiras que poderia vender e assim ganhar algum dinheiro. Boa ou má decisão? [Solução: Boa decisão - é um investimento que lhe permite ganhar mais dinheiro]
- 5) Um rapaz tem poupado dinheiro para comprar um presente para o seu avô, mas quando passeava no centro comercial decidiu gastar a maior parte do seu dinheiro num jogo de computador novo. Boa ou má decisão? [Solução: Má decisão - assim não conseguirá cumprir o objectivo que tinha proposto.]

Ficha de Leitura

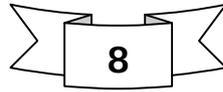
As dúvidas do Pedro!

O Pedro hoje está muito contente. No último fim-de-semana os avós vieram visitá-lo. Ele já tinha muitas saudades deles e gostou muito do tempo que passaram juntos. E também recebeu uma prenda em dinheiro que ele foi logo colocar no seu mealheiro. Agora ele está em cima da cama, no seu quarto, a contar o dinheiro que já conseguiu juntar. Assim que acaba de contar, percebe que já conseguiu juntar algum dinheiro, e deita-se para trás a sonhar com tudo o que pode comprar com ele. Tem várias alternativas: o resto dos cartões que lhe faltam para completar a sua colecção, a bola de futebol que ele viu na loja, o fato para a festa de máscaras que o seu amigo João está a organizar, o bilhete para o jogo de futebol da sua equipa favorita. Todas estas ideias passam-lhe pela cabeça mas ele rapidamente as afasta. Ele já sabe há muito tempo o que realmente quer - um animal de estimação. Vários colegas já têm um e contam as coisas divertidas que fazem com eles. Ele também quer um. Está decidido!

Nessa noite, ao jantar, informa aos pais que já decidiu o que fazer com o dinheiro que poupou e pergunta à mãe se pode ir com ele à loja de animais. Ela concorda e no dia seguinte lá estão eles a olhar para todos aqueles animais. O Pedro não sabe qual escolher. Os coelhos são giros e queridos, mas são muito assustadiços. Um cão é uma boa ideia, mas o Pedro vive num apartamento e não tem espaço para um cão poder estar à vontade. Um peixinho dourado parece uma seria divertido. Podia ter um aquário e tudo! Mas, enquanto circulava pela loja, o Pedro viu um lindo e fofo hamster numa gaiola, que não parava de correr e rodar na sua roda. Ele era muito brincalhão e mexido.

E agora? O Pedro tem de escolher. Ele ficou triste porque gostava de ter os dois animais. "Fazer escolhas com o dinheiro pode ser bem difícil" - pensou ele - "ainda mais quando queremos muitas coisas". O Pedro parou novamente para olhar para a gaiola dos hamsters. Um dos hamsters veio até à frente da gaiola, olhou para o Pedro e desatou a correr de um lado para o outro. O Pedro decidiu que aquele era o animal de estimação perfeito para ele. Ele quer um hamster - aquele hamster que parece já gostar dele.

Rapidamente o Pedro dirige-se à funcionária da loja e pergunta quanto custa aquele hamster que ele gostou e ela, depois de lhe dizer o preço, alertou-o que se ele queria ficar com o hamster havia outras coisas essenciais que era necessário ele comprar. O que seria?



O Pedro ouviu com atenção as explicações da funcionária e percebeu que se quisesse realmente comprar o hamster teria de gastar todo o seu dinheiro! E ele sabia que com esse dinheiro podia fazer muitas coisas. Mas estava na hora de tomar uma decisão. Precisava de decidir se ficaria feliz com o hamster mesmo que para isso tivesse de gastar todo o seu dinheiro!

Depois de conversar com os seus pais, o Pedro decidiu que queria mesmo comprar o hamster e, no dia seguinte, voltou à loja para o comprar.

Ficha de Actividades 1

Vamos às compras?!



Nome: _____

Data: _____

Olha para os brinquedos apresentados nas montras das três lojas. Queres comprar quatro brinquedos diferentes. Decide quais serão as melhores compras e escreve na tabela o nome da loja onde decidiste comprar cada um.

**Brinquedos e
Companhia**

 1,10€	 1,50€
 4,05€	 2,50€

**O Mundo dos
Brinquedos**

 0,60€	 2,99€
 1,90€	 3,55€

*A Loja das
Brincadeiras*

 3,75€	 0,80€
 2,20€	 1,60€



As Minhas Compras:

Artigo	Estabelecimento/Loja
Bola	
Comboio	
Boneca	
Urso Peluche	

Ficha de Actividades 2

Há algum tempo que esperas para poder ter um animal de estimação. Agora os teus pais decidiram fazer-te uma surpresa e ofereceram-te um gatinho pequenino e muito fofinho. Mas para que o teu gatinho seja feliz e saudável precisas de cuidar das suas necessidades. Em baixo estão algumas das coisas que podes comprar para ele. Mas, como só tens 10€ não podes comprar tudo. O que escolhes comprar? Indica as tuas escolhas colocando um ✓ na coluna "Vou comprar". No fim, calcula quanto dinheiro tens de gastar (se precisares pede ajuda ao teu professor) e depois explica as tuas escolhas.

Artigo/Produto	Preço	Vou comprar
Taças para a água e a comida	3€	
Comida (uma semana)	2€	
Ginásio	7€	
Casa de banho	5€	
Rato para brincar	2€	
Coleira	3€	
Cesto para dormir	5€	
Total:		€

Eu fiz estas escolhas porque:

Ficha de Actividades 3

Junta-te com outros 2 ou 3 colegas e leiam com atenção as situações referidas em cada um dos pontos seguintes. Têm de decidir se a opção tomada por cada menino ou menina foi boa ou má. Pensem antes de responder e conversem entre vocês para verificarem se estão todos de acordo. Quando chegarem a uma conclusão preencham a tabela em baixo por colocar um X na coluna correspondente à vossa conclusão (Boa ou Má Decisão).

- 1) Um jovem está a tentar poupar a sua semanada para comprar um animal de estimação, mas gasta a maior parte do dinheiro em doces. Boa ou má decisão?
- 2) Um menino que não tem uns patins já poupou 10€. Ele tem a oportunidade de comprar os patins do seu vizinho (em boas condições) por 5€. Se comprar é uma decisão boa ou má?
- 3) Uma menina que tem uma bicicleta nova de 10 velocidades tem a hipótese de comprar a bicicleta usada do seu vizinho. Se comprar toma uma decisão boa ou má?
- 4) Uma menina quer muito oferecer um presente à sua mãe. Para isso, pensou usar o seu jeito para actividades manuais para fazer algumas pulseiras que poderia vender e assim ganhar algum dinheiro. Boa ou má decisão?
- 5) Um rapaz tem poupado dinheiro para comprar um presente para o seu avô, mas quando passeava no centro comercial decidiu gastar a maior parte do seu dinheiro num jogo de computador novo. Boa ou má decisão?

Situação/Decisão	Boa Decisão	Má Decisão
1		
2		
3		
4		
5		

Constrói o teu bairro!



Conceitos Económicos abrangidos:

Escolha

Tomada de Decisão

Descrição: À medida que as crianças crescem, elas vão deixando de estar centradas unicamente na família e passam a compreender que existe toda uma comunidade à sua volta. A criação de bairros/cidades/localidades nas aulas de trabalhos manuais pode ajudá-las a perceber que as pessoas vivem em vários tipos de comunidades de vizinhos e amigos e que à medida que as comunidades se vão desenvolvendo é necessário tomar algumas decisões. Através desta proposta, os alunos irão aprender sobre uma variedade de negócios ou actividades e os serviços que eles providenciam para uma localidade. Terão a oportunidade de escolher seis negócios que consideram mais importantes para viver numa determinada localidade.



Objectivos – No final os alunos deverão ser capazes de:

- Identificar negócios que providenciem bens e serviços que as pessoas desejam ter nas suas localidades/bairros;
 - Criar uma representação de uma localidade/comunidade com os negócios ou actividades que consideram mais importantes;
 - Apresentar uma razão para terem escolhido cada um dos negócios para a sua localidade e referir qual o bem ou serviço que esses negócios irão providenciar.
-



Material:

- Slides com os conceitos de “bens” e “serviços” (Consultar CD-ROM – À Descoberta da Economia/Conceitos Económicos.pptx);
- Cópias das Fichas de Actividades 1 e 2.

Introdução: Já pensaram em construir o vosso próprio bairro? Que negócios ou actividades escolheriam para ter no bairro? Hoje vamos aprender sobre diferentes tipos de negócios que podem existir numa localidade e sobre os serviços que eles providenciam. Coloquem os vossos capacetes e mãos à obra! Hoje podem ser os mestres-de-obras e criar a vossa própria localidade/bairro.



Procedimento: Antes de começar com o desenvolvimento da proposta é importante relembrar aos alunos os conceitos de bens e serviços. Para isso podem ser usados os slides desenvolvidos para esse efeito.

Raciocinar com os alunos com base nas seguintes questões:

1. Quais são alguns dos negócios/actividades/lojas mais prováveis de encontrar na maioria das comunidades/localidades? [Pastelarias, padarias, lojas de roupa, lojas de artigos para a casa, supermercados ou minimercados, lavandarias, floristas, lojas de ferragens, lojas de equipamentos informáticos, bombas de gasolina, ginásios, clubes de vídeo, clínicas veterinárias, clínicas médicas, farmácias, bancos, etc.]
2. Conseguem referir algumas razões da importância destes negócios para uma localidade? [Respostas possíveis: esses negócios providenciam emprego para as pessoas, ajudam as pessoas a ganhar dinheiro, providenciam serviços para as pessoas da localidade, fornecem bens indispensáveis para as pessoas viverem, atraem pessoas novas para a localidade, ajudam a localidade a crescer e a desenvolver-se.]
3. O que é que estes negócios providenciam para as pessoas que vivem na localidade? [Os negócios referidos providenciam bens e serviços que a maioria das pessoas na localidade querem ou necessitam.]
4. Os diferentes negócios e profissões contribuem para o bem-estar comum de uma comunidade. Nós precisamos uns dos outros.
5. Entregar uma cópia da Ficha de Actividades 1 a cada aluno para eles completarem.

Conclusão: Entregar uma cópia da Ficha de Actividades 2 - "A Minha Localidade" a cada aluno. Após responderem às questões da ficha, os alunos irão discutir entre si as respostas às questões seguintes:

- Indica cada negócio que escolheste e dá uma razão pela qual sentes que esse negócio é importante para o desenvolvimento/benefício da localidade.
- Que serviço deve cada um desses negócios oferecer para a localidade?
- Porque seria importante ter esses negócios na localidade?



Avaliação: As respostas às questões da Ficha de Actividades 2 devem ser usadas para avaliar a compreensão e forma de pensar dos alunos sobre a importância das actividades económicas numa localidade/bairro. Além disso, o professor deve estar atento à discussão anterior e orientar os alunos sempre que tendam a dispersar. Se necessário, pode optar por dar algumas ideias.

Para resumir o que aprenderam, perguntar-lhes se conseguem seleccionar as 3 respostas correctas da seguinte lista de 5 hipóteses relativas à importância de ter vários negócios ou actividades numa localidade (Pode escrever no quadro as várias hipóteses e pedir aos alunos que coloquem a mão no ar consoante lê cada uma das alíneas se entenderem que está correcta):

1. Providenciar serviços para a comunidade;
2. Tornar a localidade maior;
3. Providenciar bens ou produtos para as pessoas;
4. Providenciar empregos para as pessoas na localidade;
5. É bom ter esses negócios na localidade.

Por último, e caso haja disponibilidade em termos de tempo, pedir aos alunos que façam um desenho da localidade que criaram (com os negócios que escolheram) e que escrevam uma pequena história sobre essa localidade.

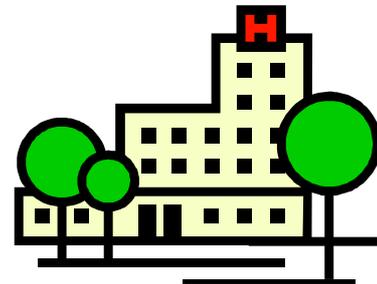
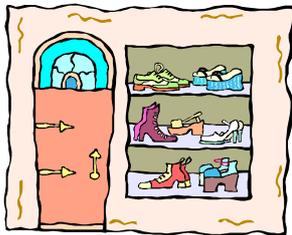
Actividade extra: Como turma escolher um conjunto de negócios desejáveis para se ter numa localidade. Tentar encontrar um número de negócios igual ao número de alunos. Caso não se consiga, poder-se-á repetir alguns ou referir serviços ou entidades públicas importantes (como polícia, escola, hospital, correios, junta de freguesia). Pedir a cada aluno que escolha um dos negócios e que, em casa, tente fazer uma representação dele (não pode ser maior do que uma caixa de sapatos). Depois quando trouxerem as suas representações para a aula pode dar-se a oportunidade de eles se tornarem planeadores locais. Isto é, em conjunto discutem quais os melhores locais para colocar cada tipo de negócio e constroem (montam) a sua própria localidade. [Caso haja disponibilidade de tempo, o professor pode deixar que os alunos tornem a localidade mais apazível colocando algumas árvores, espaços verdes, etc. Por outro lado, se os alunos já estiverem num estágio mais avançado (4ºAno) e o professor entenda que estão habilitados para essa tarefa, pode dividir a turma em pequenos grupos em que cada grupo fará um plano em papel sobre a localidade que propõe e depois apresentam-na perante a turma. No final de todos terem apresentado o seu plano, a turma escolhe aquele que melhor satisfaz todas as suas necessidades.]

Ficha de Actividades 1



Olá! Eu sou o Rui. Prazer em conhecer-te. Eu gosto muito da localidade onde vivo! Existem cá muitos negócios, actividades e profissões que contribuem para o bem-estar das pessoas.

- 1) Para que o Rui cresça saudável e viva bem, existem na sua localidade muitos negócios que produzem bens e serviços essenciais!



- Desenha outras profissões ou negócios que contribuem para o bem-estar do RUI e indica quais são.



2) Assinala com X a opção correcta.

- Para tratar um dente é preciso ir a um:

- Dentista
- Banco
- Talho
- Sapataria



- Para consertar uma mesa é preciso ir a uma:

- Escola
- Serralharia
- Carpintaria
- Padaria



- Para arranjar/consertar um carro é preciso ir a uma:

- Ourivesaria
- Gelataria
- Oficina
- Florista



- Para comprar pão é preciso ir a uma:

- Papelaria
- Farmácia
- Biblioteca
- Padaria



Ficha de Actividades 2

O meu bairro!

Nome: _____ Data: _____

Analisa os negócios em baixo. Que bens e serviços irão estes negócios oferecer às pessoas que vivem no bairro?

1. Faz corresponder o bem ou serviço ao respectivo negócio ou actividade na coluna à direita.



• Loja Roupa
• Loja Doces
• Bomba Gasolina
• Consultório Médico
• Banco
• Florista

2. Coloca o número do negócio em cima na imagem correspondente ao bem ou serviço que este providencia.

1. Supermercado

2. Loja de Brinquedos

3. Farmácia

4. Loja de Ferragens

5. Veterinário

6. Pastelaria













3. Selecciona as razões segundo as quais entendes que é importante que estes negócios existam numa localidade/bairro?

- a. Porque providenciam emprego para as pessoas.
- b. Porque providenciam serviços.
- c. Para poder comer gelados e guloseimas.
- d. Porque providenciam bens.
- e. Para poder divertir-me.

4. Se tivesses de escolher os seis negócios mais importantes para ter numa comunidade, quais escolherias? Podes usar os negócios da questão 1 e 2 ou outros que te lembres.

- i. _____
- ii. _____
- iii. _____
- iv. _____
- v. _____
- vi. _____

5. Porque razão pensas que esses negócios são necessários para a tua comunidade.

6. Que serviço (ou bens) deve cada um dos negócios que escolheste providenciar para as pessoas e/ou localidade?

7. Escreve uma pequena história sobre como é viver na tua localidade/bairro, ou sobre os trabalhos que as pessoas realizam, ou porque todos os diferentes trabalhos na localidade são importantes.

Os Recursos Produtivos



Conceitos Económicos abrangidos:

Produção
Recursos de Capital
Recursos Humanos
Recursos Naturais
Recursos Produtivos

Descrição: Pode dizer-se que praticamente todos fazemos um consumo diário de um alimento tão antigo como o pão. As próprias crianças são incentivadas a consumir pão e muitas delas levam esse alimento para os seus lanches. Contudo, a grande maioria, se não todos, não faz ideia de como esse alimento rotineiro chega até às suas mesas ou às suas mochilas, nem de todos os recursos envolvidos nesse processo. Como tal, a presente proposta baseia-se na visualização de um pequeno vídeo em que uma menina muito curiosa e esperta chamada Kika procura saber “De onde vem o pão”. Esse vídeo será usado como enquadramento para ilustrar e rever os conceitos de recursos produtivos. Os alunos vão aprender sobre os recursos naturais, humanos e de capital e terão, também, de classificar ou identificar os diferentes recursos. Os alunos poderão visualizar o vídeo da Kika, aprender sobre os recursos usados no vídeo e classificar esses recursos. No final, terão ainda a oportunidade de aprender como eles próprios podem participar na produção de pão – pães de leite.



Objectivos – No final os alunos deverão ser capazes de:

- Identificar os recursos produtivos: terra, trabalho e capital;
- Explicar que os recursos produtivos são necessários para produzir bens e serviços;
- Identificar e classificar itens específicos nas categorias de terra, trabalho ou capital;

- Explorar os ingredientes para fazer pão;
- Explorar o equipamento necessário para fazer pão.



Materiais:

- Slides com os conceitos de “Recursos Produtivos”, “Recursos Naturais”, “Recursos Humanos” e “Recursos de Capital” (Consultar CD-ROM – À Descoberta da Economia/Conceitos Económicos.pptx);
- Meios electrónicos que permitam a visualização do filme “De onde vem o pão” (Consultar CD-ROM – À Descoberta da Economia/P_10_De onde vem o pão.wmv ou consultar directamente o link seguinte:<http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/1262>);
- Acetato criado a partir da Ficha de Actividades 1;
- Cópias da Ficha de Actividades 2 (e 3 – opcional);
- Opcional - <http://www.telmoandtula.com/> - site onde as crianças podem aprender algumas receitas que elas próprias podem fazer em casa com os pais; <http://www.sitiodosmiudos.pt/57/default.asp> - site especialmente dirigido a crianças até aos 8 anos de idade, com bastantes actividades, informação sobre profissões, animais, ambiente e desporto, jogos e histórias.

Introdução: Quem é que costuma comer pão? [A maioria ou mesmo todos.] E onde é que vocês vão buscar o pão? [Respostas possíveis: à padaria, supermercado, padeiro entrega em casa.] Então se vos perguntar de onde vem o pão, o que me responderiam? [Deixar que os alunos dêem a sua opinião.] Nós hoje vamos aprender tudo o que é necessário para que os pães que comemos todos os dias cheguem até nós.

**Procedimento:**

Começar por apresentar aos alunos os conceitos de recursos produtivos, recursos naturais, recursos humanos e recursos de capital. Para isso devem ser usados os slides com esses conceitos.

De seguida, apresentar aos alunos o vídeo “De onde vem o pão” que ajuda a fornecer um contexto para o conteúdo económico desta proposta e que incide sobre a produção e os recursos. É necessário que o próprio professor esteja com atenção porque existem alguns elementos importantes no vídeo que necessitam de ser identificados, como a produção (quais são os passos na produção de um pedaço de pão), e os recursos (os recursos naturais, humanos e de capital) que são necessários num processo de produção. Se o professor achar por bem, pode fazer algumas pausas durante a visualização do filme para identificar alguns aspectos relevantes. De qualquer forma, a própria menina do filme faz, no final, um resumo daquilo que aprendeu.

Após a visualização do filme, discutir alguns aspectos importantes com os alunos e que estão relacionados com os recursos produtivos e o processo de produção de pão. Para isso podem ser seguidos os pontos seguintes.

1. A produção de algo é feita através de uma sequência de passos ou acções. Que passos estão envolvidos na produção de um pão? O vídeo que vimos indicou-nos alguns dos passos envolvidos. Vamos ver se conseguem ordenar os passos seguintes do processo de produção do pão. Têm de estar com atenção porque alguns dos passos não foram referidos no vídeo. [O professor pode escrever os passos seguintes no quadro e pedir à turma que ajudem a colocá-los na ordem correcta (as respostas estão entre parêntesis rectos). Para aprofundar pode ainda apresentar um acetato da Ficha 1.]

Passos:

- | | |
|-----|--------------------------------|
| 1. | Colher o trigo [4] |
| 2. | Levar o pão ao forno [9] |
| 3. | Regar a plantação [2] |
| 4. | Misturar os ingredientes [6] |
| 5. | Arrancar as ervas daninhas [3] |
| 6. | Dar forma ao pão [7] |
| 7. | Comer o pão [10] |
| 8. | Moer o trigo [5] |
| 9. | Semear as sementes [1] |
| 10. | Deixar a massa descansar [8] |

2. Vamos pensar um pouco nos recursos produtivos envolvidos em produzir o pão. Quem quer lembrar o que são os Recursos Naturais? [Presentes que a natureza nos dá e que são usados para produzir bens e serviços. Existem sem a intervenção humana.] Será que conseguem dar alguns exemplos dos recursos naturais que foram necessários envolvidos na produção do pão? [Semente de trigo, terra para semear, água para regar, sol e chuva.] Estão todos envolvidos na fase de crescimento do trigo, isto é, antes de ser transformado em farinha.
3. Agora vamos relembrar o que são recursos de capital. Alguém consegue dizer o que são? [Bens produzidos pelas pessoas e que depois são usados vez após vez para produzir outros bens e serviços. Principalmente, máquinas, ferramentas e edifícios] Quem quer dar exemplos de recursos de capital presentes no vídeo? [Máquina que colhe o trigo, máquina que separa o grão de trigo da palha, fábrica, máquina de moer, triturar e peneirar os grãos, padaria, tabuleiros, forno.]
4. Por fim, falta falar nos recursos humanos. O que são? [Pessoas que trabalham para produzir bens e serviços.] E na produção de pão quais são os recursos humanos envolvidos? [Trabalhadores que colhem o trigo e trabalham nas fábricas, padeiros.]

Para uma melhor compreensão dos conceitos abordados podem ser realizadas todas ou algumas das actividades seguintes, consoante o tempo disponível e a percepção do professor sobre a sua indicação para a turma em causa.

1. Quem gosta de pãezinhos de leite? Já pensaram em fazê-los vocês próprios? Alguém costuma ajudar os pais na cozinha? [Dividir a turma em pequenos grupos e entregar uma receita (em anexo) a cada grupo ou mostrar o site com a receita (<http://www.sitiodosmiudos.pt/57/miniclick2.asp?modulo=itof003.xml>) para eles analisarem/verem/ouvirem e fazerem numa folha uma lista dos ingredientes. Pedir que deixem espaço para um título.] Se vos perguntar de que tipo de recursos estamos a tratar quando nos referimos aos ingredientes de um pão ou bolo, o que diriam? Serão recursos humanos, naturais ou de capital? [São recursos naturais.] Então que título podemos colocar na folha dos ingredientes? [Sugestão: Recursos Naturais - Pãezinhos de Leite] [Atenção: Como esta é uma introdução aos recursos produtivos não será feita uma distinção dos bens intermédios (que seriam ingredientes como a farinha, margarina ou o fermento). Na proposta seguinte já será feita essa distinção]
2. Se houver tempo disponível e o professor entender que os alunos são capazes de o fazer, poderá desafiá-los a completarem a sopa de letras (Pães de Letras) apenas para entretenimento. Esta actividade poderá ser deixada para o fim da aula.
3. Perguntar aos alunos se conseguiram ou conseguem identificar os recursos/equipamentos necessários para fazer os pãezinhos. Assinalar que estes materiais constituem ou representam os recursos de capital usados para produzir os pãezinhos.
4. Quais os passos principais para se produzirem os pãezinhos e quais os procedimentos necessários para que tudo saia perfeito? [Peneirar a farinha, misturar primeiro alguns ingredientes e só depois juntá-los todos, misturar bem os ingredientes, amassar bem a massa, deixar levedar, moldar os pães, cobrir com película, deixar levedar novamente, polvilhar com farinha e levar ao forno.] A este processo chamamos de processo de

produção. Se repararem para produzir os pãezinhos tivemos de desenvolver vários passos ou estágios. Daí que seja um processo.

5. Caso o professor entenda apropriado e os alunos tenham curiosidade, as hiperligações seguintes apresentam imagens e reportagens de alguns moinhos de vento e de água em funcionamento. Permite que as crianças vejam como antigamente se moía o milho e o trigo para fazer a farinha usada nos pães.

o Moinhos de água:

http://www.youtube.com/watch?v=WBmUvaxb_sc&feature=related - Moinho movido a água em Porto de Aguiar, Coimbra.

<http://www.youtube.com/watch?v=UAHlc6aNJZU> - Moinho movido a água em Loriga, Serra da Estrela.

<http://www.youtube.com/watch?v=vCOTGajjA-Q&feature=related> - Antigo moinho movido a água em Lalim, Lamego.

o Moinhos de vento:

<http://www.youtube.com/watch?v=YCeTEhDntrE&feature=related> - Moinho movido a vento em Carvoeira, Torres Vedras.

<http://videos.sapo.pt/CuzuQzvKbUD8PebjdMc6> - Exemplo de moinho de vento a funcionar.

<http://www.youtube.com/watch?v=EI LGJ-sSmuQ> - Moinho de vento da Freguesia de Montes da Senhora, Castelo Branco.

6. Alguma vez viram alguém a amassar pão? Sabem como fazer? O vídeo seguinte demonstra bem essa técnica e reparem que não é fácil, exige alguma força e resistência.

Vídeo: <http://www.youtube.com/watch?v=1PM89I vgKQ0>.

Neste caso, a pessoa ou pessoas que misturam os ingredientes, que ligam o forno, que amassam o pão, etc., são os chamados recursos humanos. Elas precisam saber as receitas, os ingredientes necessários, os tempos de cozedura, como se deve amassar - são as suas capacidades ou habilidades.

Conclusão: A maioria das crianças não tem a oportunidade de ver ou perceber todo o processo envolvido para fazer o pão que comem todos os dias. Existem, até mesmo, muitas crianças que poderão nunca vir a ter a oportunidade de

fazer ou mesmo de comer pão. Contudo, a maioria de nós tem essa possibilidade – é quase um luxo.

E todos os dias de manhã lá estamos nós a tomar o nosso pequeno-almoço e a comer o pão que chega até nós. Até hoje não passava de um pedaço de pão que fomos buscar à padaria ou que o padeiro entregou. Mas, a partir de hoje, já têm uma ideia do que está envolvido para produzir esse pão. Desde o trigo que é plantado, colhido, moído e depois transformado em farinha pelos trabalhadores das quintas e fábricas. Essa farinha é, por sua vez, usada pelo padeiro para fazer o pão. Mas ainda temos o trabalho de todas as pessoas que produzem as máquinas, ferramentas, camiões, tractores e sacos usados no transporte do trigo, da farinha e do pão. Para não falar da gasolina e gásóleo usado nos veículos, a borracha para o pneus... mas por hoje já chega. Mas ficam também a saber que é exactamente a forma como tudo isto funciona na perfeição, sem que as várias pessoas envolvidas se conheçam umas às outras e sem darmos conta, que é a base da economia.



Avaliação: Através do uso de desenhos ou palavras, pedir aos alunos que criem cartões com os ingredientes, materiais e pessoas envolvidas na produção dos pães. Tentar obter o máximo número de cartões possível. Entretanto três alunos podem criar um poster em cartolina com os títulos: Recursos Humanos, Recursos Naturais e Recursos de Capital. [Pode ser uma cartolina para cada título ou dividir uma cartolina em três.] Depois pedir aos alunos que classifiquem os cartões que criaram num dos três tipos de recursos e cole na cartolina (ou parte) correspondente. [Caso não se queira optar pela elaboração das cartolinas, pode dizer-se para cada aluno cortar três pedaços de papel e escrever as letras “H”, “N” e “C” em cada um, correspondente às palavras, humanos, naturais e capital. Depois o professor pode ir mostrando perante a turma os cartões anteriormente criados com os ingredientes, materiais e pessoas envolvidas na produção dos pães e pedir que os alunos levantem o cartão com a indicação da sua resposta, ou seja, se o que está no cartão corresponde a um recurso natural (levantam o papel com a letra “N”), humano (levantam o papel com a letra “H”) ou de capital (levantam o papel com a letra “C”).]

Solução da Sopa de Letras:

S	+	+	+	+	+	A	+	+	+	+	+	+	L
F	I	+	+	+	+	M	L	E	I	T	E	O	S
E	+	A	+	+	A	O	+	+	+	+	N	+	O
R	T	+	R	S	M	A	R	G	A	R	I	N	A
M	+	A	S	U	+	+	+	I	O	+	A	+	+
E	+	A	B	+	T	+	+	F	E	M	+	+	O
N	R	+	+	U	+	A	+	+	U	L	+	+	H
T	M	+	+	+	L	+	N	H	+	+	O	+	N
O	+	A	+	+	+	E	S	S	+	+	+	M	I
P	+	+	S	Á	+	O	I	+	O	+	+	+	O
Ã	+	+	G	S	S	+	+	R	+	S	+	+	M
E	+	U	+	R	A	+	+	+	O	+	R	+	+
S	A	+	U	+	+	+	+	+	+	+	+	U	+
+	+	C	A	H	N	I	R	A	F	+	+	+	C
+	E	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	E
R	L	A	S	+	+	+	+	+	+	+	+	+	R

- AMASSAR
- FARINHA
- FERMENTO
- FORNO
- LEITE
- MARGARINA
- MASSA
- MOINHO
- MOLEIRO
- PÃES
- RECURSOSCAPITAL
- RECURSOSHUMANOS
- RECURSOSNATURAIS
- SAL
- TABULEIRO
- ÁGUA

Ficha de Actividades 1

Da Semente ao Pão



- Lavrar
- Adubar



- Semear
- Germinar
- Crescer
- Mondar (tirar as ervas daninhas)
- Amadurecer
- Colher ou Ceifar



- Moer o grão
- Obter a farinha



- Misturar os Ingredientes
- Dividir a massa
- Moldar os pães (dar forma)
- Fermentar
- Levar os pães a cozer no forno
- Retirar os pães



- Comer os pães

Ficha de Actividades 2 - Pãezinhos de Leite

Receita

Fonte: <http://www.sitiodosmiudos.pt/57/miniclick2.asp?modulo=itof003.xml>

Fazer pão é fácil e divertido, além disso o resultado é muito saboroso.

Material

2 bacias de plástico

Balança

Peneira

1 colher de pau

1 colher de chá

Caneca com medidas

Película aderente

Tabuleiro de ir ao forno

Ingredientes para 36 pãezinhos:

450 g de farinha (mais alguma para polvilhar)

1 colher de chá de sal fino

50 g de banha, ou margarina amolecida

15 g de fermento de padeiro (podes comprar na padaria)

1,5 dl de água morna

1,5 dl de leite morno

Mãos à obra!

1. Peneira a farinha com o sal para uma bacia de plástico grande.
2. Junta a esta mistura a banha ou margarina e, com os dedos, mistura bem (as mãos devem estar muito bem lavadas).
3. Entretanto, numa taça mais pequena, mistura o fermento com o leite e a água mornos e junta-os à farinha.
4. Com uma colher de pau, mexe bem até a massa se soltar da bacia. Poderá ser necessário juntar um pouco mais de farinha.
5. Amassa durante 5 minutos - podes fazê-lo na bacia ou no balcão da cozinha polvilhado de farinha. A massa deve ficar macia e elástica.
6. Coloca-a numa tigela untada com manteiga, cobre com uma película aderente também untada e deixa levedar até crescer o dobro do tamanho.
7. Entretanto, unta um tabuleiro com manteiga e polvilha-o com farinha.
8. Quando a massa estiver mais ou menos do dobro do tamanho, amassa durante mais dois ou três minutos.
9. Faz bolinhas do tamanho de uma bola de pingue-pongue e coloca-as no tabuleiro.
10. Cobre-o depois com película aderente untada com manteiga e deixa as bolinhas levedar outra vez até duplicarem de tamanho.
11. Polvilha os pãezinhos com farinha e leva ao forno a 200 graus durante 15 ou 20

minutos.

Os pãezinhos estão prontos. BOM APETITE!

ATENÇÃO:

- Alguns dos objectos e materiais que vais utilizar podem ser perigosos se não forem utilizados com cuidado. Pede ajuda aos teus pais ou a um irmão mais velho (especialmente para ligar o forno)!
- Atenção às tesouras, facas, x-actos, etc.! Usa-os com cuidado.
- Colocar objectos na boca e abrir tampas com a ajuda da boca é perigoso, pois alguns produtos são tóxicos.
- Sempre que utilizares fogo, tem um cuidado especial, porque, além de te poderes queimar, podes causar outros problemas graves.
- Se tens irmãos mais novos, lembra-te que tens de dar sempre um bom exemplo, explica-lhes os perigos das coisas e como se devem utilizar.

Ficha de Actividades 3

Nome: _____ Data: _____



Pães de Letras



Encontra as palavras: As palavras alistadas em baixo estão relacionadas com pão, ingredientes e as instruções para fazer pães-de-leite. Poderás encontrar estas palavras em qualquer direcção; da frente para trás, de trás para a frente, na vertical, na diagonal e na diagonal.

S	B	D	X	X	L	Z	A	U	D	Z	O	M	C	M	L
F	I	F	G	T	T	M	L	E	I	T	E	O	B	S	A
E	B	A	M	K	A	O	U	E	L	W	N	O	O	M	T
R	T	A	R	S	M	A	R	G	A	R	I	N	A	V	I
M	D	A	S	U	W	S	J	I	O	N	A	T	I	E	P
E	M	A	B	A	T	D	E	F	E	M	Q	H	O	L	A
N	R	B	O	U	C	A	R	R	U	L	F	S	H	C	C
T	M	V	V	Y	L	K	N	H	G	S	O	G	N	F	S
O	Y	A	J	E	X	E	S	S	R	E	B	M	I	P	O
P	R	X	S	Á	U	O	I	S	O	T	V	A	O	H	S
Ã	L	T	G	S	S	O	Z	R	Q	S	P	A	M	B	R
E	I	U	A	R	A	Q	U	N	O	K	R	N	Z	R	U
S	A	E	U	Z	U	A	Z	D	W	N	Q	U	W	P	C
S	B	C	A	H	N	I	R	A	F	Y	U	C	C	G	E
K	E	J	Q	B	E	Q	J	R	B	I	S	P	R	E	R
R	L	A	S	M	L	Y	B	C	L	W	G	G	F	C	R

AMASSAR	FARINHA	FERMENTO	RECURSOS NATURAIS
FORNO	LEITE	MARGARINA	RECURSOSHUMANOS
MASSA	MOINHO	MOLEIRO	RECURSOSCAPITAL
PÃES	SAL	TABULEIRO	ÁGUA

Os Recursos e a Escassez



Conceitos Económicos abrangidos:

Custo de Oportunidade
Escassez
Escolha
Tomada de decisão
Recursos Produtivos

Descrição: Todos os recursos são limitados. Como já estudaram/falaram, é a realidade da escassez que força todas as pessoas a tomar decisões. Quando fazemos uma escolha, abdicamos de qualquer outra coisa. A isto chamamos de custo de oportunidade, ou seja, a outra melhor alternativa que não foi escolhida, ou alternativa abdicada, quando tomámos uma decisão. As próprias crianças confrontam-se com custos de oportunidade em várias situações da vida diária, como por exemplo, quando decidem o filme que vão ver, como irão gastar o dinheiro do lanche, ou qual o brinquedo que vão pedir como prenda. No seguimento desta proposta os alunos poderão estar atentos a como se produz o plástico, algo muito comum e vulgar nos objectos usados por eles, principalmente nos brinquedos. Para isso, será apresentado um vídeo que explica de uma forma fácil “De onde vem o plástico” (com a duração de 4 minutos). Além de ficarem a conhecer os recursos usados na produção de plástico também poderão pensar e reflectir sobre os vários usos que podem ser dados ao plástico. Desta forma, verão que mesmo na utilização dos recursos produtivos a escassez está evidente, na medida em que obriga a fazer escolhas e implica a existência de custos de oportunidade.



Objectivos – No final os alunos deverão ser capazes de:

- Explicar o que é custo de oportunidade;
- Determinar o custo de oportunidade de usar recursos na produção;
- Identificar recursos produtivos;

- Identificar exemplos de recursos de capital, humanos e naturais encontrados na escola;
- Seleccionar e classificar novos exemplos de recursos produtivos para demonstrar entendimento.

**Material:**

- Slides com o conceito de “recursos produtivos” (Consultar CD-ROM – À Descoberta da Economia/Conceitos Económicos.pptx);
- Meios electrónicos que permitam a visualização do vídeo “De onde vem o plástico” (Consultar CD-ROM – À Descoberta da Economia/P_11_De onde vem o plástico.wmv ou consultar directamente o link seguinte: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/676>);
- Cópia da Ficha de Actividades (Parte I e II).

Introdução: Um recurso pode ser definido como um meio, ou algo para ajudar a alcançar um determinado fim. E, como nós já estudámos anteriormente, é a existência da escassez que nos força, a todos, a tomar decisões. Quem quer tentar relembrar-nos o que é a escassez? [Permitir que dois ou três alunos dêem as suas definições. Uma definição simples é que a escassez significa que queremos sempre mais do que aquilo que podemos ter. Os desejos ou necessidades humanas ultrapassam a capacidade dos recursos para satisfazer essas mesmas necessidades. Se necessário pode voltar a mostrar os slides com a definição.] Por outro lado, também vimos que sempre que tomamos uma decisão ou fazemos uma escolha, abdicamos de usufruir ou de fazer outra coisa qualquer. Vocês lembram-se como chamámos a isto? [Custo de oportunidade] Relembrando, o custo de oportunidade refere-se à próxima melhor alternativa não escolhida quando tomamos uma decisão. E existem custos de oportunidade em todas as decisões que tomamos, como por exemplo, quando tomamos uma decisão sobre o filme que gostaríamos de ver num determinado momento, ou como gastar o dinheiro do lanche, ou decidir que roupa levar para uma festa ou para a escola, entre outras.

Mas se estão recordados também falámos que tanto os consumidores como os produtores enfrentam custos de oportunidade. Neste caso, os produtores confrontam-se com os custos de oportunidade ao decidir como usar os recursos produtivos. [Explicar aos alunos o que são os recursos produtivos. Primariamente usar os slides referentes a esse conceito.] Os Recursos Produtivos são algo usado para fazer bens ou serviços. Estes incluem terra, trabalho e capital. Quando as pessoas escolhem usar um determinado recurso, como por exemplo a madeira, para produzir algo, como um barco de madeira, o custo de oportunidade é a próxima melhor coisa que poderia ser produzido com essa madeira, como algumas secretárias escolares ou cadeiras.

De seguida, vamos dar uma vista de olhos a um processo de produção usado para fazer algo que usamos todos os dias e tentem pensar noutras coisas que poderiam ter sido feitas com os mesmos recursos produtivos. Assim, iremos tentar identificar os custos de oportunidade presentes na produção.



Procedimento: Começar por apresentar o vídeo “De onde vem o plástico”, que aborda todo o processo de fabricação do plástico, desde a extracção do petróleo até à utilização dos diversos tipos de plástico na indústria. No final, o vídeo ainda chama a atenção para a importância da reciclagem do plástico para a preservação do meio ambiente. [Apenas ter atenção que o vídeo está em brasileiro pelo que algum termo pode ser diferente do português, como o termo usina que se refere a fábrica.]

Após a apresentação do vídeo, colocar as seguintes questões aos alunos.

Questões:

- De que é que o vídeo nos falou? [Do plástico.] E o plástico é algo com que vocês estão acostumados a mexer ou nem por isso? [É. A maior parte das coisas que eles usam é feita de plástico.] Alguém consegue mostrar algo que tenha aí que seja feito de plástico? [Talvez uma régua, uma caneta, uma garrafa.]
- Conseguiram descobrir qual é o componente principal (recurso produtivo) usado para fazer o plástico? [Petróleo, através da nafta]

- Tentar explicar de forma simples como o petróleo permite produzir o plástico. [O petróleo é um óleo mineral existente na profundidade do subsolo. Para o retirar de lá é preciso fazer buracos muito fundos em terra ou no mar. Depois numa fábrica, a que chamamos refinaria, é separado em várias matérias que permitem produzir vários produtos. Neste caso, é a matéria chamada nafta que é usada para produzir o plástico. Depois consoante as características do plástico são produzidos produtos diferentes.]

De seguida chamar a atenção dos alunos para as várias opções e alternativas para a utilização do petróleo e do plástico.

- Começar por perguntar aos alunos se conseguem pensar ou lembrar de outros produtos que podem ser feitos com petróleo. Fazer uma lista no quadro. [Notas para o professor: o petróleo pode ser usado para imensos fins: fabricação de produtos como benzinas, gasóleo, gasolina, alcatrão, parafina (usada por exemplo para fazer lápis de cera), vaselina e até mesmo medicamentos. Talvez alguns desses produtos sejam desconhecidos às crianças, e por isso deve fazer-se referência aos mais comuns. Salienta-se que a ideia não é enumerar imensos exemplos, mas sim que ao optar-se por produzir determinado produto abdica-se de produzir outro.]
- O petróleo permite produzir o plástico. Por sua vez, o plástico também pode ser usado como recurso produtivo para produzir outros produtos. Conseguem enumerar alguns? Fazer uma lista no quadro. [O próprio vídeo refere alguns fins: embalagens, potes, escovas de dentes, brinquedos e sacos (ver vídeo - 1min.08seg - 1min.15seg). Dá ainda para fazer vasos, toalhas, cortinas, bijutarias, roupas e sapatos.]

Raciocinar com os alunos: Na lista que fizemos no quadro temos que o plástico também é usado para produzir roupa (através do poliéster). Se calhar nunca tinham pensado nisso. Perguntar: Algum de vocês tem aí alguma garrafa de água? Quem tiver ponha a mão no ar. [Pedir para que aqueles que tiverem garrafas de água coloquem os seus nomes nas mesmas e as tragam para a secretária do professor.] Vamos tentar descobrir quantas peças de roupa

conseguiríamos produzir com estas garrafas. Sabiam que o plástico de 5 garrafas de plástico permite produzir uma t-shirt XL, que 10 garrafas são suficientes para fazer um par de calças e 25 para uma camisola polar? [Escrever essa informação no quadro] Então com as garrafas que temos aqui o que poderíamos produzir? [Dependerá do número de garrafas que existirem. O professor pode ainda optar por sugerir para imaginarem que cada aluno tinha uma garrafa de água e a partir daí fazer as contas às várias opções de peças de roupa que poderiam existir.] Se o plástico que foi usado para a produção destas garrafas que temos aqui à nossa frente tivesse sido usado, em alternativa, para produzir roupa [a calculada com o número de garrafas existente] e se considerarmos que a produção de garrafas é a melhor alternativa para usar o plástico, então o custo de oportunidade de produzir uma camisola, ou um par de calças, ou uma t-shirt, seriam estas 25, 10 ou 5 garrafas. E o contrário também é possível. Ou seja, para termos aqui estas 5 (10 ou 25 garrafas) deixámos de produzir uma t-shirt (um par de calças ou uma camisola polar). Então, qual seria o custo de oportunidade de produzir estas 5 (10 ou 25 garrafas)? [Uma t-shirt, um par de calças ou uma camisola polar.] Pensem nisso sempre que virem alguém beber meia garrafa de água e colocar o resto fora.

Conclusão: Quando queremos algo que podemos comprar ou adquirir o que fazemos? [Geralmente, podemos ir a uma loja e comprar essa coisa, ou então alguém nos dá o que queremos]. Mas, de onde vêm essas coisas? Qual é a sua origem? Tudo vem de algo e esse "algo" é o que chamamos de...? Lembrem-se como lhes chamámos? [Recursos].

Para finalizar: Conseguem lembrar-se de outros recursos produtivos usados para produzir algo? Juntem-se dois a dois e tentem fazer uma lista com alguns exemplos. [O professor pode ir controlando se os alunos conseguem lembrar-se de outros recursos. Caso contrário poderá indicar alguns, como madeira, água, ferro, algodão ou trabalhadores.] Depois façam uma lista de bens que podem ser produzidos com esses recursos. Finalmente, vejam se têm alguma coisa na vossa lista que possa ser usada para produzir mais do que um bem e, se tiverem, identifiquem o custo de oportunidade de produzir esses bens. [Por

exemplo, da lã fabricam-se tecidos; do trigo fabrica-se o pão; da madeira fabricam-se os móveis e a pasta de papel; dos minérios fabricam-se as máquinas e as ferramentas.]



Avaliação/Compreensão: Pedir aos alunos que arranjem uma folha de papel em formato quadrangular (quadrada) que vai ser o seu recurso produtivo nesta actividade.

Se houver disponibilidade de recursos electrónicos na sala de aula, ir directamente ao site <http://en.origami-club.com//easy/index.html> e mostrar as imagens de origamis às crianças. [Caso mencione a palavra origami é apropriado que se explique ao que se refere. O origami é uma arte japonesa de dobrar o papel para criar representações de objectos ou seres, sem o cortar ou colar.] As mais indicadas são a do cão, gato, barco, pássaro, raposa e comboio, na medida em que são os mais simples. Caso prefira, são fornecidas em anexo as imagens e instruções para fazer os origamis.

Pedir aos alunos que seleccionem os seus 2 desenhos favoritos.

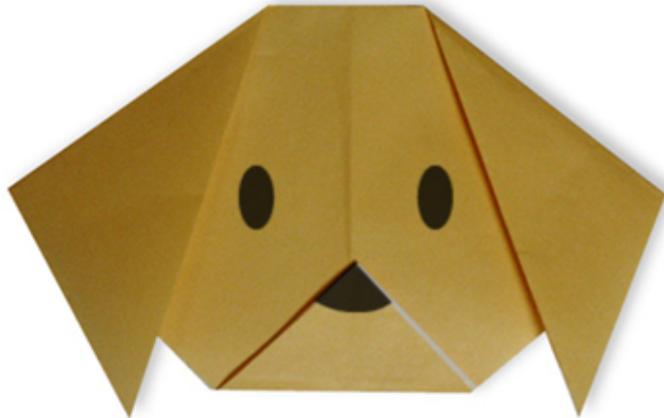
Depois dizer-lhes o seguinte: O problema é que como vocês só têm uma folha de papel, apenas podem produzir um dos vossos desenhos favoritos – ou seja, estão a enfrentar uma escassez de recursos produtivos. Vocês querem fazer dois desenhos mas só têm os meios para fazer um. Qual é o desenho que vão escolher para produzir? [Dar tempo para que escolham] Qual será o vosso custo de oportunidade de produção? [O OUTRO desenho origami que não será produzido com a folha de papel.]

Por fim, entregar aos alunos uma folha com as instruções do desenho que eles escolheram e deixar que tentem fazê-lo na sala de aula ou então em casa, relembrando que poderão precisar da ajuda de alguém mais velho.

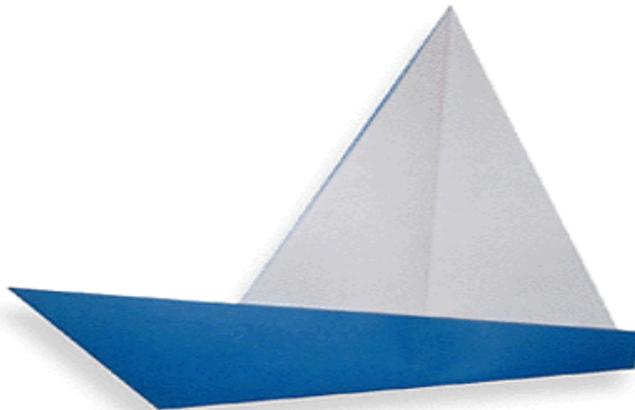
Actividade Extra – Caso o professor entenda oportuno, a parte final do vídeo pode ser usada para lembrar às crianças a importância de reciclar. Como é referido, o plástico demora até 400 anos para desaparecer do meio ambiente e, por isso, a separação do lixo é muito importante. A partir daqui poder-se-á discutir as formas como se deve separar o lixo, onde colocar, etc.

Ficha de Actividades - Parte I

Origamis - Desenhos



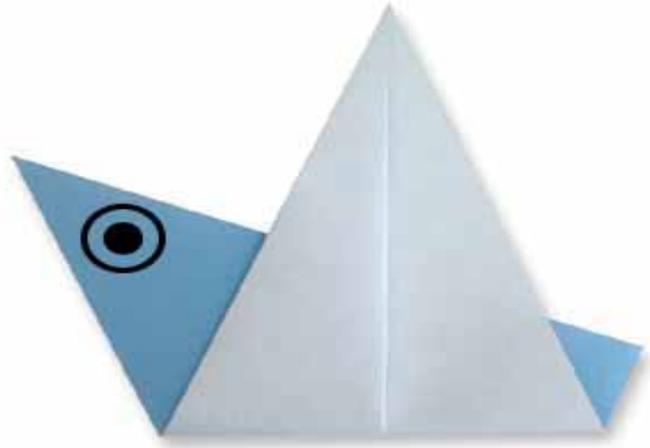
- Cão



- Barco (late)



- Gato



- Pássaro



- Raposa

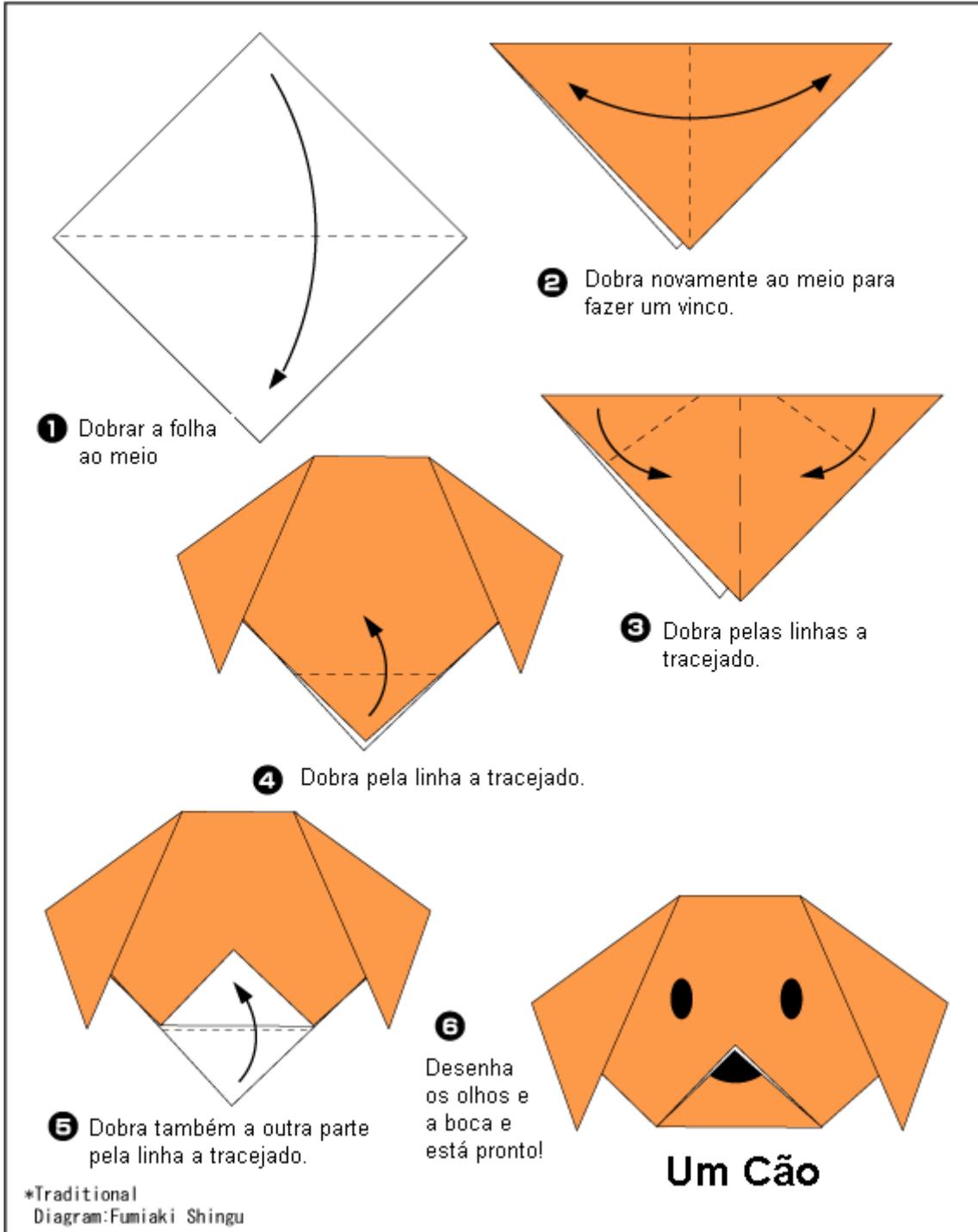


- Comboio

Ficha de Actividades - Parte II

Origamis - Instruções

- Cão



Fonte: <http://en.origami-club.com//easy/dogface/index.html>

• Barco

1 Dobra ao meio (na diagonal).

2 Dobra pela linha a tracejado (apenas uma das partes).

3 Dobra pela linha a tracejado.

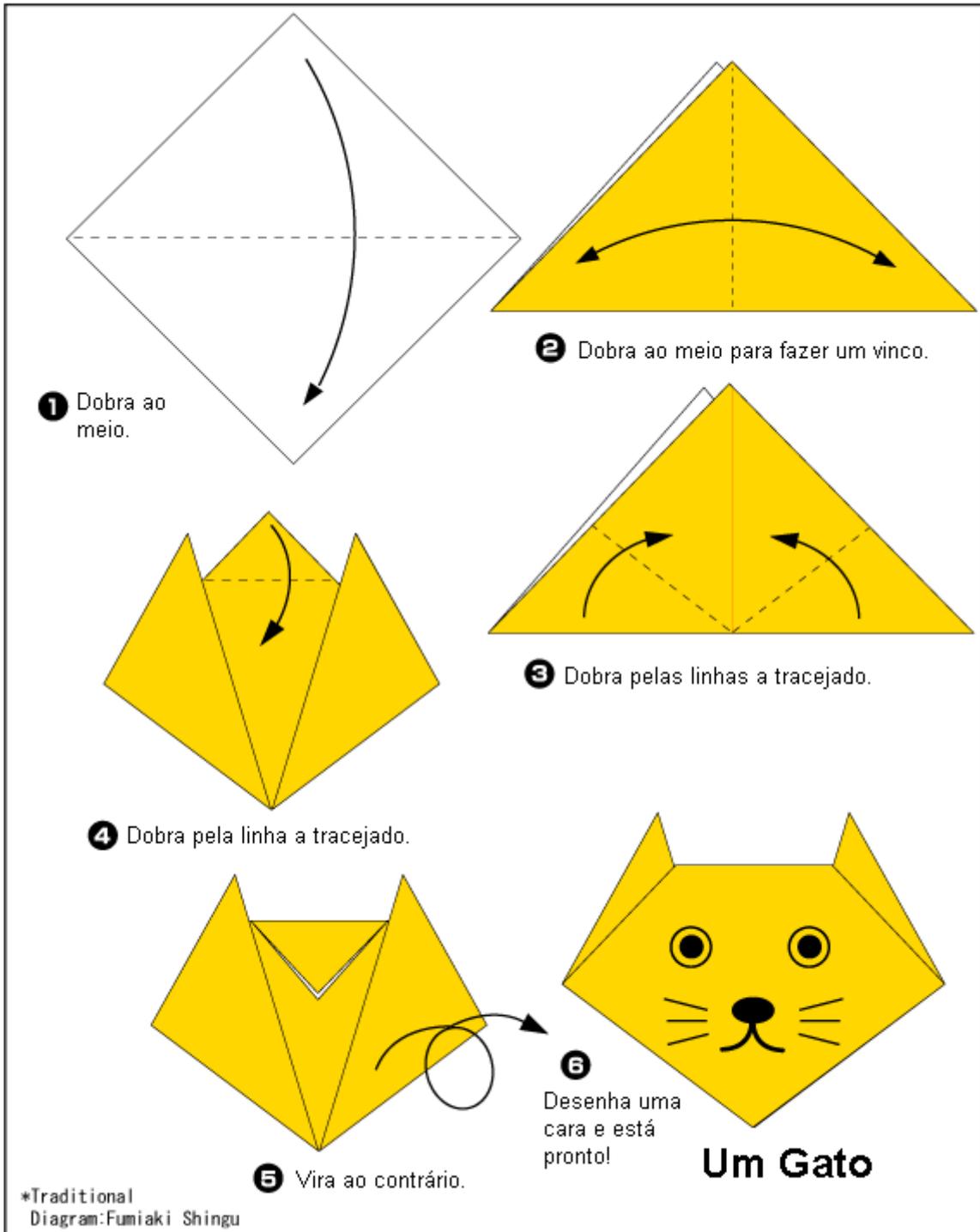
4 E está pronto!

Um Barco (late)

*Copyright: Fumiaki Shingu

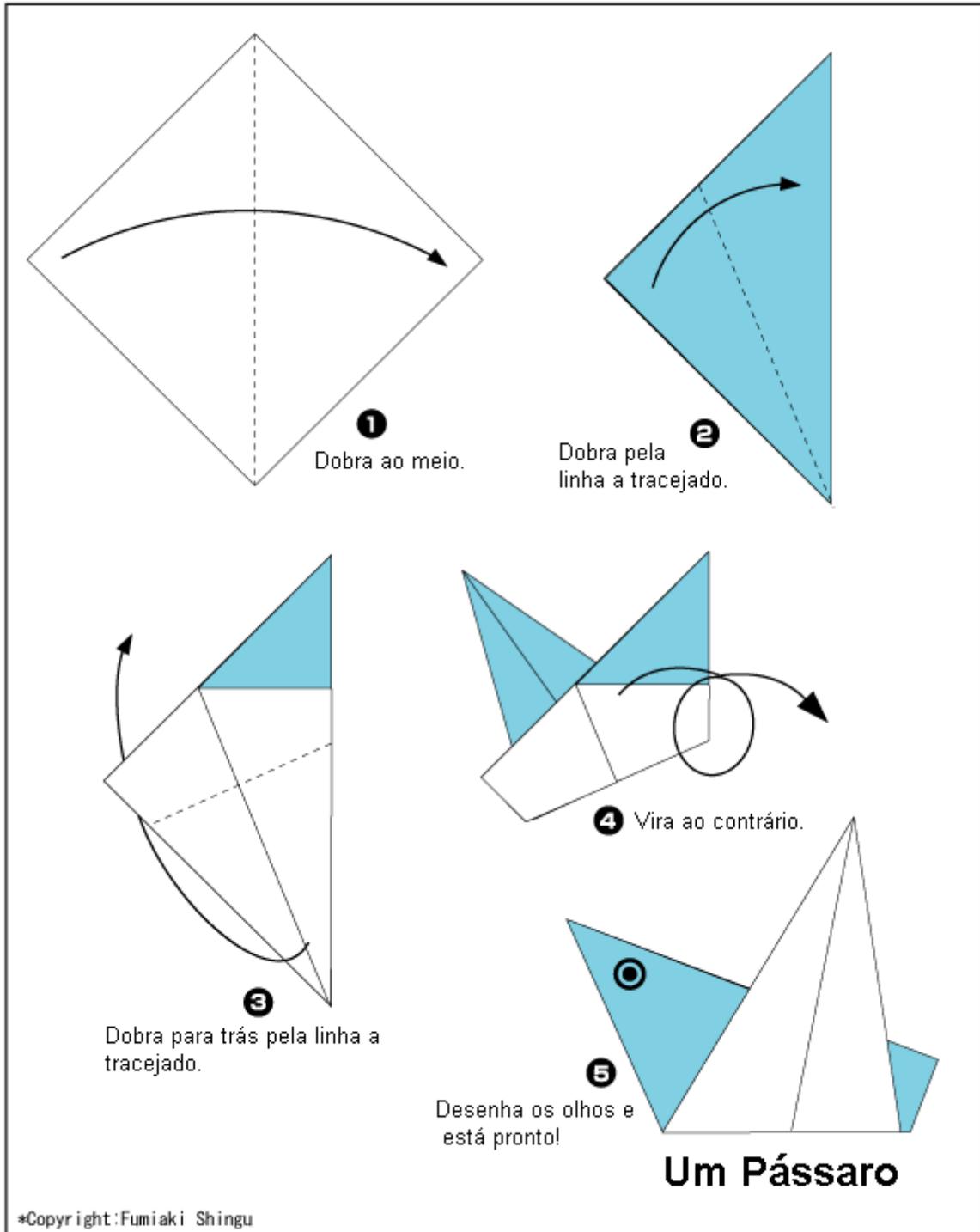
Fonte: <http://en.origami-club.com//easy/yacht/index.html>

• Gato



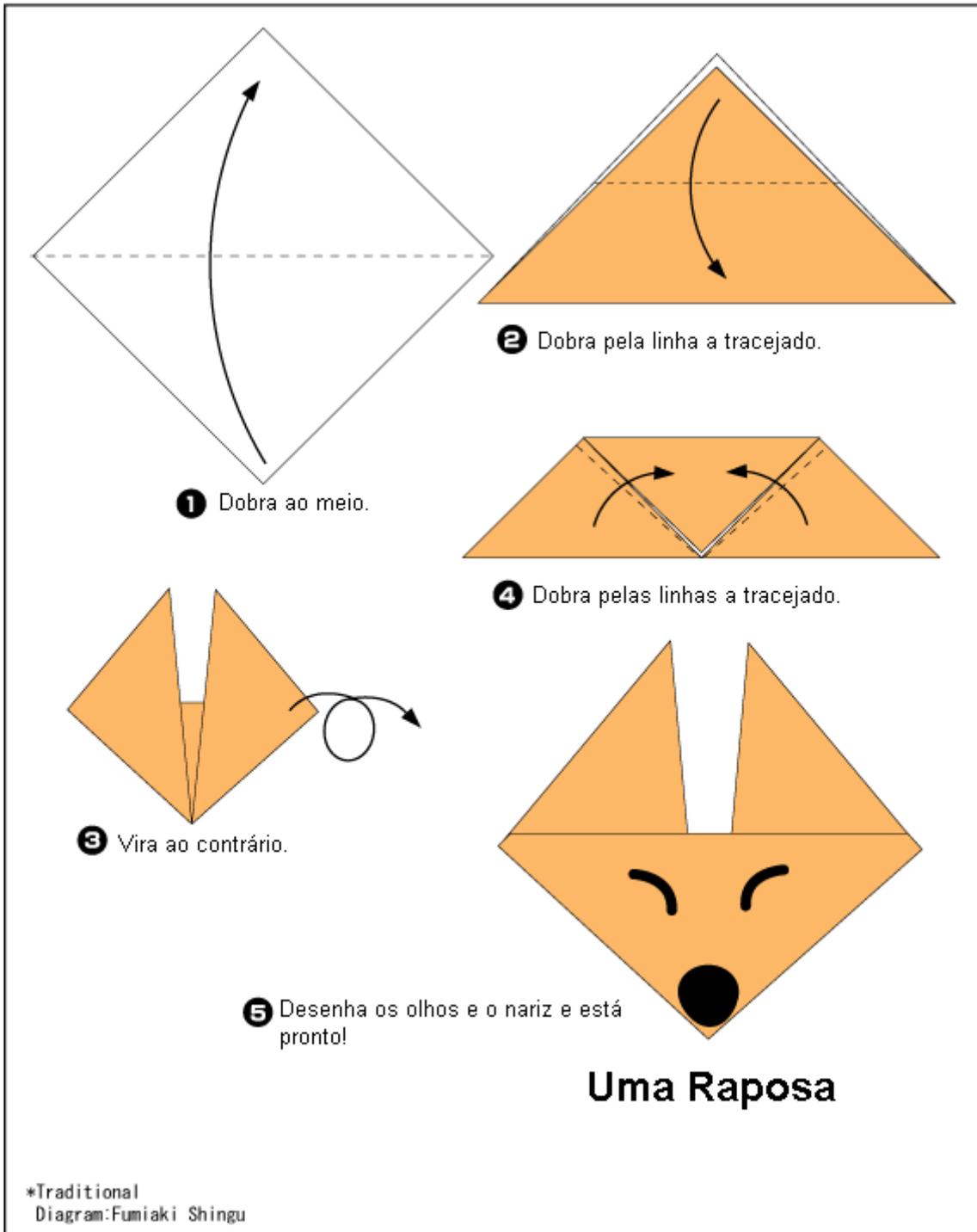
Fonte: <http://en.origami-club.com//easy/cat/index.html>

• Pássaro



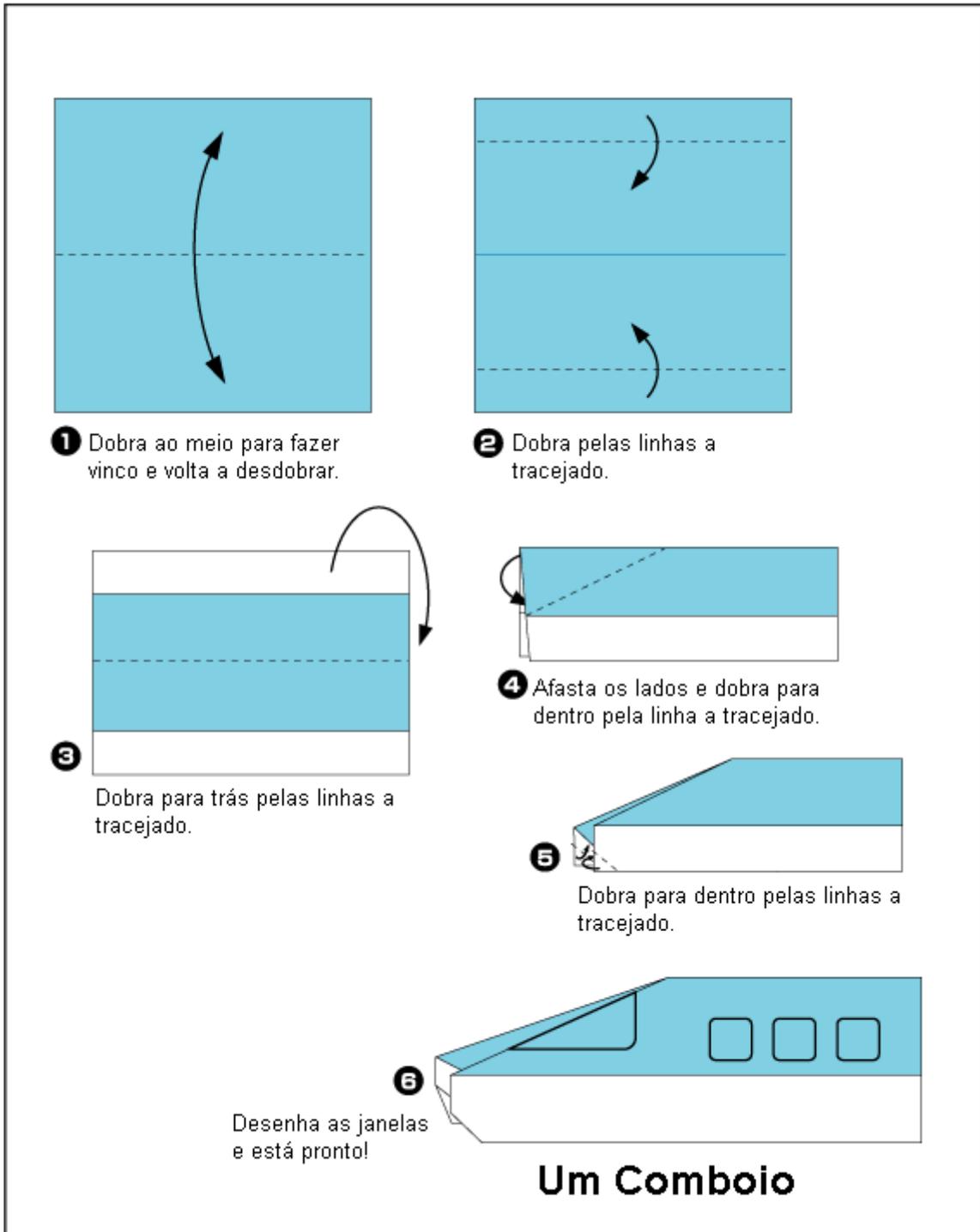
Fonte: <http://en.origami-club.com//easy/bard/index.html>

• Raposa



Fonte: <http://en.origami-club.com//easy/fox/index.html>

• Comboio



Fonte: <http://en.origami-club.com//easy/shinkansen/index.html>

A Sopa de Pedra



Conceitos Económicos abrangidos:

Bens intermédios
Recursos de Capital
Recursos Humanos
Recursos Naturais
Recursos Produtivos

Descrição: Mediante a consideração desta proposta, os alunos poderão aprender mais sobre os vários recursos produtivos, nomeadamente, os recursos de capital, humanos e naturais e ainda sobre os bens intermédios (ingredientes). Eles irão classificar vários recursos e ingredientes. Os alunos irão ouvir uma lenda muito conhecida em Portugal, a da “Sopa de Pedra”, aprender sobre os recursos usados na lenda e identificar e classificar esses recursos. A presente proposta tem uma clara ligação ao tópico da escassez e do custo de oportunidade porque os próprios recursos produtivos são limitados e, em resultado, as pessoas não podem ter todos os bens e serviços que necessitam e têm de escolher algumas coisas e abdicar de outras.



Objectivos – No final os alunos deverão ser capazes de:

- Entender e explicar que os recursos produtivos são necessários para produzir bens e serviços;
- Identificar os diferentes tipos de recursos produtivos, nomeadamente, os naturais, humanos e de capital, bem como os bens intermédios;
- Classificar diferentes itens como recursos humanos, de capital, naturais ou bens intermédios.

**Materiais:**

- Cópia das Fichas de Actividades 2 e 3 para cada aluno;
- Acetato da Actividade 1;
- Tiras de cartão e cartolina;
- Um par de tesouras;
- Marcadores e lápis de cor;
- Régua;
- Fitas de seda;
- Amostra de um marcador de páginas preparado como se segue:
 - Dobrar uma folha de papel ao meio
 - Cortar a folha pela linha a meio e fazer tiras rectangulares de papel (com cartolina ou cartão será melhor)
 - Fazer um furo numa das pontas da tira
 - Passar uma tira de fita de seda pelo furo e dar um nó
- Lápis de cor verde, vermelho e azul.

**Procedimento:**

1. Mostrar aos alunos um exemplo de um marcador de páginas e explicar-lhes que foi contratado(a) para fazer X marcadores (um número similar ao número de alunos na sala) parecidos com aquele.
2. Aparentar estar preocupado e explicar que está com um grande problema porque não tem tempo para fazer tantos marcadores para entregar no dia seguinte.
3. Perguntar aos alunos se gostariam de ajudar a fazer esses marcadores e explicar-lhes como o podem fazer:
 - Utilizar uma folha ou cartolina e fazer várias tiras rectangulares;
 - Fazer um furo numa das pontas da tira e colocar um fio ou linha;
 - Decorar o marcador a gosto (com ou sem alguma frase ou palavra).

4. De seguida, cada aluno irá fazer um marcador. Informá-los para começarem a produção.
5. Nessa altura é provável que a maioria dos alunos comece a dizer que não podem fazer os marcadores porque não têm o material necessário. É a altura certa para referir que na produção de bens ou serviços, as pessoas usam vários tipos de materiais.
6. Perguntar-lhes quais os materiais que eles acham necessários para produzir os cartões e escrever as respostas no quadro. [Entre os mais referidos estarão itens como papel, cartolina canetas, lápis, marcadores, tesouras, borracha, fio de seda ou linha. Contudo, o professor deve raciocinar com os alunos para que se lembrem de que se quisermos ter os cartões também precisamos de trabalhadores, mesas e cadeiras, um edifício como a escola, a terra/campo/propriedade onde o edifício da escola foi construído.]
7. Referir que algumas dessas coisas que estão presentes na lista são chamadas de recursos – porque são meios que usamos e que nos ajudam a produzir algo. Explicar que existem diferentes tipos de recursos. Podemos ter recursos naturais, humanos e de capital.
8. Explicar bem aos alunos em que consiste cada tipo de recursos. Para isso podem ser usados os slides com a definição de cada um.
 - Recursos Naturais – são coisas que encontramos naturalmente na terra ou natureza. Referir que são como que “presentes da natureza” que existem sem a intervenção humana. Dar alguns exemplos, como, o sol, a água, as árvores ou os animais.
 - Recursos Humanos – pessoas que trabalham para produzir bens e/ou serviços. Identificar vários recursos humanos, como, professores, dentistas, motoristas, padeiros, mecânicos.
 - Recursos de Capital – Recursos que são feitos ou produzidos pelas e que são utilizados vez após vez para produzir outros bens e serviços. Referir alguns exemplos de recursos de capital – máquinas, ferramentas, meios de transporte, fábricas.
9. Dividir o quadro em três partes e colocar em cada uma os seguintes títulos: “Recursos Naturais”; “Recursos Humanos” e “Recursos de Capital”. Deixar ainda um pouco de espaço em baixo e colocar a palavra “Ingredientes”. [A

Ficha 1 exemplifica. Pode ainda optar-se por apresentar um acetato dessa ficha, caso existam os recursos necessários para o efeito.]

10. De seguida, como turma, ir colocando os diferentes itens identificados no ponto 6 nos lugares correspondentes, consoante o tipo de recursos a que se referem – naturais, humanos ou de capital. Caso existam dúvidas, orientar e corrigir os alunos, de forma a que se coloquem os itens nos lugares correctos. [Naturais – terra/campo onde a escola foi construída; humanos – trabalhadores que fazem os marcadores, neste caso os alunos; capital – tesouras, mesas, cadeiras, lápis e marcadores.]
11. Após essa categorização, discutir o seguinte com os alunos:
 - Existe algo da nossa lista que não esteja numa das três categorias? [Sim.] O quê? [O papel e o fio de seda ou linha.]
 - Então, porque é que não colocámos estes dois itens nos recursos humanos? [Porque não representam trabalhadores a fazerem o trabalho.]
 - Será que os deveríamos ter colocado como recursos naturais? [Não.] Por que não? [Porque eles não aparecem naturalmente na natureza sem a intervenção humana. Embora o papel seja feito a partir das árvores é necessário um processo muito grande até se obter o papel. O mesmo se passa com o fio de seda, ele não aparece naturalmente sem a intervenção do homem.]
 - Mas também não são recursos de capital. Por quê? [Porque apesar de serem produzidos pelas pessoas, quando são usados para produzir outra coisa qualquer permanecem com ela. Isto é, não pode ser usado vez após vez. Se usarmos uma tira de papel e um pedaço de fio para fazer um marcador já não os podemos usar para fazer outra coisa qualquer.]
12. Explicar aos alunos que o papel e o fio de seda são exemplos de bens intermédios. Isto quer dizer que são bens produzidos pelas pessoas e que são usados para produzir outros bens, mas que quando são utilizados permanecem ou ficam com o bem que foi produzido. Um bem intermédio é como um ingrediente. Por exemplo, quando querem fazer um bolo usam farinha e açúcar – dois ingredientes. As pessoas fazem a farinha do trigo e o açúcar das canas-de-açúcar (recursos naturais). Mas quando usamos a

farinha e o açúcar para fazer o bolo, esses ingredientes ficam no bolo, não os podemos voltar a usar vez após vez.

13. Perguntar aos alunos onde se devem colocar as palavras “papel” e “fio de seda”. [Na linha à frente da palavra ingredientes.]
14. Raciocinar com os alunos sobre os recursos produtivos existentes à nossa volta. Pedir para:
 - Dar alguns exemplos de recursos naturais que existem na nossa localidade.
[Árvores, luz do sol, água, rio, terras.]
 - Dar alguns exemplos de recursos humanos que existem na nossa localidade. [Taxistas, professores, polícias, dentistas, médicos, jardineiros, porteiros, etc.]
 - Dar exemplos de recursos de capital existentes na nossa localidade. [ferramentas, computadores, electrodomésticos, máquinas, camiões, etc.]

Parte II

- Ler a lenda da “Sopa de Pedra” em voz alta. Caso os alunos saibam ler, pode-se entregar uma cópia da Ficha 2 a cada aluno e pedir a algum(ns) para lerem para a turma.
- Distribuir uma cópia da Ficha de Actividades 2 a cada aluno para eles preencherem. Ler as várias alíneas em voz alta e dar tempo aos alunos para preencherem a tabela. (Caso os alunos ainda não saibam ler ou escrever pode-se optar por fazer a lista no quadro e pedir aos alunos que digam o que colocar em cada coluna.)
- Depois dos alunos terem preenchido a tabela, discutir com eles as respostas às seguintes alíneas:
 - a. Que recursos humanos foram usados para fazer a sopa? [O viajante e o agricultor.]
 - b. Quais os recursos de capital usados pelo viajante para fazer a sopa? [Uma grande panela.]
 - c. E quais os recursos naturais usados na sopa? [Água, sal, batatas, cenouras, couve, cebola, feijão, chouriço.]

- d. Conseguiram identificar algum ingrediente (bem intermédio) usado para fazer a sopa? [Azeite.]
- e. Porque é que a pedra não foi realmente um recurso produtivo? [Porque ela não foi usada para fazer a sopa. Foi apenas um truque que o viajante usou para “convencer” o agricultor a ajudá-lo a ter as coisas para fazer a sopa sem ter de pedir.]

Conclusão:

Rever os principais pontos abordados durante a consideração por pedir aos alunos que expliquem o que são e dêem exemplos de recursos naturais, humanos, de capital e de bens intermédios.

Revisão: Recursos Naturais – coisas que são encontradas na natureza; presentes da natureza. Exemplo: sol, água, árvores

Recursos Humanos – pessoas que trabalham para produzir bens e serviços. Exemplos: Professores, mecânicos, médicos, cozinheiros.

Recursos de Capital – coisas que são produzidas pelas pessoas e que são usadas vez após vez para fazer outros bens e serviços. Exemplos: máquinas, ferramentas, computadores, secretárias, fábricas.

Bens intermédios – Coisas que são produzidas pelas pessoas e que são completamente usadas para produzir outro bem ou serviço, esgotando-se nessa função. Exemplo: papel, fio de seda, açúcar, farinha, azeite.



Avaliação:

- A Ficha de Actividades 2 deve ser usada para avaliar a compreensão dos alunos sobre os conceitos em causa, bem como as respostas às questões de revisão.
- Entregar uma cópia da Ficha de Actividades 3 a cada aluno, na qual têm de classificar os recursos apresentados de acordo com a categoria a que correspondem, de forma a mostrarem o seu entendimento. Nessa ficha, também lhes é pedido que dêem exemplos de dois bens intermédios

(ingredientes). Ler as instruções em voz alta para os alunos. Dar algum tempo para que respondam e no fim discutir quais os ingredientes que escolheram e em que são usados. Caso os alunos já tenham facilidade em escrever pode-se optar por pedir-lhes que escrevam uma legenda referente ao uso que esses ingredientes têm. [Exemplo: papel usado para fazer um livro, borracha quando se produzem pneus, farinha quando se produz um bolo, madeira quando se produz mobília.]

Ficha de Actividades 1

Recursos

Recursos Naturais



Recursos Humanos



Recursos de Capital



Ingredientes: _____

Ficha de Leitura

Lenda - A Sopa de Pedra

Sopa de Pedra

Era uma vez um *viajante* que andava de país em país, de terra em terra. Um dia quando estava de passagem por uma pequena aldeia reparou que a sua comida tinha acabado, e já estava a ficar com muita fome.

Foi andando de um lado para o outro a pensar numa forma de arranjar comida. Tinha muita vergonha de ir pedir, mas parecia que daquela vez não tinha outra hipótese.

Enquanto ia andando deu um pontapé numa pequena pedra que estava no chão, era uma pedra muito lisa e bonita, foi então que teve uma ideia de conseguir almoçar sem sentir tanta vergonha.

Bateu à porta de uma casa, que parecia ser de um grande *agricultor* da região. Quando o dono da casa abriu a porta o *viajante* disse-lhe:

- Bom dia senhor, eu sou *viajante* e trago comigo uma pedra mágica capaz de fazer a melhor sopa do mundo, quer provar?

Ao dizer isto retirou do bolso uma pedra muito lisa e redonda. Era parecida com outras que o *agricultor* conhecia, mas como gostava muito de sopa decidiu aceitar provar a tal melhor sopa do mundo.

O *viajante* entrou e pediu uma panela grande com água e um pouco de sal, colocaram a panela ao lume e a pedra lá dentro. Quando a água começou a ferver o *viajante* provou e disse:

- Está quase pronta, mas ficava ainda melhor se lhe pusermos umas batatas.

- Oh homem! Não seja por isso, eu sou um grande *agricultor* desta região, batatas é coisa que não me falta.

- Obrigado, assim a sopa vai ficar muito melhor.

Passado mais algum tempo voltou a provar.

- Está quase, mas ficava ainda melhor se lhe pusermos umas cenouras. O *agricultor* lá foi buscar as melhores cenouras que tinha em casa. Após provar várias vezes o *viajante* foi pedindo outros vegetais, couve, cebola, feijão, entre outros. Quando a sopa já estava rica em vegetais, o *viajante* disse:

- Caro amigo, a sopa está a ficar uma delícia.

O *agricultor* mal podia esperar para provar a sopa, que é uma coisa que ele adora.

O *viajante* após provar mais uma vez pediu:

- Oh amigo esta sopa ficava ainda melhor se lhe pusermos um pouco de carne de porco, tem ai alguma coisa? Chouriço, por exemplo.

- Mau, mau, já lhe disse que sou *agricultor*, coisas dessas não faltam cá em casa.

Mais uma vez foram colocando algumas carnes na sopa.

Provou mais uma vez e disse com um grande sorriso:

- Está pronta!!! Mas para finalizar só resta colocar um fiozinho de azeite.

- Ora, já não era sem tempo. Vou buscar o azeite e vamos lá provar essa sopa.

O *viajante* serviu a sopa para os dois. Depois de a provar, o *agricultor* exclamou:

- Tinha razão, é mesmo a melhor sopa que já comi até hoje, essa sua pedra é realmente mágica. Não ma quer vender?

- Não está à venda, é muito valiosa para mim, foi-me oferecida por um mago de um país distante.

- Muito bem, obrigado na mesma por me ter deixado provar esta sopa.

- Eu é que agradeço.

Despediram-se e o *viajante* continuou a sua viagem por outras terras, utilizou várias vezes a sua pedra mágica e assim conseguiu comer sem ter vergonha de pedir e foi desta forma que a receita da sopa de pedra foi passando de terra em terra.

Fim

Ficha de Actividades 2

Sopa de Pedra

1. Lê novamente a lenda, "A Sopa de Pedra" e sublinha as coisas que o viajante usou para fazer a sopa.
2. De seguida, identifica cada um desses recursos usados para fazer a sopa de acordo o seu tipo. Coloca cada um no local correcto da coluna.

Recursos Naturais	Recursos Humanos	Recursos de Capital

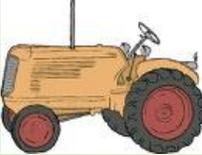
3. Foram usados alguns ingredientes (bens intermédios) para fazer a sopa?
Se sim identifica-os.

4. Será que a pedra foi mesmo um recurso produtivo usado para fazer a sopa?

Ficha de Actividades 3
Os diferentes tipos de recursos!

Nome: _____ Data: _____

As imagens seguintes referem-se a diferentes recursos produtivos. Faz um círculo a verde em volta dos recursos naturais, a vermelho em volta dos recursos humanos e a azul em volta dos recursos de capital. De seguida, pensa um pouco e faz um desenho de dois ingredientes (bens intermédios) que te lembres e prepara-te para explicares qual a sua função.

<p>Cabeleireira</p> 	<p>Água</p> 	<p>Polícia</p> 	<p>Fábrica</p> 
<p>Tractor</p> 	<p>Sol</p> 	<p>Cozinheiro</p> 	
<p>Professor</p> 	<p>Computador</p> 	<p>Árvores</p> 	
<p>Ferramenta</p> 	<p>Ouro</p> 	<p>Camionista</p> 	

Glossário

Análise Custo/Benefício - Método para se chegar a decisões económicas por examinar as vantagens (benefícios) e desvantagens (custos) de cada alternativa disponível.

Bens - Objectos/artigos tangíveis que satisfazem as necessidades das pessoas.

Custo - O esforço, perda, sacrifício ou montante que deve ser pago ou despendido para comprar, alcançar ou adquirir algo.

Custo de Oportunidade - A segunda melhor alternativa (ou o valor dessa alternativa) que tem de ser abdicada quando os recursos escassos são usados para um determinado fim em vez de outro. O verdadeiro valor de algo é aquilo de que temos de abdicar para o obter.

Escolha - Decisão ou curso de acção tomado quando nos confrontamos com um conjunto de alternativas.

Escassez - A condição que existe porque as necessidades e desejos humanos excedem a capacidade dos recursos disponíveis os satisfazer. O problema da escassez coloca-se a todos os indivíduos ou organizações, incluindo empresas

e entidades governamentais. É por causa da escassez que têm de ser tomadas decisões sobre como usar os recursos disponíveis da melhor forma.

Necessidades - Desejos que podem ser satisfeitos por consumir ou usar um bem ou serviço.

Produção - O acto, processo ou resultado de manufacturar/criar ou refinar algo.

Recursos de Capital - Recursos produzidos e usados, vez após vez, para produzir e distribuir outros bens e serviços. Exemplos incluem ferramentas, maquinaria e edifícios/instalações.

Recursos Humanos - Quantidade e qualidade do esforço humano direccionado à produção de bens e serviços. A saúde, educação, experiência, treinamento, conhecimento e valores das pessoas. Também conhecido como capital humano.

Recursos Naturais - "Presentes da Natureza" que podem ser usados para produzir bens e serviços e que estão disponíveis sem a intervenção humana. Por exemplo: oceanos, ar, depósitos minerais, florestas e campos ou terra. Eles estão presentes sem intervenção humana.

Recursos Produtivos - Os recursos naturais, recursos humanos, recursos de capital e empreendedorismo usados para fazer bens e serviços.

Rendimento - Pagamentos recebidos pelos proprietários por venderem, arrendarem ou alugarem os seus recursos produtivos. Pode incluir salários, vencimentos, juros e dividendos.

Serviços - Actividades desempenhadas pelas pessoas, empresas ou agências governamentais para satisfazer as necessidades económicas.

Tomada de decisão - Obter/Alcançar uma conclusão após considerar todas as alternativas e as suas implicações.