

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE ECONOMIA

GABRIELLE TEIXEIRA NACHITA

**UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS
ECONÔMICAS**

JUIZ DE FORA - MG
2025

GABRIELLE TEIXEIRA NACHITA

**UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS
ECONÔMICAS**

Monografia apresentada ao curso de Ciências
Econômicas da Universidade Federal de Juiz de
Fora, como requisito parcial à obtenção do
título de bacharel em Ciências Econômicas

Orientadora: Prof.^a Silvinha Pinto Vasconcelos

JUIZ DE FORA - MG
2025

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Nachita, Gabrielle Teixeira .
Um Relato de Experiência do Curso de Graduação em Ciências Econômicas / Gabrielle Teixeira Nachita. -- 2025.
50 p. : il.

Orientadora: Silvinha Pinto Vasconcelos
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Economia, 2025.

1. Ensino de Economia. 2. Metodologias de Ensino-Aprendizagem. 3. Relato de Experiência. 4. Educação Superior. 5. Currículo de Economia. I. Vasconcelos, Silvinha Pinto, orient. II. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
REITORIA - FACECON - DEPTO. DE ECONOMIA

OFÍCIO/SEI Nº 60/2025/DEP-ECONOMIA

Juiz de Fora, 18 de junho de 2025.

Ao Presidente da Comissão Coordenadora de Monografias

Na data de 18/6/25 a Banca Examinadora composta dos professores

1. Silvinha Vasconcelos (orientadora)
2. Lourival Batista de Oliveira Jr.

reuniu-se para avaliar a monografia da acadêmica Gabrielle Teixeira Nachita, intitulada "Um relato de experiência do curso de graduação em Ciências Econômicas da UFJF"

Após primeira avaliação, a Banca resolveu sugerir pequenas alterações no texto apresentado.

Na data de 19/6/25, a banca se reuniu para avaliar a monografia apresentada, considerando que as alterações propostas estavam atendidas, resolvendo APROVAR a referida monografia.

Juiz de Fora, 23/6/25

Professora Silvinha Vasconcelos

Professor Lourival Batista de Oliveira Jr.

Atenciosamente,

Silvinha Vasconcelos

Professora Titular



Documento assinado eletronicamente por **Silvinha Pinto Vasconcelos, Professor(a)**, em 22/06/2025, às 10:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lourival Batista de Oliveira Junior, Professor(a)**, em 24/06/2025, às 10:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2461216** e o código CRC **0B813371**.

Rua José Lourenço Kelmer, s/n, - Bairro São Pedro - CEP 36036-900 - Juiz de Fora - MG

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me proporcionar saúde, sabedoria e perseverança ao longo dessa trajetória acadêmica, iluminando meu caminho nos momentos de desafio e me guiando até a conclusão deste trabalho.

À minha família, especialmente à minha mãe, Marcia, pelo apoio constante e por sempre incentivar a busca pelos meus objetivos. Agradeço também à minha avó Lucília e ao meu avô Nelito, que com seu exemplo de vida sempre foram fontes de inspiração para mim. A meu pai, Marco, que, embora não esteja mais fisicamente presente, tenho certeza de que estaria feliz em ver a conclusão desta jornada. Agradeço ainda ao meu tio Edson, que generosamente me acolheu em sua casa e cuidou de mim durante todos esses anos, permitindo que eu me dedicasse aos estudos estando perto da família.

Aos meus amigos Érica Serra, Carolina Cruz, Maria Souza, Daniele Jacob, Guilherme Oliveira, Victória Tavares, Lucas Emmanuel e Luan Nago (falecido), que fizeram parte dessa jornada, oferecendo amizade, apoio e companheirismo.

Agradeço também, especialmente, à minha orientadora, Silvinha Vasconcelos, por todo o apoio, paciência e pelas valiosas orientações que me ajudaram a desenvolver este trabalho. Sou grata pela confiança, pela disposição em compartilhar seu conhecimento e por sempre me incentivar.

RESUMO

O presente estudo tem o objetivo de relatar a experiência e o olhar de uma aluna de graduação em Ciências Econômicas sobre a vivência do ensino de Economia na graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Para tanto, inicialmente foi revisada a literatura sobre a evolução do ensino de Economia no Brasil, desde suas origens até os desafios contemporâneos enfrentados pelas instituições de ensino superior. Em seguida, foi abordado o contexto pedagógico e as limitações estruturais do ensino de Economia, com destaque para o papel do educador, as metodologias tradicionais de ensino e novas abordagens pedagógicas. Ademais, a partir de um estudo comparativo entre as grades curriculares de instituições como a UFJF, USP, MIT e FGV-SP, foi investigada a diversidade de abordagens pedagógicas e curriculares aplicadas a nível nacional e internacional. Por fim, mas não menos importante, foi feito um relato de experiência pessoal da autora durante a graduação, com ênfase nos desafios do ensino remoto, na falta de integração acadêmica e nas oportunidades proporcionadas pela flexibilidade curricular, vinculada aos programas de extensão. A principal conclusão foi que a formação acadêmica em Economia da UFJF é sólida, mas que melhorias podem ser feitas para aproximar a teoria econômica da prática profissional, ampliando a integração com o mercado de trabalho.

Palavras-chave: Ensino de Economia, Metodologias de Ensino-Aprendizagem, Currículo de Economia, Educação Superior.

ABSTRACT

The present study aims to report the experience and perspective of an undergraduate student in Economics regarding the teaching of Economics at the Federal University of Juiz de Fora (UFJF). To this end, a review of the literature on the evolution of Economics education in Brazil was initially conducted, covering its origins and the contemporary challenges faced by higher education institutions. Subsequently, the pedagogical context and structural limitations of Economics education were addressed, with emphasis on the role of the educator, traditional teaching methodologies, and new pedagogical approaches. Furthermore, through a comparative study of the curricula of institutions such as UFJF, USP, MIT, and FGV-SP, the diversity of pedagogical and curricular approaches applied both nationally and internationally was investigated. Finally, and no less importantly, the author provided a personal account of her undergraduate experience, highlighting the challenges of remote learning, the lack of academic integration, and the opportunities enabled by curricular flexibility, especially those linked to extension programs. The main conclusion was that the academic training in Economics at UFJF is solid, but improvements can be made to better connect economic theory to professional practice, enhancing integration with the job market.

Keywords: Economics Education, Teaching-Learning Methodologies, Economics Curriculum, Higher Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 - Distribuição de IES por grande região	13
Tabela 2 - Distribuição por modalidade, sexo e grupo etário.....	14
Tabela 3 - Distribuição percentual por ação afirmativa, sexo, cor ou raça	15
Tabela 4 - Distribuição percentual por modalidade de oferta, sexo e renda familiar.....	15
Tabela 5 - Distribuição percentual por categoria administrativa, sexo e Ensino Médio	16
Quadro 1 - Relação de Disciplinas Obrigatórias – UFJF	27
Quadro 2 - Relação de Disciplinas Obrigatórias – USP	28
Quadro 3 - Relação de Disciplinas Obrigatórias – FGV (SP)	29
Quadro 4 - Disciplinas cursadas no ERE	38
Quadro 5 - Relação de Disciplinas Eletivas – UFJF	48

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	8
2	REVISÃO DA LITERATURA.....	11
2.1	REFERENCIAL TEÓRICO.....	11
2.1.1	<i>O aprendizado e o papel do educador.....</i>	<i>11</i>
2.1.2	<i>Ensino de Economia no Brasil</i>	<i>12</i>
2.1.3	<i>Abordagens pedagógicas no ensino de Economia</i>	<i>16</i>
2.1.4	<i>Métodos pedagógicos aplicados.....</i>	<i>19</i>
2.1.5	<i>Curso de economia e o mercado de trabalho.....</i>	<i>22</i>
2.1.6	<i>Grades curriculares.....</i>	<i>24</i>
2.1.7	<i>Comparativo de grades curriculares.....</i>	<i>30</i>
2.1.8	<i>Comparativo bibliográfico</i>	<i>30</i>
2.2	REFERENCIAL EMPÍRICO	32
2.2.1	<i>Relatos de experiência em Economia</i>	<i>32</i>
3	METODOLOGIA.....	35
3.1	RELATO DE EXPERIÊNCIA	35
4	DESENVOLVIMENTO	37
4.1	<i>Relato de experiência: UFJF.....</i>	<i>37</i>
5	CONCLUSÃO.....	41
	REFERÊNCIAS	43
	APÊNDICE A - RELAÇÃO DE DISCIPLINAS ELETIVAS UFJF.....	48

1 INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizado na área de Ciências Econômicas é fundamental para a formação de profissionais que irão orientar pessoas e instituições para a utilização de recursos de forma inteligente na produção de bens e serviços, mantendo o bem estar econômico de toda a sociedade. Esse papel de importância atribuído à profissão do economista se dá devido a própria natureza do estudo de economia, que aborda as consequências para a sociedade de decisões tomadas em um mundo regido pela escassez (Frank; Bernanke, 2012, p.4).

Segundo Boulding (1954, p. 28), o economista sempre terá uma opinião ou algo a se dizer, devido às habilidades especiais que adquiriu em sua formação, ou seja, todo o conhecimento absorvido durante anos de estudo, mesmo que “somente para dar o sentido da direção”. Dessa forma, entende-se que o papel do economista não se baseia apenas em obter todas as respostas, mas consiste em simplificar e traduzir a complexidade dos fenômenos econômicos com base em teorias e modelos que visam explicar a engrenagem de todo um sistema.

Entretanto, apesar dessa importância, tal concepção sobre a função de um economista nem sempre esteve tão consolidada no Brasil, isso porque, segundo Saes (2000), a origem do curso de Economia no país ocorreu apenas no século XIX, por meio de José da Silva Lisboa, conhecido popularmente como Visconde de Cairu. Este, por sua vez, obteve um papel essencial na Abertura dos Portos às Nações Amigas, em 1808, o que posteriormente resultaria na primeira disciplina de Ciências Econômicas no estado do Rio de Janeiro e expansão da área de estudo para outras regiões do Brasil, consecutivamente.

Não obstante, nesta fase preliminar, o ensino de Economia no Brasil esteve diretamente vinculado ao campo da Contabilidade, Direito e Engenharia, sendo atribuído e limitado apenas como uma disciplina complementar a tais áreas de conhecimento. Ademais, o objeto de sua investigação era limitado apenas ao estudo das áreas de Administração Comercial e Gestão Financeira. Embora a existência desse cenário, a desvinculação da Economia destas matrizes de conhecimento ocorre apenas entre 1931 e 1945, com a instituição dos decretos-lei nº 20.158 e nº 7.988, que estruturam a graduação em Ciências Econômicas como um curso emancipado e com suas características particulares (Saes, 2000).

Nesse processo de institucionalização do ensino de Economia no Brasil, a trajetória do curso de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) começou ainda na década de 1940. Isso porque, em 1941, foi criada a então Faculdade de Economia, que iniciou suas atividades oferecendo o curso de Administração e Finanças. A primeira turma era pequena, pois contava com apenas 16 alunos, e funcionava no período noturno. Pouco tempo depois, em

1943, a instituição passou a adotar oficialmente o nome "Ciências Econômicas", em conformidade com o Decreto-lei nº 1988, que reforçava a identidade da formação em Economia como uma área autônoma do conhecimento. Em 1960, após o processo de federalização, a faculdade passou a integrar a recém-criada UFJF, o que possibilitou a ampliação de suas atividades acadêmicas, como a criação de novos cursos e programas de pós-graduação. Já em 2010, houve uma mudança importante: a Faculdade de Economia se separou da Faculdade de Administração, tornando-se uma unidade acadêmica independente, com maior foco na formação de economistas e na consolidação de sua identidade institucional dentro da universidade (Vasconcelos, 2021).

Dessa forma, percebe-se que a evolução do ensino de Economia no Brasil reflete a progressiva definição do papel do economista na sociedade, sendo este, por sua vez, inicialmente ligado à administração pública, política e ao comércio, o economista passou a ser visto como um profissional com conhecimentos técnicos e sociais, capacitado a lidar com questões relacionadas à produção, distribuição, políticas públicas e desenvolvimento econômico. Não obstante, a criação da Ordem dos Economistas, em 11 de janeiro de 1935, e as reivindicações pelo reconhecimento legal da profissão contribuíram para consolidar o *status* do economista como um agente essencial para a organização e eficiência da economia brasileira (Cofecon, 2021).

Com isso, entende-se que uma análise dos métodos de ensino em economia é fundamental para a constante evolução e aprimoramento das estruturas curriculares nas graduações de Ciências Econômicas no país. Isso porque, a forma como o conhecimento é transmitido e assimilado pelos alunos influencia diretamente em sua capacidade de interpretar e solucionar problemas econômicos complexos, o que, por sua vez, impacta o desenvolvimento de políticas públicas, a atuação desse profissional no mercado e a compreensão crítica de questões econômicas globais.

Nesse sentido, uma reflexão aprofundada sobre os métodos pedagógicos adotados nos cursos de Economia torna-se crucial para garantir que o ensino esteja alinhado às necessidades contemporâneas da sociedade e do mercado de trabalho.

Portanto, melhorar a maneira como a Economia é ensinada não é apenas uma questão acadêmica, mas trata-se de uma intervenção com potencial de amplo impacto social, visto que um ensino de Economia mais eficiente pode levar à formação de profissionais mais bem preparados. Dessa forma, este estudo justificou-se pela relevância tanto para a academia quanto para a sociedade, ao buscar caminhos para um ensino mais dinâmico, inclusivo e capaz de formar economistas que façam a diferença no mundo contemporâneo, além de ser uma

oportunidade de identificar melhores práticas que podem ser adaptadas à realidade brasileira, que formalizou o curso de Economia apenas em 1931, contribuindo para o aprimoramento do ensino, que ainda é recente, no país (Saes, 2000).

Para alcançar tal compreensão, o presente trabalho propôs, inicialmente, identificar e reunir a literatura especializada sobre os principais métodos de ensino no ensino superior, abordando desde os métodos tradicionais até os mais inovadores. Em seguida, o estudo se debruçou sobre uma análise detalhada dos aspectos específicos que permeiam o processo de aprendizagem no contexto da educação econômica. Além disso, foi realizado um comparativo entre as estruturas curriculares de graduações em Economia de instituições brasileiras e internacionais, buscando evidenciar similaridades e diferenças que possam enriquecer a reflexão sobre o ensino no Brasil. Por fim, foram discutidas as experiências vivenciadas na graduação em Ciências Econômicas na UFJF, proporcionando uma análise crítica a partir de uma realidade concreta.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1.1 O aprendizado e o papel do educador

Os seres humanos são indivíduos plurais e únicos em seu jeito de ser. Dessa forma, estes expressam sua individualidade em todos os âmbitos de sua existência, sendo não obstante essa característica em seu estilo de aprendizagem. Segundo Saviani (2023), que analisou a perspectiva Marxiana sobre a subjetividade, o indivíduo pode ser separado em indivíduo concreto e indivíduo empírico. O indivíduo concreto refere-se ao ser humano de forma plena, considerando sua complexidade, seu contexto social, econômico, biológico e psicológico. Já o indivíduo empírico nada mais é do que a visão mais objetiva deste, focada em padrões de comportamento.

A forma que o ser humano se porta e os comportamentos que adquire ao longo da vida resultam do processo de aprendizagem ou aprendizado. Aprender é uma característica intrínseca do ser humano e essencial para sua sobrevivência (Kolb; Whishaw, 2002). Esta, por sua vez, permite que o indivíduo se adapte a diferentes ambientes, resolva problemas e interaja socialmente.

A aprendizagem pode ocorrer de diversas maneiras: através da experiência direta, observação, ensino formal e informal, e até mesmo por meio da reflexão sobre ações passadas. Esse processo não se limita à infância; ao contrário, é contínuo e se estende por toda a vida do indivíduo que, a cada nova experiência, traz consigo a oportunidade de desenvolver novas habilidades e conhecimentos, moldando sua identidade e influenciando suas decisões futuras (Kawagoe, 2020). Nesse sentido, a aprendizagem torna-se significativamente mais eficaz quando o novo conteúdo é incorporado às estruturas cognitivas prévias do indivíduo. Como destaca Díaz (2011), a aprendizagem significativa ocorre quando o novo material é relacionado de maneira substancial e não arbitrária ao que o aluno já sabe, resultando na construção de um conhecimento integrado, dinâmico e enriquecido. Por outro lado, quando esse vínculo não é estabelecido, a aprendizagem tende a ser mecânica, com o conteúdo sendo armazenado isoladamente ou por meio de associações frágeis e desconectadas.

Além disso, o desenvolvimento humano ocorre por meio da interação social e das trocas culturais, onde a aprendizagem desempenha um papel fundamental, o que propõe que o conhecimento é adquirido através de uma mediação constante entre o indivíduo e o meio social,

sendo a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) um conceito central nesse processo. A ZDP representa a diferença entre o que o indivíduo consegue fazer por conta própria e o que consegue alcançar com o apoio de alguém mais experiente. Dessa forma, entende-se que a aprendizagem não é apenas um processo biológico, mas também um fenômeno social e cultural que ocorre em ambientes específicos, como a escola e universidade, onde o educador tem o papel crucial de mediar essa interação para o desenvolvimento do aluno (Vygotsky, 1996, apud Rabello; Passos, 2010). Portanto, essa perspectiva amplia a visão sobre a aprendizagem, que vai além das simples experiências cognitivas, incorporando dimensões sociais e culturais no processo de aquisição do conhecimento.

Entretanto, ao redobrar esse viés de pensamento para o ensino oferecido nas escolas e universidades, percebe-se que um modelo uniforme e padronizado não garante aprendizagens equivalentes, uma vez que ignora a diversidade de experiências e contextos que cada aluno traz para a sala de aula. Essa é uma lacuna a ser superada para promover uma formação mais eficaz de alunos, profissionais e, por conseguinte, indivíduos.

Assim, o papel do educador é fundamental, pois ele deve agir como um facilitador que reconhece e valoriza essas diferenças, adaptando suas abordagens para atender às necessidades individuais dos alunos. Em vez de impor um único método, o educador deve criar um ambiente inclusivo e dinâmico, onde todos possam se engajar e aprender de maneira significativa, promovendo um aprendizado que respeite as singularidades de cada estudante (Guerra, 2011).

Portanto, ao entender o processo de aprendizagem e ensino, será possível aprimorar não apenas as habilidades individuais, mas também contribuir para o desenvolvimento coletivo em diversas esferas da sociedade, incluindo o ambiente de trabalho, a educação e as relações interpessoais.

2.1.2 Ensino de Economia no Brasil

Embora as evoluções ocorridas no que tange o ensino superior de Economia no Brasil, este ainda enfrenta desafios que limitam seu impacto na formação de profissionais aptos no país (Almeida, 2014).

Dentre os fatores estruturais que complexificam o ensino de Economia, encontram-se as características do próprio ramo de conhecimento apresentado. Isso porque, segundo Celso Furtado, “a observação disciplinada da realidade objetiva é muito mais difícil em Economia que na maioria das outras ciências, dadas a grande complexidade e a permanente mutação dessa realidade mesma” (Furtado, 1961, p. 2). A realidade objetiva a que se refere, no contexto da

Economia, trata-se do conjunto de fenômenos que ocorrem independentemente da percepção individual, englobando as condições sociais, políticas e econômicas que influenciam o comportamento dos agentes econômicos. Ou seja, com isso, ele afirma que o curso é direcionado para análises descontextualizadas e sem nexos, o que ocasiona em profissionais que entendem os arcabouços teóricos, assim como aplicações de modelos econômicos e estatísticos, porém que não são capazes de fazer a ligação entre os assuntos, ficando limitados em sua capacidade de compreender a complexa realidade social e econômica a qual estão inseridos no mundo contemporâneo.

Ainda assim, é importante destacar que o economista qualificado deve dominar uma combinação de conhecimentos e competências que abrangem outras esferas do conhecimento, como a matemática, história e a filosofia. Dessa forma, somente a partir disso, o profissional poderá ser capaz de analisar o passado em propósito de se entender o futuro (Keynes, 1933, tradução nossa). Sob essa perspectiva, compreende-se que o papel do docente é crucial para a transmissão de conhecimentos que consigam estabelecer uma conexão entre os conteúdos econômicos e a realidade dos alunos, uma tarefa que, por sua complexidade, exige preparo, sensibilidade e habilidade pedagógica. Portanto, para compreender melhor os desafios que envolvem essa prática, é necessário também considerar o cenário mais amplo da estrutura educacional brasileira, marcado por sua heterogeneidade institucional e disparidades regionais.

Em 2023, segundo dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), por meio do Censo da Educação Superior 2023, havia 2.580 instituições de ensino superior (IES) no país, dentre universidades públicas, privadas, centros universitários e faculdades, como observado na Tabela 1.

Tabela 1 - Distribuição de IES por grande região, Brasil, 2022

Grande Região	Total	Categoria Administrativa		Modalidade de Oferta	
		Públicas	Privadas	Presencial	A distância
Brasil	229 100,0%	94 41,0%	135 59,0%	196 85,6%	33 14,4%
CO	20 100,0%	10 50,0%	10 50,0%	15 75,0%	5 25,0%
NE	38 100,0%	26 68,4%	12 31,6%	33 86,8%	5 13,2%
NO	14 100,0%	9 64,3%	5 35,7%	11 78,6%	3 21,4%
SE	107 100,0%	27 25,2%	80 74,8%	93 86,9%	14 13,1%
SUL	50 100,0%	22 44,0%	28 56,0%	44 88,0%	6 12,0%

Fonte: INEP, 2022

Além disso, dentre esse montante, o curso de Ciências Econômicas é ofertado em 229 unidades de ensino no Brasil. A região com maior quantidade de instituições é a Sudeste,

seguida pela região Sul, Nordeste, Centro-Oeste e Norte. Ademais, 59% do fornecimento de cursos de Economia do Brasil vem da iniciativa privada, contabilizando 135 unidades por todo país, contra 94 centros de ensino públicos (INEP, 2022).

Dentre os estados, as UF com maiores representações encontra-se São Paulo (67) e Rio de Janeiro (23), seguidos pelo Paraná e Rio Grande do Sul (21 e 20). Estes, por sua vez, representam quase 57% de toda oferta para o curso de Ciências Econômicas, demonstrando a falha na distribuição destes por todo território nacional, o que pode ser explicitado pelos cinco últimos estados nesse ranking: Tocantins, Roraima, Rondônia, Amapá e Acre, com 1 curso apenas em cada (INEP, 2022).

Ao analisar o perfil dos estudantes do curso de Economia, percebe-se, majoritariamente, o perfil masculino e jovem, de até 24 anos, como apontam dados coletados por 8.774 estudantes em 2022.

Tabela 2 - Distribuição por modalidade, sexo e grupo etário, Brasil, 2022

Grupo etário	Modalidade de Oferta					
	Presencial			A distância		
	Total	Sexo Masculino	Feminino	Total	Sexo Masculino	Feminino
Até 24 anos	53,9%	34,5%	19,4%	12,7%	8,7%	3,9%
Entre 25 e 29 anos	32,7%	21,9%	10,8%	29,1%	21,0%	8,1%
Entre 30 e 34 anos	7,7%	4,9%	2,8%	20,3%	14,9%	5,4%
Entre 35 e 39 anos	3,1%	2,2%	0,9%	14,6%	10,3%	4,3%
Entre 40 e 44 anos	1,5%	1,0%	0,5%	11,6%	8,3%	3,3%
Acima de 45 anos	1,1%	0,8%	0,3%	11,7%	10,0%	1,7%
Total	100,0%	65,4%	34,6%	100,0%	73,2%	26,8%
Média	25,6	25,8	25,4	33,4	33,8	32,3
Desvio-padrão	4,9	5,1	4,5	8,9	9,2	7,9

Fonte: INEP, 2022

De igual modo, ao analisar-se a proporção de alunos no ensino a distância, nota-se algumas semelhanças com os mesmos indicadores do ensino presencial. Apesar disso, o maior destaque divergente é encontrado na maior representação por faixa etária, sendo 29,1% dos estudantes entre as idades de 25 e 29 anos, em contrapartida aos 53,9% de alunos de até 24 anos para o ensino presencial (INEP, 2022).

Tabela 3 - Distribuição percentual por ação afirmativa, sexo, cor ou raça, Brasil, 2022

Cor ou raça	Seu ingresso no curso se deu por meio de políticas de ação afirmativa ou inclusão social?								
	Total			Sim			Não		
	Sexo			Sexo			Sexo		
	Total	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino
Branca	60,0%	43,0%	16,9%	43,9%	25,8%	18,2%	61,0%	44,1%	16,9%
Preta	7,9%	5,4%	2,5%	16,7%	12,1%	4,5%	7,4%	4,9%	2,4%
Amarela	1,3%	0,9%	0,4%	1,5%	0,0%	1,5%	1,3%	0,9%	0,4%
Parda	27,7%	21,5%	6,1%	37,9%	27,3%	10,6%	27,0%	21,2%	5,9%
Indígena	0,4%	0,2%	0,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,4%	0,2%	0,2%
Não quero declarar	2,8%	2,1%	0,7%	0,0%	0,0%	0,0%	3,0%	2,2%	0,7%
Total	100,0%	73,0%	27,0%	100,0%	65,2%	34,8%	100,0%	73,5%	26,5%

Fonte: INEP, 2022

Com relação aos dados da Tabela 3, nota-se a presença majoritária de 60% de estudantes com cor ou raça declarada branca, seguido de 27,7% parda, 7,9% preta, 1,3% amarela e 0,4% indígena. Além disso, torna-se válido o destaque para a distribuição dos dados por sexo, sendo 43% dos alunos brancos do sexo masculino, contra 16,9% do sexo feminino. Além disso, os estudantes de ascendência parda podem ser analisados de maneira semelhante, com 21,5% majoritariamente masculino e apenas 2,1% feminino (INEP, 2022).

Tabela 4 - Distribuição percentual por modalidade de oferta, sexo e renda familiar, Brasil, 2022

Renda mensal familiar	Modalidade de Oferta					
	Presencial			A Distância		
	Total	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino
Até 1,5 SM (até R\$ 1.818,00)	10,6%	5,8%	4,8%	6,8%	3,8%	3,0%
De 1,5 a 3 SM (R\$ 1.818,00 a R\$ 3.636,00)	19,0%	10,9%	8,2%	20,6%	14,5%	6,1%
De 3 a 4,5 SM (R\$ 3.636,00 a R\$ 5.454,00)	18,4%	11,4%	7,0%	22,5%	15,8%	6,7%
De 4,5 a 6 SM (R\$ 5.454,00 a R\$ 7.272,00)	13,3%	8,2%	5,0%	16,9%	12,2%	4,7%
De 6 a 10 SM (R\$ 7.272,00 a R\$ 12.120,00)	16,6%	11,6%	5,0%	18,8%	15,3%	3,5%
De 10 a 30 SM (R\$ 12.120,00 a R\$ 36.360,00)	15,7%	12,2%	3,5%	12,5%	10,2%	2,3%
Acima de 30 SM (mais de R\$ 36.360,00)	6,4%	5,3%	1,1%	2,0%	1,3%	0,7%
Total	100,0%	65,4%	34,6%	100,0%	73,0%	27,0%

Fonte: INEP, 2022

Em relação às questões de renda dos estudantes de Ciências Econômicas (Tabela 4), medido pela renda familiar mensal em salários-mínimos da moeda brasileira, no ensino a distância, o maior destaque vai para a faixa de renda entre 3 a 4,5 salários-mínimos, com 22,5% de representatividade. Além disso, o menor índice é representado pela última faixa salarial, acima de 30 salários-mínimos, com 12,5%. Todavia, para os cursos de modalidade presencial, a maior representatividade se encontra em de 1,5 a 3 salários, juntamente a de 3 a 4,5 salários-mínimos (19% e 18,4%). Observa-se, ainda, que, nos cursos presenciais, há uma certa equanimidade na distribuição percentual dos alunos por faixa de renda, com variações discretas entre as categorias, à exceção da faixa superior a 30 salários-mínimos, que apresenta um

percentual notavelmente inferior. Por fim, pode-se perceber uma maior concentração de rendas elevadas entre os estudantes do sexo masculino, em ambas as modalidades de ensino (INEP, 2022).

Tabela 5 - Distribuição percentual por categoria administrativa, sexo e Ensino Médio, Brasil, 2022

Tipo de escola cursada	Sexo					
	Total		Masculino		Feminino	
	Categoria Administrativa		Categoria Administrativa		Categoria Administrativa	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
Todo em escola pública	55,6%	37,5%	51,8%	33,0%	61,9%	48,1%
Todo em escola privada (particular)	38,4%	54,5%	42,0%	59,3%	32,6%	43,4%
Todo no exterior	0,2%	0,2%	0,3%	0,1%	0,1%	0,5%
A maior parte em escola pública	2,4%	2,2%	2,2%	2,3%	2,6%	2,0%
A maior parte em escola privada (particular)	2,8%	4,1%	3,2%	3,9%	2,3%	4,4%
Parte no Brasil e parte no exterior	0,5%	1,4%	0,6%	1,4%	0,5%	1,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: INEP, 2022

Na Tabela 5, apresenta-se a distribuição de alunos por tipo de escola cursada no Ensino Médio. Pelos dados explicitados, em universidades públicas, 55,6% dos alunos concluíram o Ensino Médio em escola pública, de maneira integral, contra 54,5% de concluintes em escolas privadas, que também se encontram em instituições de ensino superior privadas (INEP, 2022).

Dessa forma, pode-se concluir que o ensino de economia no Brasil ainda é segmentado e pouco distribuído nacionalmente. Ademais, o perfil dominante de estudantes é masculino, branco e de até 24 anos, explicitando a pouca diversidade. Entretanto, em contrapartida, a maior parte dos alunos em IES públicas também possui formação anterior em escolas públicas.

Nesse contexto, torna-se essencial analisar também as práticas pedagógicas adotadas nos cursos de Economia, uma vez que elas influenciam diretamente na qualidade da formação oferecida.

2.1.3 Abordagens pedagógicas no ensino de Economia

A abordagem pedagógica dos cursos de Economia apresenta desafios que vão desde a estrutura curricular até os métodos de ensino utilizados em sala de aula.

Como visto, a atuação do docente é crucial para um ensino de qualidade em qualquer esfera. No Brasil, o título necessário para se tornar um educador de nível superior é o de mestrado e/ou doutorado. Entretanto, em cursos com formação base em bacharel, assim como a Economia, a pós-graduação tem foco reduzido no magistério, com poucas disciplinas de formação pedagógicas (Paiva, 2010). Dessa forma, a ênfase na pesquisa e na especialização

técnica na pós-graduação muitas vezes deixa em segundo plano o desenvolvimento de competências didáticas, tornando necessário um esforço individual dos docentes para aprimorar suas práticas em sala de aula.

Talvez por isso seja difícil implementar o que Moran (2007) indica como necessidade de transformar a sala de aula em um ambiente dinâmico e estimulante, onde as aulas devem incentivar o aprendizado por meio de projetos personalizados e até fora das salas de aula, mas de toda maneira, substituindo a abordagem tradicional de conteúdos fixos e fornecendo papel ativo ao aluno. Pois, atualmente, ainda há alta adesão aos métodos tradicionais nas instituições de ensino brasileiras, com a inclusão de aulas expositivas e avaliações por nota, que muitas vezes limitam a participação dos alunos a agentes passivos no processo de aprendizagem (De Oliveira, 2022).

Tal método tradicional expositivo consiste na transmissão verbal de informações do educador ao aluno, onde a participação do docente é marcante e seus dizeres absolutos, enquanto os aprendizes ouvem e absorvem as informações apresentadas. Outrossim, o conteúdo é mediado por recursos como slides, lousa e conteúdos bibliográficos, sendo este, um método centrado no professor (Gonçalves, 1984). Entretanto, apesar de tradicional, nesse método as informações são dispostas de maneira a exigir memorização por parte do discente, sem promover a personalização do ensino. Por conseguinte, isso compromete a plena absorção do conteúdo e limita a capacidade dos alunos e futuros profissionais de estabelecer conexões e desenvolver um pensamento crítico de forma autônoma (Ausubel, 2003).

Ademais, segundo Medina (2014), o ser humano perde o interesse em apresentações, palestras e aulas após 10 minutos, sendo este o limite natural sustentado pelo cérebro para assistir algo, ou seja, um contexto passivo que envolve apenas ouvir, ler, ver e absorver a informação. Diante disso, o grande desafio do professor contemporâneo é romper com a linearidade tradicional do ensino e adotar estratégias dinâmicas, interativas e emocionalmente envolventes que renovem o interesse dos alunos. E, no caso de cursos de bacharelado, restaria contar com os cursos de pós-graduação em Economia que abrissem um espaço curricular para dar a formação necessária para este novo perfil de ensino-aprendizagem aos estudantes que desejassem seguir a carreira como educadores.

Contudo, importante ressaltar que existem diversas limitações latentes que dificultam mudanças por parte dos docentes. Segundo dados de 2022, do Censo Superior de Educação, a razão aluno-docente no ensino presencial público – em todos os cursos, de maneira generalizada – foi de 11, enquanto no ensino privado foi de 22 (INEP, 2022). Embora esses valores não escancarem uma realidade extremamente crítica, tal desequilíbrio implica em uma dificuldade

para implementar mudanças significativas nos métodos de ensino de forma ágil e eficaz, uma vez que a quantidade reduzida de docentes e a sobrecarga de alunos impactam diretamente na capacidade de personalizar e adaptar o currículo de acordo com as necessidades dos estudantes, além de limitar o tempo disponível para cada professor se envolver em processos de inovação pedagógica e curricular. Por conseguinte, este processo pode resultar em um ensino mais engessado, com menos flexibilidade para incluir novas disciplinas, atualizar conteúdos e incorporar práticas que demandam maior interação entre professor e aluno.

Outro fator relevante para discussão trata-se do uso da tecnologia nos ambientes educacionais. Isso porque a tecnologia já faz parte do dia a dia da sociedade, que utiliza destas ferramentas como apoio em todos os âmbitos da vida. Deste modo, as instituições de ensino precisam explorar esse conhecimento prévio e as ferramentas tecnológicas como artifícios para a própria educação (Garcia, apud Zanin; Bichel, 2018). Para Kenski, “o crescimento acelerado das inovações tecnológicas digitais nos últimos anos ampliou as possibilidades de desenvolvimento de projetos educacionais flexíveis e abertos” (2014, p.129).

Por outro lado, embora as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) sejam amplamente valorizadas no ambiente educacional, seu uso nem sempre é isento de críticas. Segundo Rocha e Nakamoto (2023) os riscos de uma educação que se torne excessivamente dependente de tecnologias, sem uma reflexão crítica sobre seu impacto social e pedagógico é alarmante. A crítica central desses pensadores é que as TDIC podem ser utilizadas de forma instrumental, sem considerar seu potencial de transformação social e humana, podendo, assim, reforçar desigualdades educacionais em vez de contribuir para a sua superação (Rocha; Nakamoto, 2023). Portanto, é fundamental questionar como e por que as tecnologias são implementadas, evitando que elas se tornem apenas uma ferramenta de controle ou um simples substituto das práticas pedagógicas tradicionais, sem uma verdadeira reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem.

A exemplo disso encontra-se o ensino remoto ou à distância (EaD). Este, por sua vez, se enquadra como “qualquer modalidade de transmissão e/ou construção do conhecimento sem a presença simultânea dos agentes envolvidos” (Nova e Alves, 2003, p.2). Com isso, tal modalidade de ensino-aprendizagem apresenta diversas vantagens quanto sua implementação e eficácia, como a flexibilidade de horários, a possibilidade de acesso a conteúdos de qualquer localidade e a autonomia proporcionada aos estudantes.

No entanto, há limitações significativas, como a dificuldade de manter o engajamento dos estudantes, a falta de interação presencial (tanto entre colegas de classe, quanto com os professores) e a necessidade de infraestrutura tecnológica adequada. Além disso, segundo Nova

e Alves (2003), a ausência de trocas diretas com o educador pode aumentar a evasão, uma vez que tal modalidade pode se tornar prejudicial à absorção de conteúdo.

Ademais, a implementação do ensino remoto emergencial (ERE)¹ nas universidades públicas, de forma especial devido a pandemia da COVID-19, entre 2020 e 2022, trouxe à tona tais problemas que impactaram na qualidade do ensino superior durante o período atípico. Segundo pesquisa da UFJF, realizada com alunos da pós-graduação e respondida por 419 discentes, as maiores dificuldades em relação ao ERE foram: adaptação da rotina ao ambiente virtual, pouca interatividade com os colegas e dificuldades de concentração na exposição teórica de materiais (UFJF, 2021).

De igual modo, além das tecnologias e metodologias pedagógicas, os métodos avaliativos precisam fazer parte desse processo motivador e não apenas como um conjunto de provas a serem realizadas com foco em mensurar aprovações ou reprovações (Moran; Masetto; Behren's, 2000). A questão dessas metodologias se encontra no objetivo, uma vez que medir erros e acertos não garante aprendizados de melhor ou pior nível, e nem em profissionais mais ou menos qualificados. Além disso, esses métodos devem ser utilizados como instrumentos de *feedbacks*, proporcionando aos alunos informações que os auxiliem no desenvolvimento de seu próprio pensamento (Moran; Masetto; Behren's, 2000).

Diante das limitações das avaliações tradicionais, destaca-se a importância de abordagens pedagógicas que integrem avaliação e participação ativa dos alunos, o que reforça a relevância de discutir métodos pedagógicos alternativos às práticas convencionais.

2.1.4 Métodos pedagógicos aplicados

Conforme analisado anteriormente, entende-se a importância da didática e de metodologias pedagógicas distintas do tradicional para a evolução do aprendizado de alunos de Ciências Econômicas. Dessa forma, métodos contemporâneos têm ganhado espaço em instituições de ensino ao redor do mundo, baseadas, por exemplo, na sala de aula invertida, ou seja, um método onde o ensino é centrado no aluno. Nesses modelos, “o aluno estuda antes da

¹ O Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi implementado como medida provisória e excepcional diante da suspensão das atividades presenciais ocasionada pela pandemia de COVID-19, conforme estabelecido pelas Resoluções Consu nº 32/2020 e nº 33/2020 da UFJF, que regulamentaram ações de inclusão digital e o funcionamento do ERE nos cursos de graduação.

aula e a aula se torna um lugar de aprendizagem ativa, onde há perguntas, discussões e atividades práticas²” (Valente, 2013, p.03).

Um método que demonstrou impacto positivo nesse aspecto trata-se da aprendizagem cooperativa. Nesse modelo, os alunos passam pelo semestre letivo realizando atividades cooperativas, onde resolvem problemas e trocam *feedbacks* com os demais alunos, favorecendo a negociação, confronto de diferentes perspectivas e construção coletiva do raciocínio dentro dos grupos (Silva; Lopes; Dominguez, 2019).

Para a mensuração dos resultados, participaram do estudo 42 estudantes de duas turmas de 3º ano de uma Universidade pública do norte de Portugal. A partir disso, os pesquisadores realizaram a divisão dos alunos entre grupo de controle – mantiveram os métodos tradicionais expositivos – e grupo de tratamento – seguiram o método cooperativo. Ademais, a metodologia de pesquisa consistiu em um teste realizado com ambos os grupos ao início e fim do semestre letivo. Neste, o grupo experimental apresentou aumento significativo das médias, com 84% dos discentes obtendo evolução nas notas. Em contrapartida, no grupo de controle, apenas 36,6% dos alunos apresentaram evolução quando comparado a coleta anterior. Esses achados estão em consonância com a literatura que afirma que trabalho em grupos cooperativos melhora o pensamento crítico, diferentemente de métodos de ensino tradicionais, mais passivos e centrados no professor (Silva; Lopes; Dominguez, 2019).

Um segundo método aborda o uso de analogias, com base na teoria da aprendizagem generativa. A principal base teórica para esta fundamentação parte do princípio de que os discentes aprendem melhor quando relacionam novas informações a conhecimentos prévios. Desta maneira, esse modelo de ensino auxilia os alunos, ao se tornarem aprendizes em Economia, a integrar conceitos econômicos complexos à sua experiência cotidiana, o que promove uma compreensão mais significativa dos conteúdos (Burdina; Sauer, 2015).

A priori, esse método parte do princípio de que estudantes de Economia possuem dificuldades para entender os conceitos e Teorias Econômicas devido a mentalidades incorretas como interpretações equivocadas de gráficos e tabelas e confusão entre conceitos, muita das

² No ensino de Economia, existe uma limitação inerente ao ambiente acadêmico: não é possível reproduzir em sala de aula fenômenos que ocorrem em tempo real na dinâmica econômica, como inflação, flutuações de mercado ou interações diretas entre oferta e demanda, por exemplo. Apesar dessa restrição, quando se trata de aulas e atividades práticas, o termo refere-se, em geral, à utilização de simulações, exercícios, replicação de pesquisas, análise de dados e estudos de caso, os quais possibilitam um aprendizado mais aplicado, dinâmico e alinhado à realidade profissional.

vezes atrelado a conceitos utilizados no cotidiano, mas que possuem outro significado em termos de Ciência Econômica.

Para sanar essas questões, o método incentiva a criação de analogias para explicação de tais conceitos e, a partir disso, os educadores são capazes de avaliar como o conteúdo está sendo interpretado pelos alunos e auxiliar na correção desses pontos. De forma prática, os educadores começam ensinando um conteúdo e oferecendo uma analogia como exemplo e, em seguida os alunos deverão criar suas próprias para compartilhar com a turma, existindo um processo de debate e discussão, por conseguinte. Ao analisarmos os resultados, grande parte dos discentes considera a tarefa desafiadora, mas útil para sua aprendizagem, ocorrendo resistência por uma parte minoritária do grupo, devido ao esforço cognitivo envolvido nesse processo, que utiliza do foco na aprendizagem no aluno (Burdina; Sauer, 2015).

Ademais, a metodologia de aprendizagem baseada em problemas (PBL) é apresentada como uma abordagem que coloca os alunos diante de situações desafiadoras e reais, nas quais precisam aplicar o conhecimento adquirido para resolver problemas (Neto; Soster, 2017). Essa abordagem não apenas facilita a aprendizagem prática, como também desenvolve habilidades de resolução de problemas, pensamento crítico e colaboração.

Conseqüentemente, em ambientes de ensino superior, como os cursos de Economia, o PBL pode ajudar os discentes a conectar teorias e práticas, preparando-os para lidar com situações do mundo real. Isso porque, ao trabalhar com problemas reais ou simulados, os alunos são forçados a pensar de maneira crítica e criativa, o que os torna mais preparados para os desafios profissionais que encontrarão após a graduação (Neto; Soster, 2017).

Outro método com uma abordagem inovadora trata-se do Método Trezentos, conforme apresentado por Fragelli (2018). Este método tem como propósito a criação de um ambiente de aprendizado dinâmico, onde o aluno é incentivado a buscar soluções para problemas reais, interagir com colegas de classe e desenvolver competências socioemocionais essenciais para a sua formação profissional, o que visa romper com a tradicional aula expositiva.

Nesse contexto, alunos de ensino superior foram divididos em grupos para resolver desafios que exigiam a colaboração e a aplicação de conhecimentos adquiridos em sala de aula. Durante o processo, eles foram incentivados a desenvolver soluções criativas e a compartilhar suas ideias com os colegas, além de serem estimulados a refletir sobre o seu próprio aprendizado, por meio de atividades de autoavaliação, o que possibilitou o fortalecimento da aprendizagem metacognitiva. O professor, nesse modelo, se posicionou como mediador, facilitando o processo e guiando os alunos durante as discussões e a resolução dos problemas (Fragelli, 2018).

Os resultados obtidos com a implementação do Método Trezentos foram extremamente positivos e as avaliações indicaram um aumento significativo no engajamento dos alunos, que se mostraram mais motivados e envolvidos nas atividades propostas. Além disso, foi observada uma melhora no desenvolvimento de competências chave, como a capacidade de trabalhar em grupo, a resolução de problemas complexos e a comunicação eficaz. De forma adicional, os aprendizes também demonstraram uma maior conexão entre a teoria aprendida em sala de aula e sua aplicação prática, o que contribuiu para uma aprendizagem mais significativa e duradoura (Fragelli, 2018).

Em síntese, a aplicação de estratégias pedagógicas diversificadas é fundamental em um processo de aprendizagem de nível superior, uma vez que a busca por novas abordagens de ensino, que considerem as necessidades dos alunos e estimulem a reflexão crítica e a aplicação prática do conhecimento, é essencial para o avanço da educação superior, preparando os futuros profissionais para um mercado de trabalho cada vez mais exigente e dinâmico. Isso porque, ao analisar os maiores desafios enfrentados pelos educadores de ensino superior, Debald (2003) destaca que “em muitos casos, percebe-se que a dificuldade não está no conteúdo, mas no aspecto metodológico, ou seja, o docente tem domínio sobre a temática, mas não consegue encontrar uma forma adequada de abordá-la que possibilite a aprendizagem” (Debald, 2003, p. 02).

Além disso, a utilização de diferentes metodologias também pode contribuir para a formação de cidadãos mais críticos, criativos e capacitados a enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Dessa forma, é fundamental que ocorra o investimento na integração entre teoria e prática dentro das salas de aula pelo país, o que, conseqüentemente, ocasionará em estudantes mais bem preparados para os desafios que encontrarão além do ambiente acadêmico.

Considerando esse contexto educacional, é importante analisar também como o curso de Economia se posiciona diante do mercado de trabalho.

2.1.5 Curso de economia e o mercado de trabalho

O curso de Economia também enfrenta desafios significativos e diversos relacionados à estrutura e impacto no cenário educacional e profissional, refletindo tanto mudanças no perfil dos estudantes quanto as exigências do mercado de trabalho.

Segundo dados divulgados pela CNN Brasil (2024), o curso de Economia se contabiliza entre os 20 cursos de graduação com maiores índices de formados no mercado de trabalho, configurando a 15^o posição, com uma porcentagem de 68%. No entanto, a taxa de evasão, um

fator crítico para entender o impacto do curso na formação de profissionais, também é um ponto importante a ser considerado.

De acordo com o estudo de Cabello (2022), que analisou as taxas de conclusão em cursos de Economia no Brasil, as taxas de conclusão acumulada dos cursos de Economia em cinco anos foram superiores às de outros cursos de graduação – não sendo esta especificada de forma direta. A pesquisa também revelou que, embora o curso de Economia apresente uma taxa de conclusão relativamente alta, a evasão é um problema latente que afeta muitas instituições, especialmente nas fases iniciais do curso. Isso sugere que, apesar de uma boa colocação no mercado de trabalho para os graduados, a permanência no curso ainda é desafiadora para muitos estudantes

Todavia, segundo Celso Furtado, o perito em economia encara uma frustração ao se deparar com o mundo fora da academia em que é mais “importante compreender as limitações de natureza administrativa e as controvérsias de tipo fiscal que emaranham a vida de uma empresa do que conhecer os mais sutis caprichos da posição de equilíbrio de uma firma teórica” (Furtado, 1961, p.15). Isso reflete que os dados possam ter esse viés, uma vez que a alta taxa de formados em Economia não necessariamente significa que os egressos estejam atuando como economistas.

Além disso, um declínio no interesse pelo curso de Economia no Brasil na última década, pode ser motivado tanto pela dificuldade de se identificar com clareza o campo de atuação do economista — muitas vezes confundido com áreas como Administração e Contabilidade — quanto pela imagem de um curso excessivamente teórico e técnico, marcado por exigências quantitativas rigorosas. Ainda assim, a principal dificuldade na absorção desses profissionais está na falta de compreensão generalizada sobre suas funções, indicando a necessidade de alinhamento entre a formação acadêmica e as exigências do mercado de trabalho (Kaizer; Santos, 2016).

Dessa forma, uma das limitações do curso é representada por esse descompasso entre a formação acadêmica e as demandas de mercado, e como essa transição se torna um desafio para muitos dos egressos. Isso gera um dilema em que seria necessário promover mudanças na formação dos economistas para alinhar seus conhecimentos às exigências de mercados de trabalho dinâmicos (Kaizer; Santos, 2016). Nesse viés, é fundamental compreender como as grades curriculares estão estruturadas, uma vez que elas refletem as diretrizes e prioridades estabelecidas para a formação dos profissionais da área.

2.1.6 Grades curriculares

O ensino superior em Ciências Econômicas no Brasil é regulado por um conjunto de normas que buscam garantir a qualidade e a uniformidade dos cursos oferecidos. A legislação fundamental para a organização e administração desses cursos está definida pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96. Em nível federal, as políticas educacionais para o Ensino Superior são coordenadas pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio de resoluções e diretrizes que orientam as instituições de ensino superior (IES).

Por exemplo, a Resolução nº 10/2004 do CNE estabelece as diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Ciências Econômicas. Essas diretrizes determinam os parâmetros mínimos de formação que as instituições devem seguir, ao mesmo tempo que oferecem flexibilidade para que cada IES possa ajustar o curso de acordo com suas características regionais e específicas. Assim, a qualidade e a diversidade do ensino de Economia no Brasil são asseguradas por um equilíbrio entre a padronização exigida pelos órgãos reguladores e a autonomia das universidades.

A comparação das grades curriculares de Economia em diferentes instituições mostra como essas diretrizes são implementadas de maneiras variadas, refletindo a diversidade de abordagens no ensino da disciplina.

Ainda, de acordo com o Artigo 5º da Resolução nº 10/2004, o currículo do curso de Ciências Econômicas deve ser organizado para abranger quatro áreas principais de conhecimento:

I - Conteúdos de Formação Geral, que têm por objetivo introduzir o aluno ao conhecimento da ciência econômica e de outras ciências sociais, abrangendo também aspectos da filosofia e da ética (geral e profissional), da sociologia, da ciência política e dos estudos 2 básicos e propedêuticos da administração, do direito, da contabilidade, da matemática e da estatística econômica;

II - Conteúdos de Formação Teórico-Quantitativa, que se direcionam à formação profissional propriamente dita, englobando tópicos de estudos mais avançados da matemática, da estatística, da econometria, da contabilidade social, da macroeconomia, da microeconomia, da economia internacional, da economia política, da economia do setor público, da economia monetária e do desenvolvimento socioeconômico;

III - Conteúdos de Formação Histórica, que possibilitem ao aluno construir uma base cultural indispensável à expressão de um posicionamento reflexivo, crítico e

comparativo, englobando a história do pensamento econômico, a história econômica geral, a formação econômica do Brasil e a economia brasileira contemporânea;

IV - Conteúdos Teórico-Práticos, abordando questões práticas necessárias à preparação do graduando, compatíveis com o perfil desejado do formando, incluindo atividades complementares, Monografia, técnicas de pesquisa em economia e, se for o caso, estágio curricular supervisionado.

Além disso, a resolução determina que pelo menos 50% da carga horária do curso seja dedicada aos conteúdos das três primeiras áreas, além das atividades acadêmicas relacionadas ao Trabalho de Conclusão de Curso. A distribuição dessa carga horária mínima é a seguinte:

1. 10% para os conteúdos de Formação Geral;
2. 20% para os conteúdos de Formação Teórico-Quantitativa;
3. 10% para os conteúdos de Formação Histórica;
4. 10% para atividades de Metodologia e Técnicas da Pesquisa em Economia e Trabalho de Curso.

Os outros 50% da carga horária ficam livres para as instituições, permitindo que adaptem o currículo de acordo com seus projetos pedagógicos, teorias e contextos regionais.

Todavia, é importante destacar que, desde 2023, os cursos de graduação em Ciências Econômicas passaram a incorporar, obrigatoriamente, atividades de extensão universitária em seus currículos, conforme estabelecido pela Resolução CNE/CES nº 7/2018. Essa normativa determina que, no mínimo, 10% da carga horária total dos cursos de graduação seja dedicada a programas e projetos de extensão, promovendo a interação entre a universidade e a sociedade, além de proporcionar aos estudantes experiências práticas que contribuam para sua formação cidadã e profissional (Ribeiro, 2022). Nesse sentido, a prática extensionista tem se mostrado uma estratégia eficaz de aproximar a formação acadêmica das demandas concretas da realidade social, favorecendo uma aprendizagem mais contextualizada e sensível às transformações do mercado.

Dentre as diversas formas de extensão, destaca-se o papel das Empresas Juniores (EJs), que se configuram como importantes instrumentos de aplicação prática do conhecimento adquirido em sala de aula. Elas desempenham um papel agregador na experiência acadêmica dos estudantes, ao oferecerem oportunidades concretas para colocar em prática os conhecimentos teóricos assimilados na universidade. Por definição, as EJs são associações civis sem fins lucrativos, formadas e geridas exclusivamente por estudantes de graduação, que prestam serviços e desenvolvem projetos para empresas e organizações, estudantis ou não (Aguiar; Teixeira; Sant'Anna, 2021).

Ainda, de maneira complementar, o envolvimento em EJs contribui significativamente para o crescimento profissional e pessoal dos alunos, uma vez que eles vivenciam situações que exigem tomada de decisão, planejamento estratégico e a capacidade de lidar com desafios práticos. Desta forma, a experiência proporcionada pelas EJs pode ser fundamental para o desenvolvimento de uma identidade profissional, integrando os conhecimentos adquiridos na academia com as demandas do mercado de trabalho (Aguiar; Teixeira; Sant'Anna, 2021).

Essas diretrizes proporcionam uma estrutura curricular sólida, mas ao mesmo tempo flexível, que possibilita uma variedade de abordagens nos cursos de Ciências Econômicas nas diferentes instituições do país. A comparação das grades curriculares entre as universidades mostra como as diretrizes são aplicadas de maneira distinta, atendendo a diferentes paradigmas teóricos e necessidades locais.

Para realizar a comparação das grades curriculares, foram selecionadas três universidades brasileiras e uma internacional, sendo estas: Universidade de São Paulo (USP), Fundação Getúlio Vargas – São Paulo (FGV-SP), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) — instituição na qual esta pesquisa se baseou— e o Massachusetts Institute of Technology (MIT). A escolha dessas universidades foi feita com base no Ranking Universitário Folha (RUF) de 2023, que classifica as universidades e seus cursos de graduação segundo uma série de critérios, como qualidade de ensino e mercado de trabalho (Folha de S. Paulo, 2023).

A USP e a FGV-SP, destacam-se no cenário nacional e são referências em excelência acadêmica no Brasil. Já a UFJF, embora ocupe a 70^a posição no ranking (Folha de S. Paulo, 2023), foi escolhida devido à experiência acadêmica pessoal da autora, sendo a instituição base para esta pesquisa. Já a escolha do MIT se baseia em sua posição de liderança no QS World University Rankings 2025, onde ocupa a primeira colocação global. A metodologia do QS, por sua vez, avalia fatores como a reputação acadêmica, a relação entre alunos e professores, as citações por docente e a diversidade de professores e alunos internacionais (Quacquarelli Symonds, 2024).

O curso de Economia da UFJF apresenta uma grade curricular robusta e estruturada, com foco na formação teórica e técnica do aluno. As disciplinas obrigatórias cobrem áreas fundamentais como Microeconomia, Macroeconomia, Economia Monetária, Economia Internacional, e História Econômica. O currículo também oferece uma sólida base matemática, com disciplinas de Cálculo e Estatística, além de cursos focados em história, como Economia Brasileira e Formação Econômica do Brasil, elementos essenciais para a compreensão das especificidades econômicas do país. Ademais, a carga horária total obrigatória do curso é de 2.055 horas, distribuídas ao longo de 8 a 10 períodos, dependendo do turno (diurno ou noturno),

com mais 680 horas dedicadas a disciplinas eletivas – com grande variedade de disciplinas (vide *Apêndice A*) - e 300 horas a disciplinas opcionais (UFJF, 2025).

Quadro 1 - Relação de Disciplinas Obrigatórias – UFJF

UFJF – Disciplinas Obrigatórias	
Sociologia: História, Temas e Atualidade	Econometria I
Instituições de Direito	Microeconomia II
Economia I	Macroeconomia II
Contabilidade Geral e Introdutória	Formação Econômica do Brasil
Elementos de Cálculo I	Economia Monetária I
Introdução à Ciência Política	Econometria II
Economia II	Microeconomia III
Estatística Econômica I	Macroeconomia III
Elementos de Cálculo II	História do Pensamento Econômico II
Álgebra Matricial	Técnicas de Pesquisa em Economia
História Econômica	Economia Internacional
Microeconomia I	Economia Brasileira Contemporânea
Macroeconomia I	Economia Brasileira Contemporânea II
História do Pensamento Econômico I	Monografia I
Estatística Econômica II	Monografia II
Carga Horária Total: 2055h	

Fonte: UFJF, currículo 12009 (2025), elaboração própria

A grade curricular de Economia da USP, reconhecida pela sua excelência acadêmica, alia rigor teórico a uma abordagem prática. O curso abrange disciplinas fundamentais como Microeconomia, Macroeconomia, Econometria, Matemática Financeira e História Econômica, com um aprofundamento significativo em áreas essenciais, como Estatística e Cálculo, que são cruciais para a formação quantitativa dos alunos. A carga horária total do curso é de 2.340 horas, acrescida de 480 horas destinadas a disciplinas optativas eletivas e 180 horas a optativas livres. Além disso, o currículo se destaca pela inclusão de matérias voltadas para empreendedorismo e análise de projetos, preparando os alunos para atuarem na análise econômica aplicada e em negócios (USP, 2025).

Quadro 2 - Relação de Disciplinas Obrigatórias – USP

USP – Disciplinas Obrigatórias	
Fundamentos de Contabilidade	Economia Brasileira
Princípios de Microeconomia	Introdução à Probabilidade e a Estatística II
História Econômica Geral	Microeconomia III
Cálculo Diferencial e Integral I para Economia	Econometria I
Princípios de Macroeconomia	Matemática Financeira e Análise de Projetos
Álgebra Linear para Economia	História do Pensamento Econômico
Formação Econômica e Social do Brasil	Econometria II
Cálculo Diferencial e Integral II para Economia	Economia Financeira
Métodos Computacionais para Economia	Econometria III
Microeconomia I	Economia Internacional
Macroeconomia I	Empreendedorismo e Inovação
Introdução à Probabilidade e a Estatística I	Técnicas de Pesquisa em Economia
Microeconomia II	Monografia
Macroeconomia II	
Carga Horária Total: 2340 h	

Fonte: USP (2025), elaboração própria

O curso de Economia da FGV-SP, por sua vez, destaca-se pela sua abordagem contemporânea e flexível, projetada para oferecer uma formação abrangente ao longo de toda a graduação. Nesta grade, desde o primeiro ano, os alunos adquirem habilidades em linguagens de programação essenciais para o mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que constroem uma base sólida em matemática e estatística, além de conhecerem os conceitos fundamentais da Economia. No segundo ano, os estudantes se aprofundam nos modelos clássicos da Economia, além de explorar áreas interdisciplinares, como Direito, Contabilidade e História (FGV-SP, 2025).

Já o terceiro ano é marcado pela especialização em uma área específica da economia, com ênfases como Finanças, Macroeconomia, Políticas Públicas, Economia Política, Negócios e Laboratórios, permitindo que cada aluno escolha sua área de maior interesse já dentro da graduação. Por fim, no quarto ano, os alunos concluem o curso com disciplinas focadas em discussões profundas sobre a história econômica do Brasil, além da realização de uma Monografia. Esse modelo de ensino permite que a FGV combine uma sólida formação teórica com uma prática aplicada, preparando seus alunos para atuar em diversos campos da Economia, desde o mercado financeiro até o setor público e acadêmico. Além disso, a FGV investe na integração de projetos práticos, como as disciplinas de PBL (*Problem-Based Learning*) e Projetos, que incentivam a aplicação de conceitos teóricos em problemas reais e salas de aula com limite máximo de apenas 15 alunos (FGV-SP, 2025).

Quadro 3 - Relação de Disciplinas Obrigatórias – FGV (SP)

FGV (SP) – Disciplinas Obrigatórias	
Matemática I	Projeto II
Introdução às Ciências Sociais	Econometria I
Introdução à Programação	Microeconomia II
Introdução à Economia	Macroeconomia I
Matemática Financeira	Interpretações do Brasil
Álgebra Linear I	Formação Econômica do Brasil
PBL	Projeto III
Filosofia Moral e Ética	Introdução à Ciência Política
Matemática II	Macroeconomia II
Estatística I	Módulo 2 de Ênfase
Introdução a Finanças	Economia Brasileira
Álgebra Linear II	História Econômica I
Introdução às Ciências de Dados	Economia Internacional
Projeto I	História do Pensamento Econômico
Estatística II	História Econômica II
Matemática III	Economia do Setor Público
Contabilidade	Projeto VI – Monografia I
Direito Empresarial	História Política Brasileira
Microeconomia I	Projeto VII – Monografia II
Contabilidade Social	-

Fonte: FGV - SP (2025), elaboração própria

Por outro lado, o curso de Economia do MIT (Course 14-1) oferece uma formação abrangente que combina teoria econômica, métodos quantitativos e aplicação prática. O currículo da instituição abrange uma ampla gama de disciplinas essenciais, como Microeconomia, Macroeconomia e Econometria, além de explorar áreas mais avançadas, como Teoria dos Jogos, Psicologia Econômica e Economia da Saúde. Além disso, os alunos também têm a oportunidade de se aprofundar em temas como Políticas Públicas, Desenvolvimento Econômico e Economia de Inovação, através de uma seleção diversificada de cursos eletivos. Ademais, uma característica única do curso é a forte ênfase em métodos quantitativos, com os estudantes adquirindo habilidades avançadas em Matemática e Estatística, fundamentais para a análise econômica moderna (Massachusetts Institute of Technology, 2025).

Para além das disciplinas tradicionais, o MIT integra uma abordagem interdisciplinar, permitindo que os alunos explorem como a Economia interage com áreas como Psicologia, Direito, Ciência Política e Engenharia. Dessa forma, o curso é estruturado para oferecer flexibilidade, permitindo que os estudantes escolham áreas de especialização como Finanças, *Network Economics* ou Políticas Públicas, conforme seus interesses. Outrossim, a formação prática também é um dos pilares do curso, com os alunos sendo constantemente incentivados a aplicar a teoria a problemas reais através de projetos e oportunidades de pesquisa (Massachusetts Institute of Technology, 2025).

Outro diferencial do curso é o forte vínculo com o mercado de trabalho e o ambiente de pesquisa aplicada, uma vez que o MIT proporciona aos seus estudantes acesso a uma extensa rede de ex-alunos e conexões com grandes empresas, organizações internacionais e instituições governamentais, o que favorece estágios e colocações profissionais de alto nível por meio deste fortalecimento de *networking* (Massachusetts Institute of Technology, 2025).

2.1.7 Comparativo de grades curriculares

Em síntese, ao realizar o estudo comparativo entre os cursos de Economia da UFJF, USP, MIT e FGV- SP, foram reveladas abordagens diversas e especializações que refletem a tradição acadêmica, a filosofia educacional e o foco de cada uma das instituições. Embora todos os cursos compartilhem o objetivo de formar economistas bem preparados para enfrentar os desafios econômicos globais e locais, cada universidade tem suas próprias características, que se alinham a diferentes tipos de preparação acadêmica, com variações significativas em conteúdo, estrutura e metodologia de ensino.

Em resumo, o curso da UFJF se destacou pela sua formação abrangente, com forte ênfase no contexto nacional, histórico e interdisciplinar, ofertando uma formação em Economia que engloba um contexto mundial, mas com um foco crítico nas especificidades brasileiras. O curso da USP é altamente técnico e quantitativo, fornecendo uma formação robusta nas ferramentas analíticas e na modelagem de dados econômicos, com uma visão crítica sobre o Brasil e o mundo. Já o MIT, por sua vez, ofereceu uma abordagem inovadora e global, com forte ênfase em pesquisa e aplicação prática. Por fim, a FGV- SP com seu enfoque mais prático e voltado para o mercado, é ideal para aqueles que desejam se especializar rapidamente e atuar em áreas estratégicas, como finanças e políticas públicas, com uma formação sólida, mas com maior foco na aplicação imediata dos conceitos econômicos.

Em suma, a escolha entre essas instituições depende dos interesses acadêmicos e das metas profissionais de cada aluno, uma vez que cada uma das instituições oferece um caminho único para o desenvolvimento acadêmico e profissional.

2.1.8 Comparativo bibliográfico

Nesta seção, analisou-se uma disciplina isolada, como a de Macroeconomia, com o objetivo de entender as distintas abordagens educacionais e teóricas adotadas nas diferentes universidades brasileiras destacadas acima (UFJF, USP e FGV-SP). Embora a Macroeconomia

seja um campo central na formação de economistas, as variações no conteúdo, nas metodologias de ensino e nas orientações teóricas podem impactar diretamente o aprendizado e a visão dos alunos sobre a economia. Com isso, estudar como uma única disciplina é estruturada em diferentes instituições permite identificar os vieses teóricos predominantes e como essas abordagens moldam a formação dos estudantes dentro deste contexto.

Neste comparativo, é possível observar diferentes abordagens e vieses no ensino da matéria, que afetam diretamente a formação dos alunos. A disciplina da USP se alinha principalmente com a macroeconomia ortodoxa, focada nos modelos clássicos e keynesianos. Uma vez que o curso aborda temas fundamentais como PIB, inflação, desemprego e câmbio, além de utilizar o modelo IS-LM para analisar o comportamento da economia no curto prazo. A ênfase está nas políticas monetária e fiscal, com o objetivo de estabilizar a economia, o que reflete uma abordagem convencional voltada para o controle da inflação e do desemprego. Além disso, a bibliografia do curso inclui autores como Mankiw (2001), Samuelson e Nordhaus (1988), que são clássicos no ensino de Macroeconomia e refletem a abordagem ortodoxa dominante na instituição (USP, 2013).

De mesmo modo, a disciplina da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) também segue uma perspectiva ortodoxa, com um enfoque significativo na contabilidade nacional e análise de agregados macroeconômicos, como o PIB e a balança de pagamentos. Para tal, o curso inclui o modelo de insumo-produto, uma ferramenta tradicional na análise macroeconômica. Contudo, como base teórica para a disciplina são utilizadas obras de Feijó e Ramos (2008) sobre contabilidade social e do IBGE sobre o Sistema de Contas Nacionais, refletindo uma abordagem técnica e ortodoxa na análise da economia. Dessa forma, apesar de focar nos modelos clássicos, a UFJF apresenta uma preocupação com as comparações internacionais, o que indica um esforço em integrar a teoria macroeconômica com a realidade global, proporcionando uma visão mais contextualizada das economias nacionais (UFJF, 2025).

A FGV-SP, em contrapartida, adota uma abordagem mais crítica e abrangente dentro do escopo da macroeconomia. Embora também trate de tópicos tradicionais como PIB, inflação e taxa de desemprego, a disciplina se diferencia ao integrar análises das crises econômicas, como a de 2008 e a pandemia de COVID-19, com um foco mais explícito em políticas públicas e seus impactos sociais e econômicos. Outrossim, a bibliografia obrigatória do curso inclui autores como Stiglitz (2003), Krugman e Wells (2007), que exploram questões de falhas de mercado, desigualdade e a análise das crises econômicas, indicando um esforço do curso em promover uma formação mais conectada com os desafios contemporâneos. A partir disso, entende-se que a FGV busca uma visão mais atualizada da macroeconomia, preparando os alunos para

compreender e enfrentar questões econômicas reais com maior profundidade e criticidade (FGV, 2023).

De forma geral, essas diferenças destacadas influenciam diretamente a formação dos alunos: enquanto os cursos ortodoxos formam profissionais mais alinhados com modelos convencionais de políticas econômicas, a abordagem heterodoxa proporciona uma formação mais crítica, capaz de lidar com a complexidade das economias modernas e suas transformações sociais e políticas.

2.2 REFERENCIAL EMPÍRICO

2.2.1 Relatos de experiência em Economia

Primeiramente, é importante destacar que a literatura sobre Relatos de Experiência no ensino de Economia é escassa, pois esse tipo de pesquisa e formato de redação é mais comumente utilizado nas áreas da saúde e pedagogia. No entanto, embora rara, existem algumas contribuições relevantes que merecem destaque e podem enriquecer a compreensão sobre a aplicação desse modelo no contexto da economia.

Um primeiro artigo a ser apresentado explorou o uso de metodologias ativas no ensino de Economia, com um enfoque específico no desemprego durante diferentes crises econômicas, como a de 1929, a crise financeira global de 2008 e a pandemia da COVID-19. Nesta aplicação, a metodologia de sala de aula invertida foi adotada, onde os alunos estudaram o conteúdo previamente em casa e, em seguida, participaram de discussões e atividades colaborativas. O principal objetivo era proporcionar aos alunos uma compreensão mais profunda dos impactos sociais e econômicos do desemprego, utilizando, para isso, a técnica de nuvem de palavras para analisar o conhecimento adquirido. A partir desta, tornou-se possível observar as palavras mais frequentemente mencionadas pelos estudantes, o que possibilitou avaliar como o conteúdo foi internalizado durante as interações (Tallini, 2024).

Além disso, um dos resultados obtidos com o estudo foi que a aplicação das metodologias ativas se mostrou eficaz ao engajar os alunos, promovendo uma compreensão crítica e contextualizada sobre o desemprego e suas diversas implicações. Ademais, a avaliação do aprendizado, realizada por meio de um exercício superou as dificuldades comuns na avaliação de grupos, uma vez que possibilitou um olhar mais atento sobre o desempenho individual dentro de um trabalho coletivo. Com isso, o estudo demonstra a importância de aproximar a teoria da prática no ensino de Economia, oferecendo contribuições para futuras pesquisas e práticas

pedagógicas que busquem formas mais eficazes de ensinar e avaliar em um ambiente educacional dinâmico (Tallini, 2024).

Ademais, os relatos de experiência em Economia, especialmente no contexto de projetos de extensão universitária, têm se mostrado uma ferramenta importante para aproximar a teoria econômica da realidade vivida pela sociedade. Um exemplo disso é o projeto realizado pelos estudantes de Ciências Econômicas da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) no CIEP de Seropédica. Nesse projeto, foi proposto a introdução de conceitos econômicos de forma acessível aos estudantes do ensino fundamental e médio, com a produção de materiais didáticos sobre temas como crescimento econômico, mercado de trabalho e políticas de renda. Para tal, tornou-se necessária a adaptação do conteúdo para uma linguagem simples, considerando a complexidade dos conceitos e a necessidade de se conectar com o cotidiano dos estudantes, de forma que eles pudessem perceber a relevância desses temas em suas vidas (Wegner, 2022).

Ainda, de maneira complementar ao relato anterior, um exemplo significativo de extensão universitária aplicada ao ensino de Economia é o projeto "Economia nas Escolas", desenvolvido por estudantes da Universidade Federal de Juiz de Fora. A iniciativa busca levar temas econômicos e de educação financeira a alunos do ensino médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o objetivo de aproximar o conhecimento acadêmico da realidade cotidiana dos estudantes da rede pública. Dessa maneira, ao utilizar uma linguagem mais simples e acessível, adaptando os conteúdos técnicos a contextos reais, o projeto contribui para a formação de indivíduos mais conscientes sobre decisões financeiras, especialmente em um cenário nacional de instabilidade econômica (Perobelli, 2017).

A experiência relatada demonstra não apenas os ganhos para os alunos da educação básica, mas também destaca os benefícios para os próprios universitários envolvidos no projeto. Esses estudantes, ao atuarem diretamente na formação de outros, desenvolvem habilidades como comunicação, planejamento e didática, além de aplicarem, na prática, conceitos estudados ao longo da graduação. Dessa forma, o projeto também funciona como uma ponte entre a teoria acadêmica e o exercício profissional, fortalecendo a formação dos futuros economistas e reforçando a importância de experiências que extrapolem a sala de aula tradicional (Perobelli, 2017).

Por fim, a avaliação dos resultados do projeto foi realizada por meio de questionários aplicados tanto aos alunos quanto aos membros da equipe executora. A partir disso, os resultados indicaram que a proposta obteve impactos positivos sobre o interesse dos estudantes por temas econômicos e sobre sua compreensão de aspectos como orçamento, consumo e

planejamento financeiro. Já os universitários, em contrapartida, relataram que a vivência lhes proporcionou uma visão mais concreta da função social do economista, reforçando a importância da atuação cidadã na profissão (Perobelli, 2017).

Diante do exposto, é possível perceber que, embora ainda pouco difundidos no campo da Economia, os relatos de experiência constituem uma importante ferramenta para refletir sobre a prática pedagógica e as formas de articulação entre teoria e realidade. Tais experiências analisadas demonstram que iniciativas como metodologias ativas e projetos de extensão não apenas enriquecem a formação acadêmica, mas também ampliam a compreensão dos estudantes sobre o papel social da Economia. Portanto, o uso do relato de experiência no ensino de Economia revela-se como um caminho promissor para evolução do curso.

3 METODOLOGIA

3.1 RELATO DE EXPERIÊNCIA

A parte aplicada do presente estudo tratou-se de um relato de experiência. Tal modelo de redação acadêmico-científica não coloca ênfase apenas nos resultados obtidos em uma ação ou projeto quaisquer, assim como um relatório científico, mas sim, apresenta os desafios, percepções, conquistas e opiniões de um indivíduo ou grupo sobre tal vivência e seus aprendizados, sendo estas originadas por projetos, vivências acadêmicas, experiências em pesquisas, entre outros (Mussi; Flores; Almeida, 2021).

Para a formulação de um relato de experiência acadêmico-científico, apesar de não haver uma sistematização oficial para a escrita, o trabalho deverá seguir uma ordem de pensamento e apresentação de ideias a fim de se manter cientificamente embasado, apresentar o projeto de intervenção ocorrido, as opiniões críticas positivas e negativas acerca da situação e mantê-lo de forma organizada em termos de estrutura (Mussi; Flores; Almeida, 2021).

Tal estrutura será subdividida pela presença de quatro tipos de métodos descritivos. O primeiro é composto pela descrição informativa, ou seja, que irá fornecer informações detalhadas sobre os mais diversos aspectos, mas sempre fornecendo fatores e características concretas sobre a situação. Além disso, a descrição referenciada também irá focar em fatos, entretanto, irá se basear na literatura já existente sobre as informações apresentadas, utilizando de citações e dados como embasamento. Ademais, em conjunto, utiliza a descrição dialogada, sendo esta, por sua vez, uma técnica que irá contemplar não os fatos, mas sim a opinião como principal característica base. Dessa forma, são apresentados a visão dos indivíduos envolvidos na situação, assim como suas percepções e comentários. Por fim, a descrição crítica deverá apresentar a análise reflexiva do autor sobre a experiência relatada, destacando os impactos, limitações e seu próprio juízo de valor sobre, por meio de uma análise cuidadosa realizada, levando em conta não apenas as circunstâncias concretas percebidas, mas também toda sua experiência de vida, princípios e características pessoais que moldaram seu indivíduo até então (Mussi; Flores; Almeida, 2021).

Inicialmente, a seção de Introdução deve apresentar a relevância do relato de experiência, esclarecer seus objetivos e justificativas, além de contextualizar teoricamente o tema abordado, situando o leitor quanto à perspectiva adotada pelo trabalho.

Em sequência, o tópico de Referencial Teórico e Empírico deverá estabelecer uma base sólida para a análise proposta neste relato de experiência, articulando elementos conceituais e

vivências práticas que contribuam para a compreensão do percurso formativo no curso de Economia. Deste modo, ao reunir perspectivas teóricas e empíricas, busca-se compreender como os processos de aprendizagem, as estruturas institucionais e as experiências individuais e coletivas influenciam a trajetória acadêmica e profissional dos estudantes. Essa seção tem, portanto, a função de sustentar criticamente as reflexões apresentadas, conectando teoria e prática de forma coerente e contextualizada (Mussi; Flores; Almeida, 2021).

Ainda, de forma complementar, após todos os aspectos factuais ocorridos e declarados na pesquisa pelos tópicos acima, a seção de Desenvolvimento se torna o grande diferencial de um relato de experiência. Esta, por sua vez, destarte as anteriores, apresentará de forma crítica a visão do autor sobre a experiência vivenciada. Neste momento, deverá ser formalizado as percepções daquele que o escreve, quais foram as dificuldades e fatores limitantes encontrados, quais foram os fatores positivos percebidos, quais as transformações ocasionadas pela experiência, entre outros (Mussi; Flores; Almeida, 2021). Em contrapartida, é fundamental destacar que o relato de experiência deve pautar-se por princípios éticos rigorosos, evitando ataques pessoais ou menções a nomes específicos que possam expor ou prejudicar terceiros. O objetivo não é transformar o trabalho em um diário pessoal, mas sim apresentar uma reflexão crítica e construtiva, baseada em fatos e vivências, respeitando a confidencialidade.

Por fim, a pesquisa deverá apresentar a Conclusão do pensamento, contendo a visão geral da intervenção e todo o trabalho, além de apresentar proposições do que poderia ter sido divergente neste, mas relevantes para futuros projetos de mesmo nicho e temática.

Dessa forma, o presente estudo seguiu as seções recomendadas, entretanto, de forma adaptada ao formato padrão recomendado para o modelo de pesquisa realizado. Contudo, ao fim deste, buscou-se obter percepções acerca do curso de graduação realizado, uma vez que ao revisitar o que foi vivenciado, é possível olhar para tal com mais sensibilidade e perspectiva (Domingos, 2016), podendo esta ser relevante para uma análise do curso de forma geral.

4 DESENVOLVIMENTO

4.1 RELATO DE EXPERIÊNCIA: UFJF

A vivência acadêmica da autora durante o curso de Ciências Econômicas na UFJF, iniciada em 2020, foi marcada por desafios e aprendizados significativos. Nesse viés, este período complexo e transformador também se tornou um cenário propício para reflexões sobre a estrutura e os processos do próprio curso realizado. A partir disso, o relato de experiência a seguir visa analisar não apenas os resultados dessas vivências, mas também as dificuldades, percepções e transformações que ocorreram ao longo desse percurso, de acordo com a metodologia proposta por Mussi, Flores e Almeida (2021). Nesse sentido, porém, o presente texto se distancia de um simples relatório de atividades, propondo uma reflexão profunda sobre como as vivências acadêmicas e as condições estruturais influenciam a formação de um profissional após a graduação.

O curso de Ciências Econômicas da UFJF, em sua essência presencial, oferece uma flexibilidade importante, permitindo aos alunos cursar disciplinas de outras áreas, como Sociologia, Ciência Política e Ciências Exatas, o que possibilita uma visão mais ampla e interdisciplinar da formação acadêmica. Além disso, conforme analisado pela grade curricular, a matriz de ensino do departamento de Economia da UFJF é bastante focada na aprendizagem teórica e histórica, o que reflete um dos aspectos positivos da estrutura do curso, pois proporciona uma formação mais completa e diversificada, indo além dos limites tradicionais da economia e dos modelos econômicos por si só.

Ademais, a grade curricular conta com disciplinas eletivas em subáreas diversas da Economia, o que amplia ainda mais essa visão geral, tornando o aprendizado mais abrangente e alinhado com temas contemporâneos. A exemplo destas disciplinas encontra-se a de Economia da Saúde, Economia Industrial, Economia do Crime, entre outros (Apêndice A).

Contudo, a adaptação ao ensino remoto, motivada pela pandemia da COVID-19, entre os anos de 2020 e 2022, foi um dos maiores desafios enfrentados. Isso porque, após as duas primeiras semanas de aula, o *lockdown* foi instaurado no Brasil, com o cancelamento das atividades presenciais. Dessa forma, as seguintes disciplinas foram cursadas durante o ensino remoto emergencial (ERE), que obteve duração de 4 períodos letivos, conforme o Quadro 4.

Quadro 4 - Disciplinas cursadas no ERE

Nº	Disciplina cursada	Ano e Semestre	Classificação
1	Contabilidade Geral e Introdutória	2020.1	Formação Geral
2	Economia I	2020.1	Formação Geral
3	Instituições de Direito	2020.1	Formação Geral
4	Elementos de Cálculo I	2020.1	Formação Geral
5	Sociologia: História, Temas e Atualidade	2020.1	Formação Geral
6	História Econômica	2020.1	Formação Profissional
7	Elementos de Cálculo II	2020.3	Formação Geral
8	Estatística Econômica I	2020.3	Formação Geral
9	Economia II	2020.3	Formação Geral
10	Álgebra Matricial	2020.3	Formação Geral
11	Estatística Econômica II	2021.1	Formação Profissional
12	Macroeconomia I	2021.1	Formação Profissional
13	Microeconomia I	2021.1	Formação Profissional
14	Introdução à Ciência Política	2021.1	Formação Geral
15	Formação Econômica do Brasil	2021.3	Formação Profissional
16	Macroeconomia II	2021.3	Formação Profissional
17	Microeconomia II	2021.3	Formação Profissional
18	Econometria I	2021.3	Formação Profissional
19	Economia e Gestão da Saúde	2021.3	Eletiva

Fonte: Elaboração própria

Dessa forma, nota-se que os dois primeiros anos do curso foram concluídos na modalidade de EaD, o que foi prejudicial em diversos aspectos para o aprendizado e inserção dentro da universidade. Isso porque a falta de interação direta com os professores e colegas dificultou o processo de aprendizagem, essencial para o curso de Economia, que demanda debates, discussões e troca constante de ideias. Além disso, as aulas expositivas, realizadas de forma *online*, não permitiram uma imersão prática no conteúdo abordado.

Ademais, é possível observar que as disciplinas cursadas nesse período eram essencialmente voltadas para a base teórica e matemática, conhecimentos que seriam aprofundados ao longo do restante do curso. Esse aprendizado comprometido, devido às circunstâncias, resultou em dificuldades significativas na assimilação de conteúdos mais complexos nas etapas seguintes da graduação.

De forma geral, a percepção obtida é de que o ensino remoto limitou o aprofundamento de certas discussões e a aplicação dos conceitos na prática, alinhando-se com a literatura que destaca a importância da interação para o desenvolvimento acadêmico (Nova; Alves, 2003).

Além dos desafios relacionados ao contexto emergencial enfrentado, o ambiente acadêmico também foi um fator importante na experiência vivida. O Departamento de Economia, embora composto por professores renomados, carece de uma atmosfera colaborativa e de integração entre os alunos. Embora o diretório acadêmico realize algumas iniciativas e eventos, a falta de engajamento e de uma comunidade estudantil efetiva dificulta a formação de uma rede de apoio sólida entre os alunos, gerando um efeito cascata que limita cada vez mais a

motivação para a organização dessas ações. A partir disso, percebe-se que essa ausência de vínculo coletivo compromete a criação de um ambiente estimulante e o desenvolvimento das habilidades interpessoais, tão importantes no contexto acadêmico e profissional. Além disso, a escolha livre da grade curricular, embora potencialize a autonomia, contribui para um caráter mais individualista do curso. Isso porque, a inexistência de turmas fixas dificultou a construção de laços entre os alunos e reduziu as movimentações para eventos coletivos, como festas acadêmicas e cerimônias de formatura, enfraquecendo ainda mais o senso de comunidade no curso.

Por outro lado, as experiências extracurriculares, como a participação na empresa júnior (Campe Consultoria Jr.) e o envolvimento com a iniciação científica, foram fundamentais para a complementação da formação acadêmica e maior envolvimento com a universidade. Tais atividades proporcionaram a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos e um contato mais próximo com os desafios do mercado de trabalho e da pesquisa acadêmica. Essa vivência evidencia a importância da inserção de atividades complementares no processo de ensino, uma vez que, embora o curso tenha uma formação teórica robusta, a carência de práticas voltadas para o mercado de trabalho pode ser considerada uma limitação significativa, se não realizadas pelos alunos.

Além disso, a UFJF ofereceu outros projetos de extensão relevantes durante o período, como o Conjuntura e Mercados Consultoria (CMC Jr.), as ligas financeiras, programas de monitoria e diversos projetos coordenados por professores voltados para a comunidade, que proporcionam aos estudantes experiências práticas adicionais nas áreas de análises econômicas, finanças, investimentos e compromisso social, embora tais projetos não tenham sido foco de participação da autora.

Todavia, outro aspecto relevante durante o percurso acadêmico foi a predominância de aulas expositivas, que, embora essenciais para a transmissão de conteúdo teórico, apresentam limitações no processo de aprendizagem. A utilização exclusiva de exposições teóricas e a escassez de metodologias ativas, como debates, estudos de caso ou atividades em grupo, impedem um engajamento mais profundo dos alunos, dificultando a absorção de conceitos mais complexos e a aplicação prática do conhecimento (Gonçalves, 1984). Dessa forma, entende-se que a diversidade metodológica é fundamental para estimular o pensamento crítico e promover uma aprendizagem mais significativa, sendo um ponto que necessita de atenção para futuras melhorias no curso.

Em conclusão, o curso de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Juiz de Fora oferece uma base sólida e uma formação acadêmica de alta qualidade, especialmente na área

teórica. No entanto, a falta de atividades práticas dentro da grade curricular, somada ao ambiente pouco estimulante, à escassez de integração entre os alunos e às metodologias pedagógicas pouco flexíveis são aspectos que impactam a vivência acadêmica e devem ser analisados com mais atenção. A reflexão crítica sobre esses pontos é essencial para promover melhorias no curso e garantir que futuras gerações de estudantes possam aproveitar ao máximo as oportunidades oferecidas pela graduação.

Dessa forma, este relato de experiência não apenas descreve a trajetória vivida, mas também propõe um olhar mais sensível e reflexivo sobre os desafios e as possibilidades de transformação dentro do curso, alinhando-se ao objetivo de proporcionar uma visão mais profunda sobre as vivências acadêmicas, conforme discutido por Domingos (2016).

5 CONCLUSÃO

O presente estudo evidenciou que, embora o curso de bacharel em Ciências Econômicas da UFJF ofereça uma formação teórica robusta, existem desafios pedagógicos e estruturais que impactam diretamente a experiência acadêmica e a preparação dos alunos para o mercado de trabalho.

A análise das metodologias tradicionais, como as aulas expositivas, em contraste com abordagens mais interativas e inovadoras, como a aprendizagem cooperativa e o uso de analogias, ressaltou a urgência de uma adaptação mais eficaz às necessidades e ao perfil diversificado dos estudantes. Essa mudança metodológica torna-se crucial para estimular o pensamento crítico, a prática e o engajamento dos alunos de maneira mais dinâmica e aplicada.

Além disso, a comparação entre as grades curriculares das instituições analisadas evidenciou uma diversidade de enfoques, mas também expôs a dificuldade das universidades brasileiras em incorporar práticas pedagógicas mais inovadoras, alinhadas às demandas do mercado global.

A experiência vivenciada na UFJF, marcada pela transição para o ensino remoto, ilustrou os obstáculos enfrentados pelos alunos em termos de interação, engajamento e integração acadêmica, fatores que comprometem a construção de uma rede de aprendizado colaborativa. Embora o curso ofereça uma sólida formação teórica, é evidente que a introdução de práticas mais voltadas para o mercado de trabalho, bem como a criação de um ambiente acadêmico mais estimulante e colaborativo, são fundamentais para aprimorar a formação dos futuros economistas no Brasil e na UFJF.

Entretanto, é importante reconhecer as limitações deste estudo, uma vez que a pesquisa baseou-se principalmente na memória e nas percepções pessoais reconstruídas a partir da vivência no curso, sem o suporte de registros sistemáticos realizados ao longo da graduação. A ausência de anotações ou diários durante os semestres pode gerar lacunas ou imprecisões nas descrições, já que certas experiências, sentimentos ou nuances podem ter sido esquecidos, ressignificados ou interpretados de forma distinta com o passar do tempo. Essa limitação, portanto, deve ser considerada na leitura e análise deste relato e considerada para futuros projetos com mesmo objetivo. Além disso, a investigação de como as metodologias de ensino impactam, de fato, a formação dos alunos ao longo do curso, por meio de um acompanhamento longitudinal, seria fundamental para avaliar a eficácia das mudanças propostas e entender melhor a relação entre ensino teórico e prático.

Não obstante, a investigação do impacto real das novas metodologias de ensino e de como elas se traduzem em mudanças concretas no aprendizado dos alunos seria fundamental para avaliar a eficácia dessas abordagens e possível aplicação prática em salas de aula. Outro ponto relevante seria a avaliação do contexto de saúde mental na Universidade, tema de grande importância na atualidade, visto que o bem-estar psicológico dos alunos, afetado por desafios intrínsecos da própria Universidade, precisa ser considerado para entender melhor como o ambiente acadêmico pode ser mais inclusivo nesse aspecto, assegurando sua missão principal.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Bárbara Guedes; TEIXEIRA, Flaviana Tavares Vieira; SANT'ANNA, Antônio Genilton. Extensão universitária em empresas juniores: desenvolvendo competências em complemento à formação superior. Ponta Grossa: **Revista Conexão UEPG**, v. 17, n. 1, p. 1-18, 2021.

ALMEIDA, Rafael Galvão de. **Desafios ao Ensino de Ciências Econômicas: Didática, Capacitação e Currículo**. 2014. 26 páginas. Artigo apresentado ao Curso de Especialização em Docência do Ensino Superior – Universidade Braz Cubas, Mogi das Cruzes, 2014.

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Paralelo Editora, 2003.

BOULDING, Kenneth E. A Habilidade do Economista. **Revista Brasileira de Economia**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 9-42, jan. 1954.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação**. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 05 fev. 2025.

BURDINA, Mariya; SAUER, Katherine M. Teaching economic principles with analogies. **International Review of Economics Education**, Londres, v. 20, p. 29-36, 2015.

CABELLO, Andrea. Taxas de conclusão em cursos de Economia – uma análise usando a metodologia do INEP. **O Eco da Graduação**, Brasília: Universidade de Brasília, v. 6, n. 1, p. 105–115, 2021.

CASTRO, Claudio Moura. O que faz um Economista?. **Revista Brasileira de Economia**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 4, p. 175-196, 1970.

CONSELHO FEDERAL DE ECONOMIA – COFECON. **Pequena história da regulamentação da profissão de economista – 70 anos a serviço do Brasil**. Brasília, 12 ago. 2021. Disponível em: https://cofecon.org/pequena-historia-da-regulamentacao-da-profissao-de-economista-70-anos-a-servico-do-brasil/?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 24 mai. 2025.

DEBALD, Blausius Silvano. A docência no ensino superior numa perspectiva construtivista. In: Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil, 2003, Cascavel. **Anais do Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil**, Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2003. v.3.

DE OLIVEIRA, A. J. A Educação Brasileira entre a visão de ensino tradicional e construtivismo. **Brazilian Journal of Development**, v. 8, n. 1, p. 4270–4286, 2022.

DÍAZ, Félix. **O processo de aprendizagem e seus transtornos**. Salvador: EDUFBA, 2011.

DOMINGOS, José Contreras. Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, v. 1, n. 1, p. 14-30, jan./abr. 2016.

FGV-SP – Fundação Getúlio Vargas. **Estrutura Curricular**. Curso de Graduação em Ciências Econômicas. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2025. Disponível em: <https://eesp.fgv.br/cursos/graduacao/graduacao-em-economia>. Acesso em: 07 fev. 2025.

FGV-SP – Fundação Getúlio Vargas. **Plano de ensino dos cursos de Macroeconomia I e II**. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2023. Disponível em: <https://epge.fgv.br>. Acesso em: 9 mar. 2025.

KAWAGOE, Akemi Leandra; SILVA, Tiago Barros Pontes e. Rastreamento de aprendizagem informal na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida. **DAT Journal**, São Paulo, v. 5, n. 3, p. 193–214, 2020.

SAES, F. A. M.; CYTRYNOWICZ, R. O ensino de Economia e as origens da profissão de economista no Brasil. **Locus: Revista de História**, Juiz de Fora, v. 6, n. 1, p. 81–98, jan./jun. 2000.

FRAGELLI, Ricardo. **Método trezentos: Aprendizagem ativa e colaborativa, para além do conteúdo**. Porto Alegre: Penso Editora, 2018.

FRANK, R. H.; BERNANKE, B. S. **Princípios de economia**. Porto Alegre: AMGH Editora, 2012.

FOLHA DE S. PAULO. **Ranking de cursos de graduação 2023 – Economia**. Folha de S. Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://ruf.folha.uol.com.br/2023/ranking-de-cursos/economia/>. Acesso em: 07 fev. 2025.

FURTADO, Celso. **A formação do economista em país subdesenvolvido**. Rio de Janeiro: Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1961.

GOMES, Tamiris. **Medicina, desing e mais: veja ranking de cursos com mais alunos empregados**. CNN Brasil, 2024. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/educacao/medicina-design-e-mais-veja-ranking-de-cursos-com-mais-alunos-empregados/>. Acesso em: 20 jan. 2025.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **O método expositivo**. São Paulo: Kinesis, 1984.

GUERRA, Leonor Bezerra. O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades. **Revista Interlocução**, Belo Horizonte, v. 4, p. 3-12, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório Síntese Ciências Econômicas: Enade 2022**. Brasília, DF: Inep, 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2022**. Brasília, DF: Inep, 2022.

KAIZER, C. da R.; SANTOS, S. E. dos. O Ensino de Economia no Brasil. Curitiba: **Caderno PAIC**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 61–88, 2016. Disponível em: <https://cadernopaic.fae.emnuvens.com.br/cadernopaic/article/view/204>. Acesso em: 25 mai. 2025.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papyrus Editora, 2014.

KEYNES, John Maynard. Carta a um amigo, 1933. In: JOHNSON, Elizabeth (Org.). **The Collected Writings of John Maynard Keynes**, vol. 29. London; Cambridge: Cambridge University Press for the Royal Economic Society, 1979.

KOLB, B.; WHISHAW, I.Q. **Neurociência do Comportamento**. São Paulo: Manole, 2002.

MASSACHUSETTS INSTITUTE OF TECHNOLOGY. **Bachelor of Science in Economics**. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology. Disponível em: <https://catalog.mit.edu/degree-charts/economics-course-14/>. Acesso em: 07 fev. 2025.

MEDINA, John. **Brain rules for baby, Updated and expanded: How to raise a smart and happy child from zero to five**. Edmonds: Pear Press, 2014.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papyrus Editora, 2007.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2000.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. **Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico**. 2021. V. 17. Educação - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2021.

NETO, Octavio Mattasoglio; SOSTER, Tatiana Sansone. **Inovação acadêmica e aprendizagem ativa**. Campinas: Penso Editora, 2017.

NOVA, Cristiane; ALVES, Lynn. Educação à distância: limites e possibilidades. In: ALVES, L.; NOVA, C. (org.). **Educação à distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade**. São Paulo: Futura, 2003. p. 1-23.

PAIVA, Giovanni Silva. Recortes da formação docente da educação superior brasileira: aspectos pedagógicos, econômicos e cumprimento de requisitos legais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 66, p. 157-174, jan./mar. 2010.

PEROBELLI, Fernanda Finotti Cordeiro et al. Economia nas escolas: relatos de uma experiência. Florianópolis: **International Journal of Knowledge Engineering and Management**, Universidade Federal de Santa Catarina, v. 6, n. 14, p. 51-69, 2017.

QUACQUARELLI SYMONDS. **QS World University Rankings 2025**. Londres: Quacquarelli Symonds, 2024. Disponível em: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2025>. Acesso em: 07 fev. 2025.

RABELLO, Elaine T.; PASSOS, José Silveira. Vygotsky e o desenvolvimento humano. **Portal Brasileiro de Análise Transacional**, Rio de Janeiro, p. 1-10, 2010. Disponível em: <https://josesilveira.com/wp-content/uploads/2018/07/Artigo-Vygotsky-e-o-desenvolvimento-humano.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2025.

RIBEIRO, Ewerton Martins. **Atividades de extensão passam a ser obrigatórias nos cursos de graduação a partir de 2023**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 27 dez. 2022. Disponível em: https://ufmg.br/comunicacao/noticias/a-partir-de-2023-10-do-curriculo-dos-cursos-de-graduacao-sera-de-atividades-de-extensao?utm_source. Acesso em: 5 mar. 2025.

ROCHA, Rícael Spirandeli; NAKAMOTO, Paula Teixeira. Tecnologias digitais de informação e comunicação na sociedade contemporânea: um estudo teórico-crítico sobre sua utilização na educação. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Toledo, v. 14, n. 40, p. 351-371, 2023.

SAVIANI, D. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 10, p. 77–97, 2003.

SILVA, Helena; LOPES, José; DOMINGUEZ, Caroline. A aprendizagem cooperativa e os mapas de conceitos na promoção do pensamento crítico e criativo: uma experiência no ensino superior. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 45, n. 45, p. 157–170, jan. 2019.

TALLINI, Pablo Augusto. Um Relato de Experiência Sobre o Uso de Metodologia Ativa na Disciplina de Introdução à Economia no Grande Tema do Desemprego. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 233-239, 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA – UFJF. **Grade Curricular Curso de Ciências Econômicas**. Juiz de Fora: UFJF, 2025. Disponível em: <https://sigam.ufjf.br/>. Acesso em: 07 fev. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA – UFJF. **Avaliação do Ensino Remoto Emergencial na UFJF**. Juiz de Fora: UFJF, 2025. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/diavi/avaliacao-de-cursos/avaliacao-do-ensino-remoto-emergencial-ere/>. Acesso em: 12 fev. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA – UFJF. **Plano de Ensino Macroeconomia**. Juiz de Fora: UFJF, 2025. Disponível em: <https://siga.ufjf.br/>. Acesso em: 9 mar. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA – UFJF. **Resolução Consu nº 32/2020** – Estabelece normas para desenvolvimento de ações de apoio social e inclusão digital na UFJF no contexto de suspensão das atividades presenciais em decorrência da pandemia COVID-19. Juiz de Fora: UFJF, 2020. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/ensinoremotoemergencial/regulamentacao/>. Acesso em: 18 jul. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA – UFJF. **Resolução Consu nº 33/2020** – Regulamenta a realização de Ensino Remoto Emergencial (ERE) nos cursos de graduação presencial da UFJF. Juiz de Fora: UFJF, 2020. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/ensinoremotoemergencial/regulamentacao/>. Acesso em: 18 jul. 2025.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP. **Curso de Ciências Econômicas** – Estrutura e Disciplinas. São Paulo: Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuária da USP (FEA-USP), 2025. Disponível em: <https://www.fea.usp.br/economia/graduacao/estrutura-curricular/>. Acesso em: 07 fev. 2025.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP. **Plano de ensino da disciplina EAE0111 -** Introdução à Economia. São Paulo: Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuária da USP (FEA-USP), 2025. Disponível em: <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=EAE0111>. Acesso em: 9 mar. 2025.

VALENTE, José Armando. Aprendizagem Ativa no Ensino Superior: a proposta da sala de aula invertida. **Notícias**, Brusque, 2013.

VASCONCELOS, Claudio Fóffano. **Faculdade de Economia: 80 anos**. UFJF, 5 abr. 2021. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/economia/2021/04/05/faculdade-de-economia-80-anos/>. Acesso em: 5 mar. 2025.

WEGNER, Cristina Rubia et al. Economia no Centro Integrado de Educação Pública (CIEP): relato de experiência de graduandos junto a secundaristas. **Em Extensao**, Uberlândia, v. 21, n. 2, 2022.

ZANIN, Ediane; BICHEL, Anathan. A importância das ferramentas tecnológicas para o processo de aprendizagem no ensino superior. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, Paranaíba, v. 19, n. 4, p. 456-464, dez. 2018.

APÊNDICE A - RELAÇÃO DE DISCIPLINAS ELETIVAS UFJF

Quadro 5 - Relação de Disciplinas Eletivas – UFJF

Nº	Tipo de Disciplina	Nome da Disciplina
1	Eletiva	Administração
2	Eletiva	Sociologia IX
3	Eletiva	Antropologia IV
4	Eletiva	Introdução à Computação
5	Eletiva	Economia e Ética
6	Eletiva	Análise de Balanços
7	Eletiva	Demografia Econômica
8	Eletiva	Português I (Redação e Interpretação)
9	Eletiva	Matemática Financeira
10	Eletiva	Língua Inglesa Instrumental I
11	Eletiva	Francês Instrumental I
12	Eletiva	Espanhol Instrumental
13	Eletiva	Italiano Instrumental I
14	Eletiva	Tópicos Especiais de Economia V
15	Eletiva	Tópicos Especiais de Economia VI
16	Eletiva	Administração Mercadológica I
17	Eletiva	Antropologia VIII
18	Eletiva	Política V
19	Eletiva	Seminários de Monografia
20	Eletiva	Tópicos Especiais de Economia II
21	Eletiva	Contabilidade de Custos
22	Eletiva	Português X
23	Eletiva	Língua Inglesa Instrumental II
24	Eletiva	Francês Instrumental II
25	Eletiva	Espanhol Instrumental II
26	Eletiva	Italiano Instrumental II
27	Eletiva	Tópicos Especiais de Economia IV
28	Eletiva	Organização e Métodos
29	Eletiva	Administração da Produção I
30	Eletiva	Introdução ao Direito II
31	Eletiva	Sistemas Econômicos Comparados
32	Eletiva	Economia do Setor Público I
33	Eletiva	Tópicos Especiais de Economia III
34	Eletiva	Análise de Custos
35	Eletiva	Auditoria
36	Eletiva	Administração Financeira e Orçamentária I
37	Eletiva	Administração Financeira e Orçamentária II
38	Eletiva	Análise de Investimentos
39	Eletiva	Pesquisa Operacional
40	Eletiva	Mercado de Capitais
41	Eletiva	Português XI
42	Eletiva	Língua Inglesa Instrumental III
43	Eletiva	Francês Instrumental III
44	Eletiva	Espanhol Instrumental III
45	Eletiva	Italiano Instrumental III
46	Eletiva	Economia dos Recursos Naturais
47	Eletiva	Análise Conjuntural II
48	Eletiva	Tópicos Especiais de Economia XIV
49	Eletiva	Elementos de Direito Tributário
50	Eletiva	Elementos de Direito Administrativo
51	Eletiva	Noções Dir. do Trab. E Prev. Soc.
52	Eletiva	Economia do Trabalho
53	Eletiva	Economia dos Transportes
54	Eletiva	Economia Agrícola

55	Eletiva	Economia do Setor Público II
56	Eletiva	Economia Regional e Urbana
57	Eletiva	Análise Conjuntural I
58	Eletiva	Tópicos Especiais de Economia I
59	Eletiva	Seminário de Monografia II
60	Eletiva	Tópicos Especiais de Economia VII
61	Eletiva	Finanças Internacionais
62	Eletiva	Álgebra Linear
63	Eletiva	Economia Industrial
64	Eletiva	Economia Monetária II
65	Eletiva	Comércio Exterior
66	Eletiva	Economia da Tecnologia
67	Eletiva	Comércio Internacional
68	Eletiva	Economia e Agronegócio
69	Eletiva	Tópicos Especiais de Economia XV
70	Eletiva	Tópicos Especiais de Economia XIX
71	Eletiva	Metodologia da Análise Econômica
72	Eletiva	Política e Planej. Econômico
73	Eletiva	Economia Solidária
74	Eletiva	Tópicos Especiais de Economia VIII
75	Eletiva	Tópicos Especiais de Economia XII
76	Eletiva	Elaboração e Análise de Projetos
77	Eletiva	Tópicos Especiais de Economia XVI
78	Eletiva	Tópicos Especiais de Economia XVIII
79	Eletiva	Tópicos Especiais de Economia XX
80	Eletiva	Econometria III
81	Eletiva	Administração Financeira e Orçamento I
82	Eletiva	Gestão de Marketing I
83	Eletiva	Economia da Energia
84	Eletiva	Tópicos Especiais de Economia IX
85	Eletiva	Tópicos Especiais de Economia XI
86	Eletiva	Tópicos Especiais de Economia XIII
87	Eletiva	Apreçamento de Ativos, Derivativos e Riscos
88	Eletiva	Fundamentos da Elaboração e Análise de Projetos
89	Eletiva	Finanças Corporativas e de Mercado
90	Eletiva	Econometria Espacial
91	Eletiva	Métodos de Apoio à Decisão I
92	Eletiva	Métodos de Apoio à Decisão II
93	Eletiva	Métodos Quantitativos em Economia
94	Eletiva	Análise de Dados Econômicos
95	Eletiva	Modelos de Equilíbrio Geral Computável
96	Eletiva	Artigo de Pesquisa Independente Júnior
97	Eletiva	Economia da Saúde
98	Eletiva	Gestão Financeira I
99	Eletiva	Geografia Econômica
100	Eletiva	Práticas de Gêneros Acadêmicos
101	Eletiva	Tópicos Especiais de Economia XVII
102	Eletiva	Administração Financeira e Orçamento II
103	Eletiva	Pesquisa Operacional
104	Eletiva	Tópicos Especiais de Economia X
105	Eletiva	Economia e Gestão da Saúde
106	Eletiva	Economia Política
107	Eletiva	Economia Política do Meio Ambiente
108	Eletiva	Desenvolvimento Econômico Local
109	Eletiva	Avaliação de Impacto de Políticas Públicas
110	Eletiva	Economia do Crime
111	Eletiva	Aprendizado de Máquina para Economia
112	Eletiva	Economia Urbana

113	Eletiva	Microeconomia Aplicada
114	Eletiva	Introdução à Modelagem Econômica e Ciência de Dados
115	Eletiva	Gestão Financeira II
116	Eletiva	Álgebra Linear

Fonte: UFJF – Grade de Curso: currículo 12009 (elaboração própria).