

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS**

**LEONARDO MARCHI VIDO**

**PARA ALÉM DO ENSINO: ESTÁGIO, EXTENSÃO E DEMAIS ATIVIDADES  
COMPLEMENTARES E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO EM  
CIÊNCIAS ECONÔMICAS**

**VARGINHA/MG**

**2025**

**LEONARDO MARCHI VIDO**

**PARA ALÉM DO ENSINO: ESTÁGIO, EXTENSÃO E DEMAIS ATIVIDADES  
COMPLEMENTARES E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO EM  
CIÊNCIAS ECONÔMICAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
como parte dos requisitos para obtenção do  
título em Ciências Econômicas com Ênfase em  
Controladoria pela Universidade Federal de  
Alfenas.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Kellen Rocha de Souza

**VARGINHA/MG**

**2025**

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas  
Biblioteca Campus Varginha

Vido, Leonardo Marchi .

Para além do ensino : estágio, extensão e demais atividades complementares e suas contribuições para a formação em Ciências Econômicas / Leonardo Marchi Vido. - Varginha, MG, 2025.

48 f. : il. -

Orientador(a): Kellen Rocha de Souza.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Econômicas) - Universidade Federal de Alfenas, Varginha, MG, 2025.

Bibliografia.

1. Estágio Profissional. 2. Formação Econômica. 3. Ciências Sociais Aplicadas. 4. Mercado de Trabalho . 5. Educação Superior. I. Souza, Kellen Rocha de, orient. II. Título.

**LEONARDO MARCHI VIDO**

**PARA ALÉM DO ENSINO: ESTÁGIO, EXTENSÃO E DEMAIS ATIVIDADES  
COMPLEMENTARES E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO EM  
CIÊNCIAS ECONÔMICAS**

A Presidente da banca examinadora abaixo  
assina a aprovação do Trabalho de Conclusão  
de Curso apresentado como parte dos requisitos  
para obtenção do título em Ciências  
Econômicas com Ênfase em Controladoria pela  
Universidade Federal de Alfenas.

Aprovado em: 17 de dezembro de 2025

Profa. Dra. Kellen Rocha de Souza  
Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)

Profa. Dra. Lora dos Anjos Rodrigues  
Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)

Prof. Dr. Herick Vazquez Soares  
Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)

**VARGINHA/MG**

**2025**

Dedico este trabalho à minha família, em especial a meu pai, por todo apoio ao longo da graduação.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, ao meu pai, pela confiança, estímulo e apoio em cada passo desta caminhada. Sem seus incentivos, os desafios enfrentados ao longo da graduação teriam sido muito mais difíceis de superar, sendo, talvez, insuperáveis.

Meu profundo agradecimento à minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Kellen Rocha de Souza, pela dedicação, paciência e rigor acadêmico com que acompanhou o desenvolvimento deste trabalho.

À Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), por ter me proporcionado uma formação de qualidade, crítica e humanista. Levo comigo não apenas o conhecimento acadêmico, mas também os valores e experiências que transformaram minha visão de mundo.

E a todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte dessa jornada, deixo meu sincero agradecimento.

## RESUMO

A formação do economista ocorre em um ambiente marcado por rápidas transformações econômicas e pela crescente complexidade das demandas profissionais, exigindo a articulação consistente entre fundamentos teóricos e experiências práticas. Diante desse cenário, este trabalho analisa o papel das atividades complementares, entre elas o estágio, os projetos de extensão, as empresas juniores e as ligas acadêmicas, na formação do bacharel em Ciências Econômicas. Por meio de uma revisão de literatura, discutem-se as contribuições dessas práticas para o desenvolvimento de competências técnicas e analíticas, bem como para a integração entre teoria e prática e para a ampliação das oportunidades de inserção no mercado de trabalho. Também foi feito um relato pessoal sobre a importância do estágio. O estudo aponta que, embora o estágio não seja obrigatório segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso, ele representa um componente formativo essencial, especialmente em razão das lacunas práticas ainda presentes na graduação e das exigências contemporâneas de qualificação profissional. Do mesmo modo, as demais atividades complementares também podem ter elevada relevância ao favorecer o protagonismo discente, o pensamento crítico e o compromisso social. Assim, conclui-se que incentivar a integração estruturada dessas experiências ao percurso acadêmico é fundamental para a formação de economistas mais completos, críticos e alinhados às exigências sociais e econômicas atuais.

**Palavras-chave:** Estágio profissional; Formação econômica; Ciências Sociais Aplicadas; Mercado de trabalho; Educação superior.

## ABSTRACT

The education of economists takes place in a context marked by rapid economic transformations and increasing complexity in professional demands, requiring a consistent articulation between theoretical foundations and practical experiences. In this scenario, this study examines the role of complementary academic activities, such as internships, extension projects, junior enterprises, and academic leagues, in the training of undergraduate students in Economics. Through a literature review, the contributions of these experiences to the development of technical and analytical competencies are discussed, as well as their relevance for strengthening the integration between theory and practice and expanding opportunities for entry into the labor market. A personal account was also included to illustrate the importance of the internship experience. The study indicates that, although internships are not mandatory according to the National Curriculum Guidelines for the Economics program, they represent an essential formative component, particularly due to the practical gaps still present in undergraduate education and the contemporary demands for professional qualification. Similarly, other complementary activities play a significant role by fostering student leadership, critical thinking, and social engagement. Thus, the findings suggest that encouraging the structured integration of these experiences into the academic trajectory is fundamental for preparing economists who are more well-rounded, critical, and aligned with current social and economic demands.

**Keywords:** Professional internship; Economics education; Applied Social Sciences; Labor market; Higher education.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2. A FORMAÇÃO DOS ECONOMISTAS E OS DESAFIOS DO MERCADO DE TRABALHO NO BRASIL.....</b>	<b>12</b>
2.1 O CURSO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS E A FORMAÇÃO DO ECONOMISTA .....	16
<b>3. METODOLOGIA.....</b>	<b>23</b>
<b>4. A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES FORMATIVAS NA GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS ECONÔMICAS.....</b>	<b>23</b>
4.1 ESTÁGIO SUPERVISIONADO .....	23
4.2 OUTRAS ATIVIDADES FORMATIVAS.....	27
4.2.1 Projetos de extensão universitária.....	28
4.2.2 Ligas acadêmicas .....	35
<b>5. RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM ESTÁGIO PROFISSIONAL: REFLEXÕES SOBRE TEORIA, PRÁTICA E FORMAÇÃO EM CIÊNCIAS ECONÔMICAS.....</b>	<b>37</b>
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>41</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>42</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O curso de Ciências Econômicas tem como propósito formar profissionais capazes de compreender, analisar e propor soluções para problemas relacionados à produção, distribuição e consumo de bens e serviços na sociedade. Para tanto, a formação do economista contempla tanto o domínio teórico das correntes do pensamento econômico quanto o desenvolvimento de competências analíticas e críticas voltadas à interpretação da realidade socioeconômica, o que, por sua vez, permite a atuação em diversos setores públicos e privados.

Além desta formação, outras atividades realizadas extracurricularmente, como o estágio, projetos de extensão, empresas juniores, etc., também podem ser importantes para a formação do futuro economista, já que podem proporcionar ao futuro profissional uma experiência prática. No caso do estágio curricular, embora ele não seja obrigatório no curso de Ciências Econômicas em muitas universidades brasileiras, ele representa uma oportunidade significativa de integração entre teoria e prática, visto que pode contribuir para a consolidação da aprendizagem e para a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho (Sulistiyono *et al.*, 2020). Isto porque a experiência prática favorece a compreensão da dinâmica das organizações e dos processos econômicos, o que, por sua vez, permite ao estudante aplicar os conhecimentos adquiridos em sala de aula em contextos profissionais reais (Sulistiyono *et al.*, 2020).

Assim, nota-se que a importância dos estágios na definição das trajetórias profissionais dos estudantes não pode ser subestimada. Os estágios proporcionam experiências práticas valiosas, permitindo que os estudantes apliquem seus conhecimentos acadêmicos em situações concretas e obtenham percepções sobre possíveis caminhos de atuação profissional (Sulistiyono *et al.*, 2020). Particularmente no campo das Ciências Sociais Aplicadas, como as Ciências Econômicas, essa vivência desempenha um papel essencial ao reduzir a lacuna entre a teoria e a prática, aprimorando a compreensão dos princípios econômicos e de sua aplicação em diferentes contextos institucionais e de mercado (Urquía-Grande; Estébanez, 2020; Howard; Sarbaum, 2022).

Além do estágio, no entanto, outras atividades complementares, algumas menos conhecidas, mas já desenvolvidas dentro das próprias universidades, também podem proporcionar ao discente aprendizado prático e preparação para o mercado de

trabalho. Assim, podem ser muito importantes para a formação do mesmo a sua participação em projetos de extensão, empresas juniores, ligas acadêmicas, entre outras. Atividades estas também ofertadas pelas universidades públicas e que podem complementar a formação do profissional.

As empresas juniores, por exemplo, são organizações formadas e geridas por estudantes, com orientação de professores, que têm como finalidade realizar projetos e prestar serviços de consultoria a empresas e instituições, proporcionando uma vivência empreendedora e de gestão ainda durante a graduação (Luna *et al.*, 2014). Já as ligas acadêmicas, mais comuns nos cursos da área da saúde, consistem em grupos estudantis voltados à integração entre ensino, pesquisa e extensão, que permitem o aprofundamento temático e o desenvolvimento de competências técnicas e sociais (Araújo *et al.*, 2018). Ambas as iniciativas favorecem o protagonismo estudantil, a responsabilidade coletiva e o aprendizado prático, contribuindo significativamente para a formação crítica, ética e profissional dos discentes.

Referente à extensão, um dos pilares da educação superior, esta, por meio da Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2018), passou a fazer parte do currículo das instituições de ensino superior. Assim, por meio desta resolução fixou-se que os cursos de graduação têm que ter em sua grade curricular um percentual de, no mínimo, 10% da carga horária total em programas e projetos de extensão universitária, medida que visa cumprir o que foi estabelecido na meta 12, estratégia 7, do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024 (Brasil, 2014). Tal processo de inclusão destas atividades nos currículos dos cursos, por meio da adequação nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) é o que se denomina como curricularização da extensão.

Assim, tal como nas outras atividades complementares citadas, a participação dos discentes em projetos e programas de extensão, que se tornou obrigatória para ingressantes a partir do primeiro semestre de 2023, também pode ser muito importante para a formação do discente, ao poder proporcionar a este uma melhor compreensão da realidade social, bem como uma maior contribuição para o progresso científico e social.

Dessa forma, as atividades complementares à formação do futuro economista, bem como também para outros profissionais, podem ser compreendidas como um

instrumento de formação complementar, que logicamente não substitui as atividades acadêmicas obrigatórias, que agora também inclui os projetos de extensão<sup>1</sup>, mas as amplia, fortalecendo a relação entre a universidade e o mercado profissional. No caso do estágio, é importante destacar, contudo, que a obrigatoriedade dele no currículo, tal como ocorreu no caso da extensão, no entanto, pode representar um desafio para as instituições de ensino superior, especialmente no que se refere à oferta de vagas e ao acompanhamento pedagógico dos estudantes (Lima; Santos, 2023). Assim, sua realização facultativa, ainda que não compulsória, revela-se estratégica para o desenvolvimento de competências e para a ampliação das oportunidades de inserção profissional.

Tendo isso em vista, o objetivo deste trabalho é abordar, por meio de revisão de literatura, a importância das atividades complementares, como os estágios, os projetos e programas de extensão universitários, as ligas acadêmicas, as empresas juniores, entre outras, para a formação do bacharel em Ciências Econômicas e para o desenvolvimento acadêmico e profissional dos estudantes. Ademais, também foi feito um relato pessoal sobre a importância do estágio.

Este estudo se justifica pela relevância das atividades complementares como prática que possibilita a aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso, de forma a promover o desenvolvimento de habilidades técnicas e interpessoais fundamentais à inserção no mercado de trabalho. Ademais, a experiência profissional adquirida durante a realização de tais atividades, como o estágio, também favorece uma compreensão mais aprofundada da dinâmica econômica, aprimorando a capacidade analítica e a tomada de decisões fundamentadas em modelos teóricos (Johnston *et al.*, 2010). Além disso, essa vivência auxilia na construção de um perfil profissional alinhado às exigências contemporâneas, estimulando a autonomia, capacidade de resolução de problemas e adaptação a diferentes ambientes organizacionais (Sulistiyono *et al.*, 2020).

Ademais, diante de tal contexto parte-se do pressuposto que as atividades complementares, como por exemplo a recente curricularização da extensão, são importantes para a formação dos profissionais, o que poderá ser verificado, ainda que

---

<sup>1</sup> A curricularização da extensão é fundamentada pela Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação (CNE/CES), que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. Esta norma regulamenta a meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação - PNE), determinando que, no mínimo, 10% da carga horária total dos cursos de graduação deve ser destinada a atividades de extensão universitária.

brevemente, por meio de revisão bibliográfica, tal como proposto.

Para alcançar o objetivo proposto, este trabalho está estruturado em mais cinco seções, além desta introdução. O Capítulo 2 discute a formação do economista no Brasil e os desafios enfrentados no mercado de trabalho, analisando a evolução histórica da profissão, a queda na procura pelo curso e as exigências atuais de qualificação. Em seguida, o Capítulo 3 apresenta o percurso metodológico da pesquisa, fundamentado em revisão de literatura e em um relato de experiência. O Capítulo 4 analisa a importância de outras atividades formativas complementares, como projetos de extensão, empresas juniores e ligas acadêmicas, evidenciando suas contribuições para o desenvolvimento de competências acadêmicas, profissionais e sociais. O Capítulo 5 traz um relato de experiência vivenciado durante um estágio profissional, articulando essa vivência com as aprendizagens adquiridas ao longo do curso. Por fim, o último capítulo apresenta as considerações finais, sintetizando os principais achados e reflexões da pesquisa.

## **2. A FORMAÇÃO DOS ECONOMISTAS E OS DESAFIOS DO MERCADO DE TRABALHO NO BRASIL**

A trajetória da formação do economista no Brasil revela uma combinação entre o legado do pensamento econômico clássico e os desafios impostos por um cenário social e produtivo em constante transformação. Apesar de a profissão ter sido regulamentada oficialmente em 1951, com a promulgação da Lei nº 1.411, ainda hoje observa-se um descompasso entre o perfil do egresso desejado pelas diretrizes curriculares e as exigências práticas do mercado de trabalho (Ribeiro; Silva, 2013). O ensino da economia no Brasil é fortemente centrado em modelos teóricos, muitas vezes desvinculados das exigências práticas do mundo do trabalho (Ribeiro; Silva, 2013).

A consolidação dos cursos de Ciências Econômicas no país ocorreu a partir da segunda metade do século XX, quando a preparação acadêmica passou a ser organizada em torno de bases teóricas fundamentadas nas escolas econômicas predominantes, notadamente a corrente neoclássica (Ribeiro; Silva, 2013). Desde então, o ensino de Economia concentrou-se no aprofundamento de modelos matemáticos, análises quantitativas e raciocínio lógico, com foco em fenômenos

macro e microeconômicos. Apesar da relevância dessa estrutura para a consolidação científica da área, sua rigidez acabou por limitar o desenvolvimento de habilidades mais conectadas às práticas profissionais, como a capacidade de diálogo interdisciplinar, a resolução de problemas complexos e a adaptação a contextos diversos (Ribeiro; Silva, 2013).

Neste sentido, a vivência em muitos cursos revela uma predominância do ensino tradicional e teórico, com menor ênfase na aplicação concreta do conhecimento (Ribeiro; Silva, 2013). Essas características aliadas ao fato de que algumas atividades complementares, como o estágio, são opcionais geram um distanciamento entre o aprendizado acadêmico e as expectativas do mercado, dificultando que os estudantes visualizem de forma clara onde e como poderão atuar após a graduação. Referente particularmente ao estágio, a ausência de obrigatoriedade dele gera discussões, pois se, por um lado, flexibiliza a grade para universidades de diferentes perfis; por outro, limita o acesso do estudante a vivências práticas que poderiam aproximá-lo das demandas do mercado (GONDIM, 2002).

Pode-se refletir que essa desconexão entre a formação acadêmica e o mercado de trabalho também pode se refletir, logicamente dentre muitos outros fatores, na diminuição da procura pelo curso de Economia no Brasil. Dados apresentados por Ribeiro e Silva (2013) apontam, especificamente, que, entre 1997 e 2010, o número de estudantes matriculados em cursos de Ciências Econômicas no Brasil caiu de 65.795 para 50.440, representando uma redução de 23,4%. Nesse mesmo período, a participação desses estudantes no total de matrículas do ensino superior reduziu-se de 3,39% para apenas 0,93% (Valtl, 2012 *apud* Ribeiro; Silva, 2013), de acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (Ribeiro; Silva, 2013). Gonçalves (2021) confirma essa tendência de retração ao indicar que as matrículas nos cursos presenciais de Economia continuaram em queda após 2010, passando de 50 mil naquele ano para cerca de 48 mil em 2019, o que configura uma redução superior a 30% quando comparado ao pico de aproximadamente 69 mil matrículas em 1995 (Gonçalves, 2021).

Com base na análise do trabalho de Gonçalves (2021), é possível aprofundar a discussão sobre as dificuldades enfrentadas pelos economistas no mercado de trabalho brasileiro, sobretudo no que se refere ao rendimento médio, à inserção em empregos formais e à aderência profissional à área de formação. Em relação à renda,

o rendimento médio real dos economistas sofreu significativa deterioração entre 2003 e 2019. Ao deflacionar os valores e expressá-los a preços constantes de 2019, observa-se que em 2003 o rendimento real era de R\$ 8.333. Este valor cresceu ligeiramente até 2012, atingindo R\$ 8.562, mas iniciou uma trajetória de queda acentuada a partir de então, alcançando R\$ 7.055 em 2019. Essa redução representa uma queda de cerca de 17% em relação ao pico de 2012 e de 15% ao longo de todo o período analisado (Gonçalves, 2021, p. 16-17).

Ademais, apesar de o número de empregos formais para economistas ter crescido de 18,7 mil em 2003 para 43 mil em 2019, esse aumento não foi suficiente para absorver o volume de diplomados no mesmo intervalo (Gonçalves, 2021). A média anual de formandos foi de 6.443, enquanto apenas 1.548 novas ocupações típicas foram criadas por ano, gerando, entre 2004 e 2019, um hiato acumulado de aproximadamente 78 mil graduados que não se inseriram em funções compatíveis com sua formação (Gonçalves, 2021, p. 20).

Essa lacuna se manifesta também na baixa taxa de aderência da profissão. De acordo com os Censos Demográficos analisados por Macedo (2015), essa taxa que mede a proporção de diplomados que atuam em ocupações típicas da área caiu de 25% em 1980 para 15% em 2010 (Gonçalves, 2021, p. 21). Em termos práticos, isso significa que, para cada economista exercendo funções diretamente relacionadas à sua formação, há cerca de cinco ou seis profissionais atuando em áreas distintas ou fora do mercado de trabalho. Esses dados revelam não apenas a dificuldade de absorção no mercado, mas também a dispersão das trajetórias profissionais dos egressos de Economia, o que, no entanto, pode estar relacionado a diversos fatores.

Nesta perspectiva, pode-se refletir que a atuação do economista no Brasil pode ser compreendida como um campo em permanente construção, atravessado por tensões entre tradição teórica, exigências práticas e responsabilidades sociais. Mais do que ocupar posições previamente definidas, o economista contemporâneo é frequentemente desafiado a reinterpretar seu próprio papel profissional, ressignificando o conhecimento econômico frente aos diferentes contextos. Nesse sentido, a atuação profissional deixa de se limitar à aplicação de modelos ou técnicas analíticas e passa a demandar uma postura crítica, capaz de reconhecer os limites das explicações estritamente econômicas e de dialogar com outras áreas e com a realidade concreta da sociedade. Assim, reflete-se que a relevância social do

economista, portanto, não reside apenas em sua capacidade de analisar indicadores ou projetar cenários, mas em seu compromisso ético com a compreensão dos impactos das decisões econômicas sobre a vida coletiva, o que reforça a necessidade de uma formação que estimule reflexão, sensibilidade social e responsabilidade pública.

Além disso, destaca-se que a baixa aderência, somada ao excesso de diplomados e à estagnação dos rendimentos, pode contribuir para o enfraquecimento da atratividade do curso de Economia (Gonçalves, 2021). A percepção de que a formação econômica é excessivamente teórica e pouco conectada às exigências práticas do mundo do trabalho torna-se um fator limitante diante da crescente complexidade do mercado (Gonçalves, 2021). Além disso, observa-se uma crescente ocupação dos espaços tradicionalmente reservados aos economistas por profissionais de outras áreas, como engenheiros, administradores, contadores e analistas de dados, evidenciando uma sobreposição de competências e fragilidade no posicionamento profissional dos economistas (Gonçalves, 2021).

Essa necessidade de reestruturação formativa tornou-se ainda mais evidente com os impactos da crise financeira global de 2008, que expôs as limitações dos modelos econômicos tradicionais para prever ou mitigar seus efeitos (Ribeiro; Silva, 2013). A crise revelou a fragilidade de um ensino centrado exclusivamente em questões teóricas, desconectado das realidades econômicas, sociais e políticas (Gonçalves, 2021). Como marco histórico, ela impulsionou o questionamento do paradigma dominante e reforçou a urgência por abordagens mais amplas, integradas e críticas, capazes de considerar os múltiplos determinantes que moldam os fenômenos econômicos (Ribeiro; Silva, 2013).

Assim, autores como Morin (2005) e Capra (2002) têm defendido a importância de um pensamento complexo, que supere a fragmentação do conhecimento e possibilite a construção de uma ciência comprometida com a compreensão e a transformação da realidade. No campo das Ciências Econômicas, isso significa reconhecer que os fenômenos econômicos não podem ser entendidos isoladamente, mas sim a partir de suas múltiplas determinações e relações. A superação da lógica reducionista exige, portanto, um currículo mais flexível, que valorize metodologias participativas, projetos de extensão universitários e experiências práticas que fortaleçam o vínculo entre o estudante e os desafios do mundo real.

Nesse processo de reconfiguração do modelo de ensino em Economia, para Santos e Alves (2016) torna-se essencial investir em estratégias pedagógicas que aproximem teoria e prática, incentivando a produção de conhecimento aplicado, o desenvolvimento de habilidades comunicacionais, o pensamento crítico e a criatividade. Já para Ribeiro e Silva (2013) também se faz necessário ampliar o diálogo com outras áreas do saber e com os diversos segmentos da sociedade, reforçando o compromisso ético e social da profissão. Nesse sentido, a formação deve ser vista não apenas como um meio de capacitação técnica, mas como um instrumento de construção da cidadania e de intervenção transformadora na realidade social.

Portanto, ao enfrentar os desafios de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo, a formação do economista precisa se alinhar às transformações econômicas, sociais e ambientais, de forma a garantir não apenas empregabilidade, mas também relevância social e intelectual à profissão (Gonçalves, 2021). O fortalecimento da profissão do economista passa, nesse sentido, por uma revisão profunda dos seus fundamentos formativos. É preciso atualizar os currículos, diversificar os métodos de ensino e abrir espaço para a inovação, a experimentação e a reflexão crítica (Gonçalves, 2021). O economista do século XXI precisa ser capaz de compreender a complexidade dos fenômenos que analisa, comunicar-se com clareza com públicos diversos e contribuir ativamente para a construção de alternativas de desenvolvimento que sejam sustentáveis, justas e inclusivas (Ribeiro; Silva, 2013). Somente com uma formação sólida, plural e contextualizada será possível reposicionar a profissão no cenário brasileiro e resgatar sua importância estratégica para o desenvolvimento nacional.

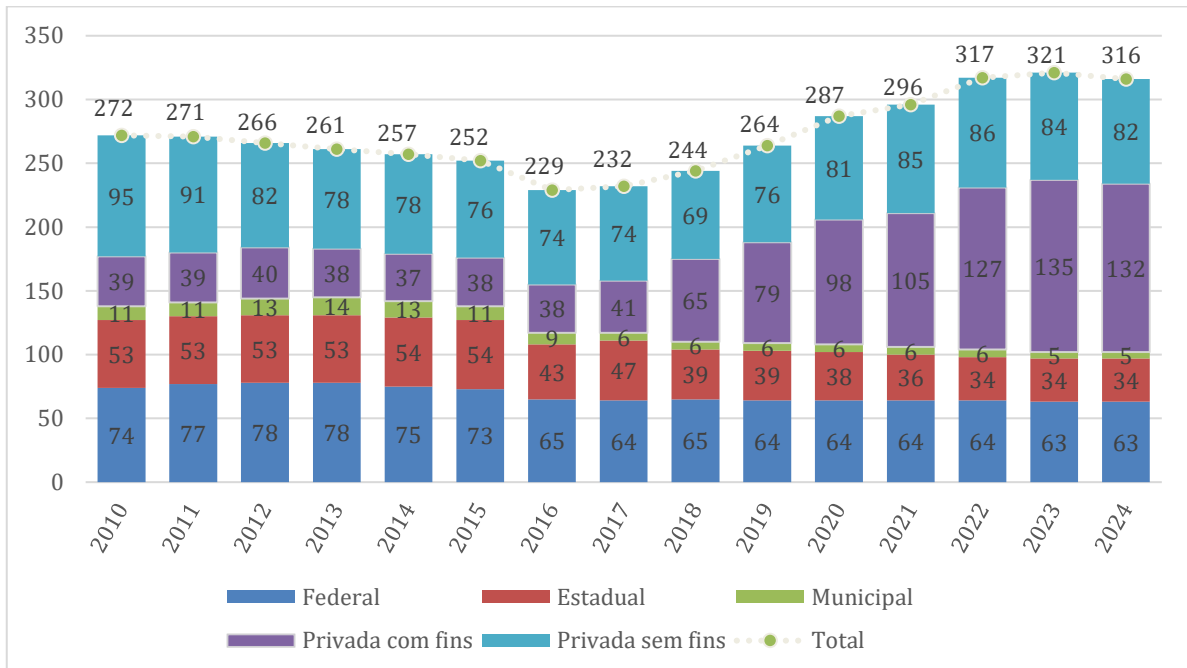
## 2.1 O CURSO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS E A FORMAÇÃO DO ECONOMISTA

O curso de Ciências Econômicas tem como objetivo formar profissionais capazes de compreender, analisar e propor soluções para problemas relacionados à produção, distribuição e consumo de bens e serviços na sociedade. Conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), presentes na Resolução CNE/CES nº 4/2007 (Brasil, 2007), essa formação deve ser generalista, humanista e crítica, garantindo ao egresso competência técnica e responsabilidade social para atuar nas múltiplas dimensões da economia. Nesse contexto, é importante compreender como se deu a institucionalização da formação do economista no Brasil.

Segundo Nogueira (2020) e Loureiro (1992; 2006), a formação do economista no Brasil assumiu, até meados do século XX, um caráter predominantemente prático e autodidata. A partir da década de 1930, especialmente com a Era Vargas e o movimento de modernização do Estado, surgiram importantes órgãos governamentais, como o Conselho Federal de Comércio Exterior (CFCE), o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE), a Superintendência da Moeda e Crédito (SUMOC) e a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL). Esses espaços configuraram-se como centros estratégicos de atuação e aprendizado, onde os primeiros técnicos-economistas desenvolviam suas competências no cotidiano da administração pública. Por essa razão, as primeiras gerações de economistas ficaram conhecidas como economistas autodidatas, uma vez que sua formação técnica derivava da experiência direta nessas instituições. Esse cenário começa a se transformar em 1945, com a criação do primeiro curso de graduação em Ciências Econômicas no país, marco que inaugurou o processo de institucionalização e profissionalização da área.

A partir da década de 1960, o ensino superior em Economia passou por expressiva expansão, com a criação de novas universidades públicas em diversas regiões. Dados do Painel de Estatísticas do Censo da Educação Superior (INEP, 2025) e do Censo da Educação Superior (2024) confirmam esse crescimento: desde 2010 observa-se um aumento da oferta de cursos de Ciências Econômicas em todo o território nacional, que passou de 272 graduações na modalidade Bacharelado, em 2010, para 316 em 2024, sendo que neste ano a maior parte foi ofertada por instituições privadas, com fins lucrativos, 41,8% e, sem fins lucrativos, 25,9% (Gráfico 1). As instituições federais, estaduais e municipais foram responsáveis em 2024 por respectivamente, 19,9%, 10,8% e 1,6% da oferta destes cursos no país. Esse número reflete a capilaridade da formação na área, mas também evidencia importantes distinções no modo como os cursos estão organizados.

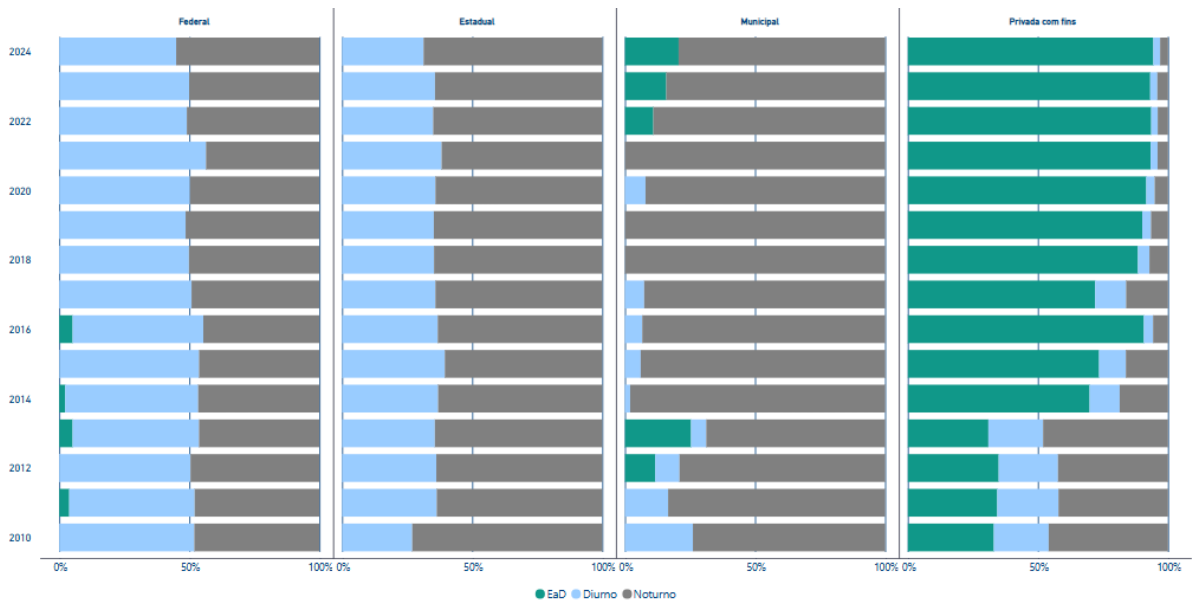
Gráfico 1 - Distribuição dos cursos de Ciências Econômicas segundo a natureza administrativa da instituição no período de 2010 a 2024 - Brasil



Fonte: Painel de Estatísticas do Censo da Educação Superior (INEP, 2025).

Em 2024 também se destaca uma significativa participação da oferta de cursos de Ciências Econômicas à distância, visto que esta modalidade, por exemplo, ofertou 87 cursos e 254.697 vagas. Na modalidade presencial foram ofertados 229 cursos e 40.573 vagas, de acordo com os dados do Censo da Educação Superior (2024). Ademais, pelos dados presentes no Gráfico 2 é possível observar, desde 2010, mas principalmente a partir de 2014, um crescimento da oferta de cursos de Ciências Econômicas na modalidade ensino à distância (EAD), sendo a grande maioria ofertada por instituições privadas com fins lucrativos. Essa realidade convida à reflexão sobre os desafios impostos à formação acadêmica, sobretudo no que se refere à mediação didático-pedagógica, à supervisão de atividades práticas e à garantia da qualidade na formação dos futuros economistas.

Gráfico 2 – Proporção de vagas dos cursos de Ciências Econômicas por modalidade de ensino e por instituição de ensino no período de 2010 a 2024



Fonte: Painel de Estatísticas do Censo da Educação Superior (INEP, 2025).

Nesta perspectiva, a expansão EAD no ensino superior brasileiro exige uma reflexão acerca de seus efeitos sobre a formação acadêmica.

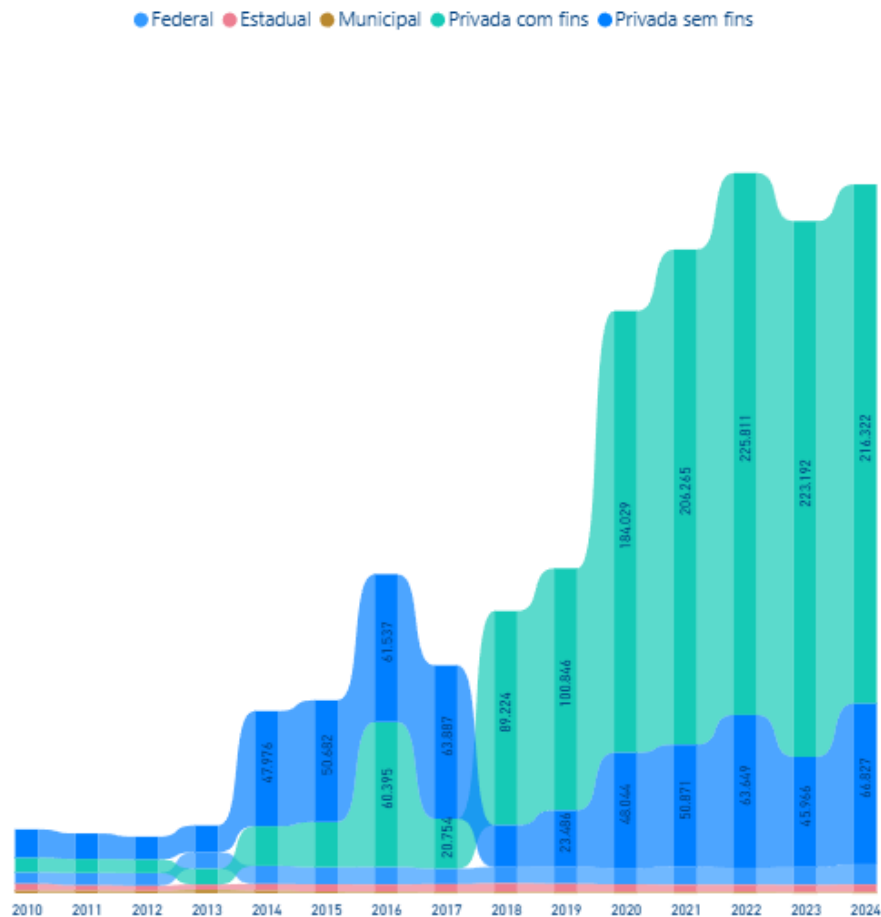
Conforme discutem Sardi e Carvalho (2022), embora a EAD amplie o acesso e flexibilize tempos e espaços de aprendizagem, sua organização pedagógica mediada intensivamente por tecnologias digitais pode tensionar características centrais do ensino universitário, como a interação contínua entre docentes e discentes, o acompanhamento sistemático do processo formativo e a diversidade de abordagens didáticas. A mediação predominantemente virtual tende a limitar a dialogicidade e a leitura mais imediata das necessidades dos estudantes, aspectos que, no ensino presencial, contribuem para a construção do pensamento crítico e para a adaptação das estratégias pedagógicas ao contexto da turma.

Assim, quando orientada prioritariamente por lógicas de escala e padronização, a EAD pode enfrentar desafios para assegurar uma formação integral, especialmente em áreas como as Ciências Econômicas, que demandam articulação consistente entre fundamentos teóricos, análise crítica e debate coletivo, reforçando a importância de políticas de regulação e avaliação que garantam padrões mínimos de qualidade formativa (Sardi; Carvalho, 2022).

Ao se observar os Gráficos 1 e 3, percebe-se que a maior parte da oferta de

cursos de Ciências Econômicas no Brasil, atualmente, está concentrada no setor privado, sobretudo em instituições com fins lucrativos. Conforme dados presentes no Gráfico 3, desde 2018 as instituições privadas com fins lucrativos passaram a ser as responsáveis pela maior parte da oferta de vagas nos cursos de Ciências Econômicas. Pode-se refletir que esse predomínio aponta uma tendência de mercantilização da educação superior, com possíveis implicações para a qualidade da formação acadêmica. Assim, torna-se essencial considerar as condições de ensino, a qualificação do corpo docente e a infraestrutura disponibilizada, fatores que se tornam ainda mais críticos diante da expansão da modalidade a distância. Esse cenário reforça a necessidade de políticas públicas de regulação, avaliação e financiamento capazes de assegurar padrões mínimos de qualidade e promover maior equidade na formação dos futuros economistas.

Gráfico 3 - Número de vagas dos cursos de Ciências Econômicas por tipo de instituição no período de 2010 a 2024



Fonte: Painel de Estatísticas do Censo da Educação Superior (INEP, 2025).

Nesse contexto de significativa oferta de cursos à distância e em sua maior parte por instituições privadas, pode ganhar relevância para a formação do economista o papel das atividades complementares como espaços privilegiados de experimentação prática, articulação interdisciplinar e desenvolvimento de competências alinhadas ao perfil profissional esperado pelas DCN (Júnior-Teixeira, 2020). Ao extrapolarem os limites da sala de aula, as experiências proporcionadas pelas atividades complementares ampliam as possibilidades de aprendizado significativo, promovendo o contato com situações reais de mercado, o aprofundamento de temas específicos, a iniciação científica, a participação em projetos de extensão e a inserção dos estudantes em espaços de decisão e cidadania (Júnior-Teixeira, 2020). Assim, compreender o impacto das atividades complementares torna-se fundamental para avaliar a formação integral dos futuros economistas, especialmente em um cenário de oferta cada vez mais diversificada e descentralizada dos cursos no Brasil.

De acordo com o Guia da Profissão do Economista, elaborado pelo Conselho Federal de Economia (COFECON, 2023), a formação contempla, conforme constante em sua DCN (Brasil, 2007), conteúdos teóricos, quantitativos e históricos que possibilitam ao estudante compreender a dinâmica das relações econômicas e seus impactos sobre o sistema produtivo, o mercado e o Estado. Para tanto, a estrutura curricular do curso costuma incluir disciplinas como microeconomia, macroeconomia, estatística, econometria, história econômica, políticas públicas e finanças, integradas por eixos de formação geral, teórico-quantitativo e aplicado. Essa organização visa preparar o futuro profissional para atuar em campos diversos, como consultoria, planejamento governamental, instituições financeiras, setor empresarial e pesquisa acadêmica (COFECON, 2023).

De acordo com a DCN do curso de Ciências Econômicas (Resolução CNE/CES nº 4/2007), em seu artigo 5º, parágrafo único, deverão ser assegurados na carga horária total do curso um percentual de 50% para os conteúdos que envolvem as áreas de Formação Geral, Formação Teórico Quantitativa, de Formação Histórica e Trabalho de Curso, sendo que a distribuição deve ser de acordo com o constante na Tabela 1.

Tabela 1 – Área, objetivo e distribuição da carga horária total do curso de Ciências Econômicas

<b>Área</b>	<b>Objetivo da área</b>	<b>Percentual da carga horária total do curso</b>
<b>Formação Geral</b>	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 básicos e propedêuticos da administração, do direito, da contabilidade, da matemática e da estatística econômica	10%
<b>Formação Teórico-Quantitativa</b>	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	20%
<b>Formação Histórica</b>	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	10%
<b>Metodologia e Técnicas da Pesquisa em Economia e Trabalho de Curso</b>	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	10%

Fonte: Elaboração própria a partir de Resolução CNE/CES nº 4/2007.

Conforme constante na Tabela 1, na área de metodologia e técnicas da pesquisa em Economia e trabalho de curso são exigidos, no mínimo, 10% da carga horária total do curso, sendo que o trabalho final de curso, a ser elaborado pelo discente sob supervisão de docente e que deve ter o formato final de uma Monografia, é considerado componente obrigatório, de acordo com o artigo 2º da DCN (Brasil, 2007). O estágio curricular supervisionado, por sua vez, é considerado opcional, motivo pelo qual normalmente não é adotado nos cursos de Ciências Econômicas, mesmo porque a sua obrigatoriedade faria com que a instituição de ensino superior tivesse que garantir a oferta de estágio para todos os seus discentes. Ademais, manter obrigatórios tanto a elaboração do trabalho de conclusão quanto o estágio supervisionado poderiam implicar em sobrecarga para os discentes e consequente dificuldade de conclusão.

### **3. METODOLOGIA**

A pesquisa adota uma abordagem metodológica composta por uma revisão de literatura, realizada com base em estudos científicos que analisam a relevância da participação em atividades complementares, como o estágio, na formação acadêmica e profissional, bem como os desafios enfrentados pelos economistas no contexto do mercado de trabalho brasileiro. Essa estratégia de levantamento e análise de estudos prévios, segundo Gil (2023), permite sistematizar informações já disponíveis e sustentar teoricamente as reflexões que emergem da prática relatada, contribuindo para a construção de uma discussão embasada e atualizada.

Ademais, também se apresenta nesta pesquisa um relato de experiência pessoal, que é definido como uma modalidade de pesquisa descritiva que visa apresentar, de forma detalhada, uma vivência específica do autor, contextualizando-a à luz da literatura científica pertinente (Casarin; Porto, 2021). Esse tipo de estudo cumpre papel relevante na produção de conhecimento, pois viabiliza a reflexão crítica sobre práticas profissionais e educacionais, fomentando a troca de saberes entre pesquisadores e profissionais de determinada área (Martins, 2008; Yin, 2015). Ao compartilhar a experiência do estágio de um discente do curso de Ciências Econômicas, este trabalho busca não apenas relatar fatos, mas também analisar implicações formativas e desafios enfrentados, possibilitando que outros estudantes e docentes compreendam aspectos práticos da inserção profissional e possam adaptar estratégias de aprimoramento.

Entretanto, o relato de experiência, como método de pesquisa, apresenta limitações e riscos, como a subjetividade do autor, a ausência de generalização estatística e a possibilidade de viés de confirmação (Casarin; Porto, 2021; Yin, 2015). Para mitigar tais fragilidades, ele foi combinado com a revisão de literatura, o que amplia o respaldo teórico e reduz a influência excessiva da perspectiva individual.

## **4. A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES FORMATIVAS NA GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS ECONÔMICAS**

### **4.1 ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Embora as DCN do curso de Ciências Econômicas (Resolução CNE/CES nº

4/2007) não estabeleçam o estágio como componente obrigatório, essa atividade representa um mecanismo essencial de integração entre teoria e prática (Júnior-Teixeira, 2020). Para entender plenamente sua função formativa, é imprescindível recuperar a trajetória histórica do estágio no Brasil e os marcos legais que moldaram sua configuração atual.

Na era dos currículos mínimos (final da década de 1990 até o início dos anos 2000), o estágio não desempenhava uma função educativa claramente definida e, em diversos contextos, sequer era exigido. Essa configuração foi característica do período de vigência dos currículos mínimos no Ensino Superior brasileiro (Júnior-Teixeira, 2020). Implantado durante o regime militar, esse modelo se distinguia pela rigidez normativa, ao estabelecer de forma minuciosa as disciplinas obrigatórias e as respectivas cargas horárias, limitando a flexibilidade pedagógica e a adaptação às necessidades formativas emergentes (Júnior-Teixeira, 2020). O Decreto-Lei nº 4.073/1942 tratava-o como um período de trabalho, o que favorecia o uso de estudantes como mão de obra barata (Oliveira *et al.*, 2018). A Portaria nº 1.002/1967 introduziu alguns parâmetros mínimos, como acordo formal entre empresa e instituição de ensino, seguro contra acidentes e definição de carga horária, mas ainda não assegurava um caráter pedagógico à atividade. Outras regulamentações, como o Decreto nº 66.546/1970 e a Lei nº 6.494/1977, buscaram delimitar responsabilidades e ampliar a participação dos estudantes, mas sem garantir alinhamento efetivo com o currículo acadêmico, mantendo-se, portanto, uma lógica centrada nos interesses das organizações concedentes (Oliveira *et al.*, 2018).

A mudança estrutural ocorreu somente com a Lei nº 11.788/2008, que consolidou o estágio como ato educativo escolar supervisionado, orientado ao desenvolvimento profissional do estudante. Essa legislação estabelece que as atividades devem estar vinculadas às competências do curso, ser planejadas coletivamente entre discente, instituição de ensino e parte concedente, e contar com acompanhamento sistemático de professor orientador e supervisor no campo de prática. A lei distingue estágio obrigatório e não obrigatório, detalha jornada, tempo máximo de permanência, concessão de recesso, contratação de seguro e condições de infraestrutura, além de atribuir às instituições de ensino a responsabilidade por avaliar a adequação pedagógica do campo de estágio (Oliveira *et al.*, 2018).

Com base nesse marco regulatório, diversas universidades brasileiras

passaram a estimular a realização de estágios como atividade complementar, incorporando-os aos currículos de diferentes cursos e reconhecendo-os como espaços privilegiados para a vivência prática e para a aplicação dos conhecimentos construídos em sala de aula (Brasil, 2008).

Quando se discute a possibilidade de tornar o estágio um componente obrigatório do curso, diversos autores destacam que essa medida exigiria a ampliação de convênios institucionais, o fortalecimento do acompanhamento pedagógico e a oferta de vagas especificamente destinadas aos estudantes (Lima; Santos, 2023). Tais demandas configuram um conjunto expressivo de desafios logísticos, estruturais e administrativos para as instituições de ensino (Lima; Santos, 2023).

Apesar disso, o estágio supervisionado é amplamente reconhecido como ferramenta formativa e de consolidação de competências. A Lei nº 11.788/2008 o define como parte do processo de ensino-aprendizagem, enquanto as DCN (Brasil, 2007) reforçam que o economista deve dominar fundamentos teóricos e quantitativos, interpretar cenários econômicos e compreender a dinâmica da economia brasileira e internacional. Assim, complementarmente, o estágio pode contribuir diretamente para esse perfil, ao aproximar o estudante de situações reais do mercado de trabalho e das exigências contemporâneas da profissão (Bomfim; Santana Junior, 2023).

As competências previstas nas DCN (Brasil, 2007), raciocínio lógico, análise conjuntural, domínio de métodos quantitativos, elaboração de pareceres e relatórios, embora iniciadas no ensino teórico, também podem ser aprofundadas por meio da prática supervisionada. Nesse contexto, o estudante vivencia atividades como estudos de viabilidade, análise de cenários, avaliação de mercados e participação em consultorias econômico-financeiras (Brasil, 1952). Assim, o estágio não se restringe a um requisito administrativo: constitui-se como processo imersivo, capaz de desenvolver autonomia, senso crítico e responsabilidade ética (Souza; Silva-Neto, 2018).

No entanto, a discussão sobre a obrigatoriedade do estágio no curso de Ciências Econômicas envolve pontos de tensão. Por um lado, sua implementação compulsória poderia ampliar a articulação entre universidade e mercado, garantindo que todos os estudantes vivenciassem a prática profissional antes da formatura. Por outro, há desafios operacionais: as instituições precisam garantir campos de estágio qualificados e condizentes com as áreas de atuação do economista, evitando que a

atividade se tornasse apenas uma formalidade administrativa sem efetiva aprendizagem, o que, portanto, não atenderia ao propósito a que se destina (Lima; Santos, 2023).

Assim, reconhece-se a importância do estágio, mas também as dificuldades que sua obrigatoriedade poderia acarretar às universidades públicas e privadas. Dito de outra forma, se o discente conseguir fazer estágio durante a sua graduação, esta experiência pode proporcionar um aprendizado complementar para sua formação, mas exigir a sua obrigatoriedade, conjuntamente ao trabalho de conclusão de curso, pode dificultar a conclusão do curso por parte dos discentes, bem como gerar mais responsabilidades para as universidades.

Muitos cursos de Economia ainda são criticados por manterem uma formação excessivamente teórica e modelocêntrica, pouco articulada às necessidades do setor produtivo, das instituições financeiras e do Estado (Pinto, 2023; Ribeiro; Silva, 2013). Nesse sentido, o estágio funciona como um elo de integração entre o conhecimento acadêmico e as demandas sociais, estimulando a aplicação prática dos conceitos e o desenvolvimento de competências socioemocionais, como resiliência, comunicação e tomada de decisão sob pressão (Frey; Frey, 2009; Bomfim; Santana Junior, 2023).

Do ponto de vista institucional, o estágio também representa um recurso vantajoso para as organizações que o oferecem (Silva *et al.*, 2016). O programa de estágio contribui para facilitar o recrutamento e a identificação de novos talentos, permitindo às empresas e órgãos públicos acompanhar, na prática, o desempenho de potenciais futuros profissionais. Além disso, quando corretamente implementado, o estágio agrega valor às atividades da organização, ao contar com estudantes interessados na área específica e dispostos a aplicar os conhecimentos adquiridos em sua formação (Silva *et al.*, 2016). Outro aspecto destacado pelas empresas é o benefício financeiro, uma vez que a contratação de estagiários, quando realizada conforme a legislação, não cria vínculo empregatício e isenta as empresas de encargos trabalhistas sobre a bolsa-auxílio. De modo geral, trata-se de uma relação benéfica tanto para os estudantes quanto para as instituições, desde que o programa seja conduzido de forma adequada e legalmente orientada, garantindo a qualidade da experiência formativa e a satisfação de ambas as partes (Silva *et al.*, 2016).

Portanto, o estágio deve ser tratado como elemento estruturante da formação do economista, e não como simples requisito formal, ainda que sua obrigatoriedade,

conjuntamente à elaboração do trabalho de conclusão, que já é obrigatória, possa sobrecarregar o discente. Sua valorização requer o engajamento conjunto de universidades, empresas e órgãos públicos, por meio de parcerias, programas de mentoria e acompanhamento pedagógico contínuo (Costa, 2016). Tal integração fortalece o papel social do curso de Ciências Econômicas, ao formar profissionais críticos, éticos e tecnicamente competentes, aptos a compreender a complexidade econômica e a contribuir de forma efetiva para o desenvolvimento do país.

Então, pode-se refletir que o estágio supervisionado é importante por constituir uma etapa fundamental na integração entre a formação acadêmica e o mundo do trabalho. Ao possibilitar a vivência prática, o estágio pode ampliar a compreensão dos conteúdos teóricos, proporcionar o desenvolvimento de competências profissionais e favorecer a construção de autonomia e responsabilidade. Além disso, pode permitir ao estudante explorar diferentes áreas de atuação, compreender dinâmicas institucionais e fortalecer sua inserção no mercado, tornando-se um componente estratégico para a formação integral e para a consolidação da identidade profissional do futuro economista.

#### 4.2 OUTRAS ATIVIDADES FORMATIVAS

A formação do economista exige uma abordagem que ultrapasse o domínio técnico e teórico, incorporando experiências que possibilitem a vivência prática, o pensamento crítico e o compromisso social (Brasil, 2007). Além do estágio supervisionado, outras atividades acadêmicas complementares realizadas fora da sala de aula têm papel central nesse processo, como os projetos e programas de extensão universitária, as empresas juniores e as incubadoras acadêmicas. Essas ações fortalecem a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, permitindo ao estudante desenvolver competências essenciais à atuação profissional (Bhering, 2024).

Essas experiências formativas complementares refletem a necessidade de uma formação integral, em consonância com as DCN do curso (Resolução CNE/CES nº 4/2007) e com o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Ademais, elas também contribuem para aproximar o ensino econômico das demandas concretas da sociedade, bem como proporcionar ações para esta,

preparando o futuro profissional para interpretar fenômenos complexos e atuar de forma ética e crítica em diferentes contextos.

Além disso, a literatura evidencia que a valorização das atividades formativas complementares está diretamente associada ao fortalecimento da extensão universitária como dimensão acadêmica essencial na formação do economista. A obrigatoriedade de sua acreditação nos cursos de graduação, estabelecida pela Resolução CNE/CES nº 7/2018, impulsionou debates sobre sua natureza, seus desafios e sua finalidade social, especialmente em áreas que historicamente mantiveram pouca interação com a comunidade externa.

No caso das Ciências Econômicas, autores destacam que a extensão contribui para romper o caráter excessivamente teórico da formação, permitindo que estudantes enfrentem problemas concretos, dialoguem com diferentes públicos e compreendam de forma crítica as desigualdades e dinâmicas socioeconômicas do país (Queiroz; Munhoz, 2023). Essa aproximação entre universidade e sociedade, além de ampliar o compromisso social da formação, reforça o desenvolvimento de competências analíticas, comunicacionais e éticas, tornando as atividades extensionistas um componente estratégico para a formação integral do economista contemporâneo (Queiroz; Munhoz, 2023).

#### **4.2.1 Projetos de extensão universitária**

A extensão universitária ocupa um lugar central na missão das instituições de ensino superior brasileiras, pois integra ensino, pesquisa e atuação social, conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que reconhecem sua função formativa e sua articulação com o compromisso público das universidades (Brasil, 1988). Nesse sentido, constitui um mecanismo estratégico de aproximação entre universidade e sociedade, permitindo que o conhecimento científico circule e contribua para o enfrentamento de problemas coletivos.

No âmbito das diretrizes educacionais, a legislação recente define a extensão como um processo que articula formação acadêmica, produção de conhecimento e práticas sociais em uma perspectiva interdisciplinar e transformadora, integrando-se obrigatoriamente à matriz curricular dos cursos de graduação (Brasil, 2018). Essa concepção reforça seu caráter estruturante, reafirmando a necessidade de que

atividades extensionistas componham a formação profissional e ampliem a dimensão social do ensino superior.

Experiências dessa natureza contribuem para ampliar a compreensão da realidade, qualificar processos de comunicação, fortalecer a capacidade de liderança e estimular atitudes éticas e empáticas, elementos essenciais para evitar uma formação distante das demandas sociais (Souza *et al.*, 2024).

O reconhecimento institucional da importância da extensão resultou na sua obrigatoriedade nos cursos de graduação, conforme definido pela Resolução CNE/CES nº 7/2018. Essa normatização responde às metas do Plano Nacional de Educação 2014–2024 e determina que, no mínimo, 10% da carga horária total dos cursos seja destinada a atividades extensionistas, assegurando que a formação universitária incorpore, de maneira efetiva, a interação com a sociedade e o compromisso com seu desenvolvimento (Brasil, 2014; Brasil, 2018).

A realização de projetos de extensão na área de Economia tem se mostrado uma estratégia formativa capaz de mobilizar saberes acadêmicos em situações reais e socialmente relevantes (Wegner *et al.*, 2022). Experiências recentes evidenciam que a extensão permite aos estudantes aplicar conceitos econômicos em contextos educativos diversos, articulando teoria e prática de modo crítico e contextualizado.

O trabalho com escolas públicas, por exemplo, demonstra que a aproximação com a comunidade favorece tanto a formação cidadã quanto o desenvolvimento de habilidades comunicacionais e pedagógicas, essenciais ao economista contemporâneo (Souza *et al.*, 2024). Projeto como o desenvolvido pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), intitulado Economia no Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), revelou que a extensão cria um ambiente de aprendizagem em que graduandos precisam traduzir conhecimentos econômicos complexos para públicos leigos, fortalecendo sua capacidade analítica, seu domínio conceitual e seu compromisso social com a difusão científica (Wegner *et al.*, 2022).

Ao mesmo tempo, estudo sobre a formação inicial do economista aponta que atividades tradicionalmente centradas em sala de aula nem sempre são suficientes para lidar com as desigualdades de trajetória, experiências prévias e condições socioeconômicas dos estudantes (Souza, 1996). Uma pesquisa realizada na Universidade Estadual de Londrina (UEL) mostra que uma parcela significativa dos calouros trabalha longas jornadas, vivencia dificuldades para acompanhar o ritmo do

curso e chega ao ensino superior sem sólida preparação teórica, elementos que impactam diretamente sua permanência e desempenho acadêmico. Nesse cenário, iniciativas extensionistas podem funcionar como espaços de acolhimento e reforço formativo, expandindo oportunidades de aprendizagem ativa, aprofundamento teórico e integração entre pares e professores, reduzindo assim distâncias e ampliando o engajamento com a formação econômica (Souza, 1996).

Além disso, projetos de extensão desempenham papel estratégico na democratização do acesso ao conhecimento econômico, especialmente entre jovens em formação básica que não dispõem de repertório prévio sobre temas centrais da área (Freitas *et al.*, 2019). Ao produzir materiais didáticos, promover feiras de profissões ou mediar debates sobre políticas públicas, graduandos vivenciam situações que os desafiam a refletir sobre a relevância da ciência econômica para o cotidiano das famílias e da sociedade (Freitas *et al.*, 2019; Wegner *et al.*, 2022). Essa interação dialógica, marcada pela indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, contribui para consolidar uma formação profissional mais crítica, humanista e comprometida com a transformação social, dimensão reiterada pelo caráter popularizador e socialmente orientado da extensão universitária (Wegner *et al.*, 2022).

Nesse cenário, alguns exemplos de projetos de extensão desenvolvidos por universidades públicas brasileiras ajudam a concretizar o papel formativo destas atividades na área de Economia. Na Universidade de São Paulo (USP), por exemplo, o Serviço de Orientação Financeira (SOF) (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2025a) e o Programa de Extensão de Serviços à Comunidade (PESC) (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2025b), desenvolvidos pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEA), oferecem orientação financeira gratuita a indivíduos e famílias, especialmente em situações de vulnerabilidade socioeconômica. Nesses projetos, estudantes de Ciências Econômicas, supervisionados por docentes, apoiam o planejamento orçamentário, a organização de dívidas e a educação financeira básica, articulando conteúdos de finanças pessoais, política econômica e mercado de crédito com a realidade concreta dos participantes (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2025a, 2025b).

Na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Clínica Financeira Universitária, vinculada à Faculdade de Ciências Econômicas, também se destaca como iniciativa de extensão voltada à educação financeira (UFMG, 2025). O projeto

oferece atendimentos e oficinas gratuitas para a comunidade, tratando de temas como orçamento familiar, poupança, endividamento e planejamento de longo prazo, permitindo que os graduandos experimentem, na prática, a aplicação de conceitos de microeconomia, finanças e políticas públicas, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades de comunicação, escuta qualificada e análise de contextos socioeconômicos diversos (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2025).

No Instituto de Economia da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), a extensão também assume papel central na formação dos economistas (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2020). O Serviço de Educação Financeira busca apresentar fundamentos teóricos e práticos de educação financeira a estudantes, servidores e seus familiares, com foco na melhoria do bem-estar financeiro, enquanto o projeto “Economia nas Escolas” promove aulas e atividades em escolas públicas de educação básica, aproximando jovens da universidade e discutindo temas como economia, cidadania e direitos sociais. Essas iniciativas exigem dos estudantes a capacidade de traduzir conteúdos abstratos em linguagens acessíveis, fortalecendo competências pedagógicas, pensamento crítico e compromisso com a democratização do conhecimento econômico (UNICAMP, 2020).

No caso da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), os projetos de extensão vinculados ao curso de Ciências Econômicas também expressam essa articulação entre formação acadêmica, responsabilidade socioambiental e compromisso público. O projeto “Reciclação na UNIFAL-MG – Economia e Meio Ambiente” integra educação ambiental e reflexão econômica, promovendo ações de sensibilização sobre reciclagem, descarte adequado de resíduos e impactos socioeconômicos das práticas de consumo, envolvendo docentes e discentes em atividades educativas, exposições e produção de materiais informativos (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS, 2025). Já o projeto “OFPSUL – Observatório de Finanças Públicas do Sul de Minas” dedica-se ao acompanhamento e à análise do orçamento e das finanças públicas municipais e regionais, oferecendo à sociedade leituras qualificadas sobre receitas, despesas e prioridades de gasto do Estado (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS, 2025). Ao participarem desse observatório, os estudantes exercitam a análise de dados fiscais, a leitura crítica de políticas públicas e a comunicação de resultados para diferentes públicos, aproximando a formação em Economia das demandas concretas da gestão pública e

do controle social.

Essas experiências apresentadas sugerem que os projetos de extensão na área de Economia não se restringem à aplicação pontual de conteúdos técnicos, mas configuram também espaços de formação integral, social e ambiental, nos quais se desenvolvem competências analíticas, comunicacionais, éticas e políticas, o que pode ser um diferencial na formação dos futuros economistas.

#### 4.2.2.1 Empresas juniores e o desenvolvimento de competências

As empresas juniores constituem-se como espaços formativos privilegiados para o desenvolvimento de competências acadêmicas, profissionais e gerenciais durante a graduação. Regulamentadas pela Lei nº 13.267/2016, são definidas como associações civis sem fins lucrativos, geridas exclusivamente por estudantes de cursos de graduação, cujo propósito é realizar projetos e serviços que contribuam para a formação técnica, crítica e empreendedora de seus membros, aproximando-os da realidade do mercado e das práticas profissionais (Brasil, 2016). Conforme o Art. 5º da referida lei, as empresas juniores têm por objetivos centrais proporcionar a aplicação prática dos conteúdos teóricos, estimular o empreendedorismo e capacitar o estudante por meio de atividades reais de consultoria, assessoria e desenvolvimento de projetos, sempre sob orientação de professores e profissionais habilitados.

No contexto da formação em Ciências Econômicas, as empresas juniores ampliam o aprendizado ao permitir que o estudante vivencie situações que exigem tomada de decisão, análise de problemas, elaboração de diagnósticos e construção de soluções aplicadas, habilidades essenciais ao economista (Cesconetto; Nunes; Moretto Neto, 2012). Pesquisas apontam que a experiência em EJs favorece o desenvolvimento de um conjunto robusto de competências gerenciais, organizacionais e profissionais, incluindo liderança, trabalho em equipe, comunicação, negociação, capacidade analítica e gestão de projetos. Um estudo multicaso realizado com nove empresas juniores da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) evidenciou alto grau de desenvolvimento nessas habilidades, demonstrando que a vivência extensionista em ambiente júnior fortalece atributos diretamente demandados pelo mercado de trabalho contemporâneo (Cesconetto; Nunes; Moretto Neto, 2012).

Além de promover habilidades individuais, as empresas juniores operam como

ambientes estruturados de aprendizagem organizacional, possibilitando ao estudante compreender a dinâmica interna de uma organização, suas responsabilidades gerenciais e os desafios de sua sustentação. A literatura aponta que a empresa júnior funciona sob o princípio do “aprender a aprender”, proporcionando ao estudante um papel ativo na construção de soluções e no exercício da autonomia. Em contraste com práticas pedagógicas tradicionais, marcadas pela lógica do “faça como eu”, o ambiente júnior incentiva a experimentação e o protagonismo estudantil, estimulando comportamentos empreendedores e a capacidade de inovação, elementos fundamentais para a formação econômica contemporânea (Moretto Neto, 2004).

A literatura também destaca o impacto institucional e social das empresas juniores. Elas funcionam como ponte entre universidade, setor produtivo e comunidade, ao oferecer serviços acessíveis especialmente a micro e pequenas empresas, fortalecendo o desenvolvimento territorial e permitindo que estudantes compreendam a realidade econômica local. Informações apresentadas no estudo sobre as empresas juniores de Administração da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) demonstram que essa articulação beneficia não apenas os discentes, mas também as instituições de ensino e o tecido produtivo regional, contribuindo para um ciclo virtuoso de formação, extensão e impacto socioeconômico (Maciel; Barbosa; Nunes Filho, 2007).

A Lei nº 13.267/2016 reforça que as atividades das EJs devem ser reconhecidas como atividades de extensão, integrando-se formalmente ao currículo dos cursos superiores (Art. 9º, §4º). Neste sentido, sua inserção no projeto pedagógico dos cursos de Ciências Econômicas possibilita ao discente cumprir carga horária extensionista enquanto desenvolve competências essenciais à atuação profissional, tais como análise econômica aplicada, comunicação técnico-científica, comportamento empreendedor e ética nas relações de trabalho. Assim, as empresas juniores consolidam-se como instrumentos estratégicos para a formação integral do economista, articulando teoria, prática, extensão e desenvolvimento humano. Além disso, a vivência em empresas juniores possibilita ao discente aplicar conhecimentos teóricos em consultorias e projetos reais, ampliando sua capacidade de análise e tomada de decisão (Bhering, 2024).

Freitas *et al.* (2019) destacam que esse tipo de atuação fortalece o protagonismo estudantil, promove o trabalho em equipe e desenvolve competências

empreendedoras e comunicativas. Cesconetto *et al.* (2013) complementam que essas experiências reforçam a autonomia e a criatividade, atributos indispensáveis à atuação no mercado contemporâneo. De acordo com Bhering (2024), as empresas juniores contribuem ainda para o aprimoramento de competências destacadas pelo Relatório do Futuro do Emprego do Fórum Econômico Mundial (2025), como pensamento crítico, liderança e inovação.

As competências demandadas pelo mercado de trabalho contemporâneo podem ser aprofundadas a partir dos resultados apresentados no Relatório sobre o Futuro dos Empregos 2025, publicado pelo Fórum Econômico Mundial (2025). O documento evidencia que transformações tecnológicas, econômicas e demográficas remodelarão profundamente o cenário profissional até 2030, gerando 170 milhões de novos empregos e eliminando 92 milhões, resultando em um saldo positivo de 78 milhões de postos de trabalho.

Segundo o relatório, 40% das habilidades exigidas no trabalho devem mudar, e 63% dos empregadores já consideram a lacuna de competências como a principal barreira para inovação e adaptação organizacional. Entre as habilidades com maior crescimento projetado destacam-se: pensamento analítico, criatividade, liderança, colaboração, resiliência, flexibilidade, além de competências digitais como Inteligência Artificial (IA), *big data* e segurança cibernética (Fórum Econômico Mundial, 2025).

Esse panorama reforça a relevância das EJs como ambientes privilegiados para o desenvolvimento de competências alinhadas a essas tendências. Esse vínculo é corroborado por Bhering (2024), cuja pesquisa, um estudo teórico-empírico aplicado a 712 participantes do Movimento Empresa Júnior, abrangendo estudantes e pós-juniores de todos os 26 estados brasileiros e do Distrito Federal, investigou se a vivência em empresa júnior favorece o desenvolvimento das competências do futuro do trabalho. Os participantes pertenciam a uma ampla variedade de cursos, de distintas áreas de conhecimento, mas principalmente dos cursos de Administração (143), Engenharia de produção (78) e Engenharia civil (50) (Bhering, 2024).

Os resultados da pesquisa de Bhering (2024) são expressivos: a atuação em empresa júnior apresentou níveis de concordância superiores a 60% para o desenvolvimento de 25 das 27 competências analisadas, incluindo habilidades cognitivas (pensamento crítico e analítico), competências socioemocionais (liderança, relacionamento interpessoal, inteligência emocional), competências gerenciais

(gestão de projetos, gestão de talentos, visão sistêmica) e competências tecnológicas (alfabetização digital, big data, IA) (Bhering, 2024).

Desse modo, por meio do estudo de Bhering (2024), pode-se compreender que ao aproximar estudantes de situações reais, promover autonomia, estimular a experimentação e favorecer a aprendizagem baseada em desafios, as empresas juniores demonstram elevada capacidade de responder às exigências de um mercado de trabalho cada vez mais dinâmico, digital e orientado por competências humanas e tecnológicas. Esses resultados ampliam a compreensão do papel estratégico das empresas juniores na formação do economista, evidenciando sua aderência ao perfil profissional requerido pelas transformações globais descritas no Relatório do Futuro dos Empregos do Fórum Econômico Mundial (2025).

Destaca-se ainda que na literatura científica há poucos estudos que abordam sobre as empresas juniores no curso de Ciências Econômicas, o que pode evidenciar uma lacuna relevante neste contexto e ressalta a necessidade de mais estudos nesta área.

#### **4.2.2 Ligas acadêmicas**

As ligas acadêmicas constituem espaços de aprendizado coletivo, protagonismo estudantil e integração entre ensino, pesquisa e extensão. São entidades geridas por alunos e orientadas por docentes, criadas com o objetivo de aprofundar temas específicos e promover atividades científicas e sociais (Cavalcante *et al.*, 2024). Embora sejam amplamente difundidas nos cursos da área da saúde, sua presença ainda é limitada nos cursos de Ciências Econômicas, e há escassez de publicações que abordem sua relevância nesse campo. O que reforça este fato, é uma busca no Google Scholar e no banco de dados da *Scientific Electronic Library Online* (Scielo) usando os termos “Curso de Economia” AND “Ligas Acadêmicas”.

Em cursos como Medicina, Enfermagem e Fisioterapia, as ligas têm demonstrado significativo impacto na formação profissional, ao fomentar o desenvolvimento de competências científicas, éticas e comunicacionais. De acordo com Goulart *et al.* (2021, p.1-2), a participação em ligas “integra ensino, pesquisa e extensão, desenvolvendo habilidades interpessoais, gerenciais e científicas durante a graduação”. De modo semelhante, Costa *et al.* (2020) destacam que essas

experiências estimulam a autonomia discente e a responsabilidade social, aproximando os estudantes das necessidades concretas da população.

Na área da Economia, ainda que o modelo de ligas acadêmicas não seja amplamente estruturado, iniciativas análogas, como grupos de estudo, ligas de finanças e núcleos de Economia Aplicada, cumprem função semelhante, ao incentivar a pesquisa, a inovação e o pensamento crítico. Essas ações representam oportunidades de aprofundamento teórico e aplicação prática, favorecendo o engajamento estudantil e a formação de economistas mais preparados para lidar com os desafios contemporâneos (Costa *et al.*, 2020).

Assim, mesmo diante da escassez de produções científicas sobre o tema na área econômica, o exemplo das experiências exitosas em outras áreas do conhecimento evidencia o potencial das ligas acadêmicas como instrumento de formação ampliada (Goulart *et al.*, 2021). A institucionalização de ligas no campo da Economia pode contribuir para fortalecer o protagonismo discente, promover o vínculo entre teoria e prática e estimular a produção científica voltada à realidade socioeconômica brasileira (Goulart *et al.*, 2021; Costa *et al.*, 2020).

No contexto da UNIFAL-MG, em seu site institucional, observa-se uma diversificação muito grande de ligas acadêmicas, sendo que, no entanto, a maioria é vinculada à área da saúde, o que ilustra o potencial desse tipo de organização na formação profissional. Assim, há na UNIFAL-MG ligas voltadas a temáticas como a Liga Acadêmica de Oncologia (LAO), a Liga Acadêmica de Nefrologia (LANEF), a Liga Acadêmica de Dermatologia (LaDerm), a Liga Acadêmica de Pediatria, a Liga Acadêmica de Cardiologia (LAC UNIFAL-MG) e a Liga Acadêmica de Medicina Intensiva (LAMI), entre muitas outras. Também se destacam ligas interdisciplinares como a Liga Interdisciplinar de Cuidados Paliativos (LICP), a Liga Interdisciplinar em Saúde Mental, a Liga Acadêmica de Atenção Primária à Saúde (LIGAPS), a Liga Acadêmica de Saúde do Trabalhador (LAST) e a Liga Acadêmica de Saúde Coletiva Multidisciplinar (LASCOM), evidenciando a centralidade da extensão e da pesquisa aplicada na formação em saúde na instituição.

Além dessas experiências, a UNIFAL-MG conta com ligas que dialogam de maneira mais direta com temáticas de gestão, inovação e mercado, aproximando-se de interesses típicos da formação em Ciências Econômicas. A Liga Acadêmica de Mercado Financeiro, registrada em 09/12/2019, e a Liga Acadêmica de

Empreendedorismo e Inovação (Uni.factory), registrada em 23/02/2021, representam espaços privilegiados para discussão de investimentos, finanças, modelos de negócio e inovação, aproximando estudantes dos desafios concretos do mercado e da dinâmica do setor produtivo.

Esse panorama evidencia que a UNIFAL-MG dispõe de uma estrutura robusta para fazer o registro, acompanhar o funcionamento de ligas acadêmicas, com diretrizes claras para coordenação docente, composição discente e desenvolvimento de atividades. Para os cursos de Ciências Econômicas no país, esse contexto abre espaço para a criação ou fortalecimento de ligas específicas, como ligas de Economia Aplicada, Políticas Públicas, Finanças Públicas, Controladoria, entre outras. Por conseguinte, a adoção desse modelo pode promover maior protagonismo discente, integração com ações de extensão e aprimoramento científico, contribuindo para a formação de economistas mais críticos, autônomos e preparados para os desafios sociais e econômicos contemporâneos.

## **5. RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM ESTÁGIO PROFISSIONAL: REFLEXÕES SOBRE TEORIA, PRÁTICA E FORMAÇÃO EM CIÊNCIAS ECONÔMICAS**

Vivenciar um estágio profissional durante a graduação em Ciências Econômicas representa, para muitos estudantes, o primeiro grande encontro com a realidade concreta das organizações. Essa etapa é essencial não apenas para consolidar conhecimentos técnicos, mas também para moldar competências interpessoais e reforçar valores éticos que irão acompanhar o profissional por toda a carreira (Bomfim; Santana-Junior, 2023). No meu caso, essa experiência ultrapassou a fronteira do requisito curricular, tornando-se uma das vivências mais significativas tanto na minha trajetória acadêmica quanto pessoal.

Ao ingressar em uma empresa do setor cafeeiro, localizada na cidade de Varginha, em Minas Gerais, entre os meses de janeiro e setembro de 2022, fui inserido em um ambiente de alta exigência técnica e intensa convivência multicultural. Inicialmente, fui designado para desempenhar atividades predominantemente contábeis e administrativas. Nesse contexto, pude aplicar na prática diversos conceitos que, até então, eram vivenciados apenas no campo abstrato das salas de aula. A graduação em Ciências Econômicas pela UNIFAL-MG – Campus Varginha foi muito importante, pois me proporcionou uma formação ampla e interdisciplinar. Um

dos principais diferenciais foi a ênfase na área de Controladoria, conforme previsto no Projeto Pedagógico do Curso (UNIFAL-MG, 2022), o que me preparou com mais profundidade para lidar com os desafios da realidade empresarial, especialmente no que se refere ao planejamento, controle e análise de resultados.

Durante o estágio, pude observar conceitos fundamentais da Economia, vistas em microeconomia e macroeconomia, como *trade-off* e custo de oportunidade, especialmente ao analisar decisões entre investimento e aplicações financeiras. Além disso, a dinâmica do setor cafeeiro permitiu compreender como diferentes estruturas de mercado influenciam a formação de preços e a competitividade, e refletir sobre aspectos da Formação Econômica do Brasil, marcada pela relevância histórica das *commodities* na balança comercial, sendo o Brasil o principal exportador mundial de café. Essas experiências mostraram, na prática, como os conceitos teóricos se conectam com o ambiente de trabalho.

No primeiro semestre de 2021, cursei Análise de Demonstrações Contábeis, disciplina que se tornou central no estágio, principalmente nas ocasiões em que fui solicitado a interpretar balanços patrimoniais e demonstrativos de resultados. Essa formação me proporcionou a capacidade de extrair indicadores financeiros relevantes, como liquidez corrente, margem operacional e retorno sobre o patrimônio, auxiliando na elaboração de relatórios gerenciais. A tradução prática dessas análises demonstrou como a Contabilidade gerencial contribui para a tomada de decisões estratégicas, conforme defendido por Frey e Frey (2009), ao transformar dados financeiros em insumos de gestão.

A disciplina de Contabilidade e Controladoria, também cursada no primeiro semestre de 2021, foi igualmente marcante. Ela contribuiu para que eu compreendesse os mecanismos de planejamento orçamentário, centros de custos e análise de desvios, elementos fundamentais para acompanhar os resultados operacionais e financeiros da empresa. Essa base teórica ampliou meu senso de responsabilidade nas atividades realizadas, pois passei a enxergar a Contabilidade não apenas como um registro do passado, mas como uma ferramenta orientadora para o futuro organizacional.

Além da Contabilidade, a Estatística – cursada em 2021 – destacou-se como uma das disciplinas mais aplicáveis. Em diversas ocasiões, fui encarregado de realizar projeções orçamentárias e análises de séries temporais de despesas. Utilizei

ferramentas estatísticas, como médias móveis, coeficiente de variação e regressão linear, para construir relatórios que subsidiaram decisões estratégicas. Essa vivência prática confirmou o que Johnston *et al.* (2010) indicam sobre a importância da interdisciplinaridade, uma vez que o mercado exige do economista uma postura investigativa, capaz de integrar conhecimentos diversos para a resolução de problemas complexos.

Ainda que minha atuação durante o estágio tenha sido mais concentrada na área administrativa, outras disciplinas do curso também se mostraram fundamentais. A disciplina de Matemática Financeira, cursada no primeiro semestre de 2020, foi essencial para compreender conceitos como valor presente e futuro, taxas compostas, equivalência de capitais e sistemas de amortização. Esses conhecimentos foram aplicados, por exemplo, na análise de contratos, prazos de pagamento e projeções de fluxo de caixa.

Ao longo do estágio, desenvolvi habilidades interpessoais e organizacionais igualmente relevantes. Aprendi a lidar com prazos rigorosos, a negociar soluções e a administrar conflitos, competências que, segundo Rosita, Umadi e Kusumah (2019) são fundamentais para o êxito profissional, mas muitas vezes negligenciadas nos currículos. A convivência com lideranças experientes e com profissionais de diversas áreas funcionou como um verdadeiro laboratório de amadurecimento emocional e social.

Contudo, a experiência prática também revelou fragilidades na minha formação acadêmica. Atividades relacionadas à análise de riscos financeiros, simulações de operações de *hedge* e acompanhamento das flutuações do mercado escancararam minha insegurança diante de conceitos pouco abordados na graduação. Temas como mercado de capitais, opções financeiras, precificação de ativos e operações em bolsa de valores foram lacunas importantes. Essa constatação está em sintonia com as críticas de Gonçalves (2021), que aponta a pouca ênfase dada à formação voltada à prática mercadológica.

Essas lacunas tornaram-se ainda mais visíveis na atual etapa da minha trajetória profissional. Hoje, atuo em uma exportadora de café, diretamente envolvido na compra e venda do produto em mercados futuros e na bolsa de *commodities*. Atividades como a operação de contratos futuros, o monitoramento de tendências globais de preços e a construção de estratégias de *hedge* fazem parte da minha rotina.

No entanto, no início, tive que recorrer ao autoestudo para suprir as deficiências deixadas pela graduação. Essa vivência prática reforça a defesa de Capra (2002) sobre a necessidade de uma educação orgânica, sistêmica e sensível às transformações econômicas, que, no entanto, não devem se esquecer das questões sociais e ambientais, tão importantes também para a formação do economista.

Apesar dessas limitações, sou grato à formação que recebi. A literatura confirma esse papel basilar da universidade: segundo Bomfim e Santana-Junior (2023), o estágio não substitui a teoria, mas a complementa, atribuindo-lhe sentido e aplicabilidade. Nesse sentido, a ênfase em Controladoria do curso de Ciências Econômicas da UNIFAL-MG se revelou especialmente significativa. Ao articular fundamentos da Contabilidade, análise gerencial e avaliação de desempenho organizacional, essa vertente curricular favoreceu uma visão mais integrada das práticas de gestão e do papel estratégico da informação contábil na tomada de decisão. Essa base teórica consolidada foi essencial para a interpretação crítica das rotinas e demandas do estágio, contribuindo para uma experiência mais reflexiva e propositiva no ambiente corporativo.

No plano pessoal, o estágio também foi uma oportunidade de autoconhecimento. Aprendi a reconhecer minhas limitações, a pedir ajuda, a assumir responsabilidades e a valorizar o trabalho em equipe. Esses aprendizados apesar de não aparecem nas ementas das disciplinas, são determinantes para o sucesso profissional e também podem ser vivenciadas nos estágios, na própria vivência na universidade, nos projetos de extensão, etc.. Morin (2005) destaca que a verdadeira educação vai além da instrução técnica: ela forma sujeitos críticos e socialmente responsáveis, valores que assimilei intensamente no contato com os dilemas éticos e as decisões coletivas do cotidiano empresarial.

O contato com líderes inspiradores, a oportunidade de participar de reuniões estratégicas e o acompanhamento de processos de gestão orçamentária contribuíram para expandir minha visão de futuro. Foi nesse ambiente que despertei o interesse por aprofundar meus estudos em finanças e mercado de capitais. Compreendi que a carreira de um economista não se encerra com a colação de grau, mas se constrói como um processo contínuo de aprendizado e reinvenção.

Por tudo isso, considero que o estágio profissional exerce um papel muito importante na graduação em Ciências Econômicas. Ainda que eu reconheça as

dificuldades enfrentadas durante minha experiência, especialmente aquelas relacionadas às lacunas de formação prática e à necessidade de auto aprendizado em temas como mercado financeiro, operações de *hedge* e análise de riscos, reitero que o estágio se mostrou decisivo para meu amadurecimento técnico, pessoal e profissional. Assim, considero que sempre que o estudante tiver a oportunidade de realizá-lo, recomendo fortemente que o faça, dado o potencial dessa vivência para integrar teoria e prática, desenvolver competências contemporâneas e ampliar o entendimento da dinâmica real das organizações. Tal recomendação está em consonância com Gonçalves (2021) e Ribeiro e Silva (2013), que apontam o estágio como um ambiente privilegiado para o desenvolvimento de habilidades demandadas pelo mercado, ainda que reconheçam que nem todas as instituições tenham condições de tornar essa atividade obrigatória.

Ressalto que a experiência de estágio representou um marco em minha formação, não apenas por seu valor técnico, mas pelos efeitos transformadores em minha maturidade pessoal, ética profissional e clareza de propósito. A cada relatório elaborado, reunião acompanhada e decisão analisada, percebi que o economista do século XXI precisa ser um profissional analítico, comunicativo e comprometido com soluções que agreguem valor econômico e social.

Reafirmo, assim, que a integração entre teoria e prática, o incentivo à formação continuada e a atualização curricular são essenciais para que novos estudantes vivenciem estágios tão significativos quanto o meu, capazes de formar não apenas profissionais mais preparados, mas cidadãos conscientes de seu papel no desenvolvimento sustentável do país.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os resultados desta pesquisa, baseada em revisão de literatura e em reflexão sobre a formação em Ciências Econômicas, evidenciam que as atividades complementares, em especial o estágio, os projetos e programas de extensão universitária, as empresas juniores e as ligas acadêmicas, desempenham papel estratégico na formação do economista. Esses espaços formativos contribuem para reduzir a distância entre teoria e prática, favorecendo o desenvolvimento de competências técnicas e gerenciais. Ao promover a vivência em contextos reais, tais atividades permitem que os estudantes apliquem conhecimentos econômicos em

situações concretas, aprimorem sua capacidade analítica e fortaleçam o compromisso ético e social da profissão.

No âmbito da graduação em Ciências Econômicas, os estudos analisados indicam que o estágio supervisionado funciona como elo privilegiado entre o conhecimento acadêmico e as demandas do mundo do trabalho, ampliando a compreensão sobre a dinâmica das organizações, a leitura de cenários econômicos e a tomada de decisão em diferentes contextos institucionais. De forma complementar, os projetos de extensão aproximam a universidade e sociedade, democratizando o acesso ao conhecimento econômico e contribuindo para uma formação mais crítica, cidadã e sensível às desigualdades sociais e ambientais. As empresas juniores, por sua vez, se destacam como ambientes de aprendizagem organizacional e empreendedorismo, alinhados às competências do futuro do trabalho, ao passo que as ligas acadêmicas favorecem o aprofundamento temático, o protagonismo estudantil e a integração entre ensino, pesquisa e extensão.

Diante desse conjunto de evidências, constata-se que a integração estruturada dessas atividades ao projeto pedagógico dos cursos de Ciências Econômicas pode ser fundamental para formar economistas mais completos, capazes de articular fundamentos teóricos, instrumentos quantitativos e experiências práticas em benefício do desenvolvimento econômico e social.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. R. C. *et al.* Contribuição das ligas acadêmicas para o processo ensino-aprendizagem na graduação em enfermagem. **ReTEP – Revista de Trabalhos Acadêmicos**, v. 10, n. 3, p. 3–8, 2018. Disponível em: <https://www.corence.org.br/wp-content/uploads/2019/11/Contribui%C3%A7%C3%A3o-das-Ligas-Acad%C3%AAmicas-para-o-processo-ensino-aprendizagem-na-gradua%C3%A7%C3%A3o-em-enfermagem.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2025.

BHERING, G. M. **A atuação em empresa júnior e sua influência no desenvolvimento das competências do futuro do mercado de trabalho.** Monografia (Graduação em Administração) - Instituto Brasileiro de Ensino, Desenvolvimento e Pesquisa (IDP), 2024. Disponível em: <<https://repositorio.idp.edu.br/handle/123456789/5182>>. Acesso em: 07 nov. 2025.

BOMFIM, A. S.; SANTANA-JUNIOR, G. O profissional de Economia: importância do estágio e desafios do mercado de trabalho. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, v. 20, n. 35, p. 123-131, 2023. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/ccsa/article/view/12682>>. Acesso em: 11 mai. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior (CNE/CES). Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018. **Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e a curricularização da Extensão**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 20 dez. 2018. Seção 1, p. 28.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <<https://normas.leg.br/?urn=urn:lex:br:federal:constituicao:1988-10-05;1988!art207>>. Acesso em: 12 nov. 2025.

BRASIL. Decreto N° 31.794, de 17 de novembro de 1952. **Dispõe sobre a regulamentação do exercício da Profissão de Economista**, regida pela Lei nº 1.411 de 13 de agosto de 1951, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 22 nov. 1952.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o estágio de estudantes**; altera dispositivos da Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 set. 2008. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm)>. Acesso em: 14 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2007. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Econômicas, bacharelado, e dá outras providências**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 13 jul. 2007.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 07 nov. 2025.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira. Diário Oficial da União, Brasília, 19 dez. 2018. Disponível em: <[https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 07 nov. 2025.

CAPRA, F. **As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2002.

CASARIN, S. T.; PORTO, A. R. Relato de Experiência e Estudo de Caso: algumas considerações. **Journal of Nursing and Health**, v.11, n.2, e2111221998, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/enfermagem/article/view/21998>. Acesso em: 28 mai. 2025.

CAVALCANTE, A. S. P. *et al.* Organização de Ligas Acadêmicas: uma análise a

partir de cursos de graduação da área da saúde. **Revista Ibero-Americana de Saúde Integrativa**, v. 1, n. 00, e024004, 2024. Disponível em: [revistasaude.editoraiberoamericana.com/saude/article/view/4](https://revistasaude.editoraiberoamericana.com/saude/article/view/4).

CESCONETTO, S. M. M. *et al.* As Empresas Juniores no Desenvolvimento de Competências Empreendedoras e Gerenciais. **Revista de Administração da UEG** - ISSN 2236-1197, v. 3, n. 2, 2013. Disponível em: [https://www.revista.ueg.br/index.php/revista\\_administracao/article/view/1099](https://www.revista.ueg.br/index.php/revista_administracao/article/view/1099). Acesso em: 12 nov. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE ECONOMIA (COFECON). **Guia de orientação profissional** – profissão de economista. Brasília: Cofecon, 2023. Disponível em: <https://cofecon.org.br/cofecon/download/guiaprofissao.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2025.

COSTA, F. N. **Formação do economista no Brasil contemporâneo**. Texto para Discussão IE/UNICAMP, n. 279, 2016. Disponível em: <https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/3482/TD279.pdf>. Acesso em 26 ago. 2025.

COSTA, V. M. *et al.* Ligas Acadêmicas na formação do profissional de saúde para o Sistema Único de Saúde: potencialidades e desafios. **DEMETRA: Alimentação, Nutrição & Saúde**, v. 15, p. e46974, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/demetra/article/view/46974>. Acesso em: 20 out. 2025.

FREITAS, P. F. P. *et al.* A influência de Atividades Extracurriculares no Desenvolvimento de Competências Gerenciais em Grupos de Pesquisa. **Administração: Ensino e Pesquisa**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 50 12–49, 2019. DOI: 10.13058/raep.2019.v20n1.1070.

FÓRUM ECONÔMICO MUNDIAL. **Relatório sobre o Futuro dos Empregos 2025**: 78 milhões de novas oportunidades de emprego até 2030, mas é preciso melhorar a qualificação das forças de trabalho urgentemente. Genebra: World Economic Forum, 2025. 5 p. Disponível em: [https://reports.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs\\_2025\\_Press\\_Release\\_PTBR.pdf](https://reports.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2025_Press_Release_PTBR.pdf). Acesso em: 08 dez. 2025.

FREY, M. R.; FREY, I. A. A Contribuição do Estágio Supervisionado na Formação do Bacharel em Ciências Contábeis. **Contabilidade Vista & Revista**, v. 13, n. 1, p. 93–104, 2009. Disponível em: <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/contabilidadevistaerevista/article/view/190>. Acesso em: 13 mar. 2025.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2023. GONÇALVES, R. Economistas no Brasil: ciclo de vida do produto e crise de superprodução. **IE-UFRJ Discussion Paper**, p.1-35, 2021. Disponível em: [https://www.ie.ufrj.br/images/IE/TDS/2021/TD\\_IE\\_037\\_2021\\_GON%C3%87ALVES.pdf](https://www.ie.ufrj.br/images/IE/TDS/2021/TD_IE_037_2021_GON%C3%87ALVES.pdf). Acesso em: 10 jun. 2025.

GONDIM, S. M. G. Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com a formação

acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. **Estudos de Psicologia**, v. 7, n. 2, p. 299-309, 2002.

GOULART, G. S. *et al.* *Contribuições de uma liga acadêmica para a formação universitária: revisão de literatura*. In: **Simpósio de Ensino, Pesquisa e Extensão (SEPE)**, 2021. doi:10.48195/sepe2021-108.

JOHNSTON, C. G. *et al.* An Evaluation of Collaborative Problem Solving for Learning Economics. **Research in Economic Education**, v. 1, p. 13-29, 2010. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/ref/10.1080/00220480009596758?scroll=top>. Acesso em: 10 jun. 2025

JÚNIOR-TEIXEIRA, P. R. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino superior: a lógica das competências em foco. **Crítica Educativa**, v. 6, p. 1-8, 2020. doi: 10.22476/revcted.v6.id483.

HOWARD, E.; SARBAUM, J. Addressing Study Skills, Learning Theory and Critical Thinking Skills in Principles of Economics Courses. **Frontiers in Education**, v. 7, p. 1-8, 2022. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2022.770464/full>. Acesso em: 11 jun. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. INEP. **Painel de Estatísticas do Censo da Educação Superior**. Disponível em: <<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiMGJiMmNiNTAtOTY1OC00ZjUzLTg2OGUtMjAzYzNiYTA5YjlliliwidCI6IjI2ZjczODk3LWw4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9&pageName=ReportSection4036c90b8a27b5f58f54>>. Acesso em: 11 dez. 2025.

LIMA, T. P. P.; SANTOS, T. A. S. A Voz e Vez dos Regentes: Desafios e Possibilidades do Estágio Curricular Obrigatório. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 23, n. e41359, p. 1-18. Disponível em: <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2023u427444>.

LOUREIRO, M. R. A participação dos economistas no governo. **Análise—Revista de Administração da PUCRS**, v. 17, n. 2, 2006. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/face/article/view/314>.

LOUREIRO, M. R. Economistas e elites dirigentes no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 7, n. 20, p. 47-65, 1992. Disponível em: [https://eaesp.fgv.br/sites/eaesp.fgv.br/files/pesquisa-eaesp-files/arquivos/loureiro\\_-\\_economistas\\_e\\_elites\\_dirigentes\\_no\\_brasil.pdf](https://eaesp.fgv.br/sites/eaesp.fgv.br/files/pesquisa-eaesp-files/arquivos/loureiro_-_economistas_e_elites_dirigentes_no_brasil.pdf).

LUNA, I. N. *et al.* Empresas juniores como espaço de desenvolvimento de carreira na graduação: reflexões a partir de uma experiência de estágio. **Revista Psicologia: Organização e Trabalho**, v. 14, n. 4, p. 441-451, 2014.

MACEDO, R. O Economista no mercado de trabalho brasileiro – implicações educacionais e para as entidades de classe. Brasília: Conselho Regional de

Economia do Distrito Federal. **Revista de Conjuntura**, v.14, n. 56, p. 4-19, 2015. Disponível em: <https://corecondf.org.br/wp-content/uploads/Revista-Conjuntura/Revista-Corecon56.pdf>. Acesso em: 14 de mar. 2025.

MACIEL, M. M.; BARBOSA, E. T.; NUNES FILHO, M. **Do conhecimento acadêmico às práticas empresárias: o caso da empresa júnior de administração da UFPB**. In: Anais do X Encontro de Iniciação à Docência da UFPB-PRG. Disponível em: <<http://www.prac.ufpb.br/anais/IXEnex/iniciacao/documentos/anais/7.TECNOLOGIA/7CCSADFCMT02.pdf>>. Acesso em: 14 de nov. 2025.

MARTINS, G. A. Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisa no Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 2, n. 2, p. 9–18, 2008. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rco/article/view/34702>. Acesso em: 15 mar. 2025.

MORETTO NETO, L. *et al.* (Orgs). **Empresas Júnior: espaço de aprendizagem**. Florianópolis, 2004.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 8. ed. rev. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

NOGUEIRA, Matheus Rocha. **Formação do economista e o mundo do trabalho: percepções dos discentes do curso de Ciências Econômicas da UFPR**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Econômicas) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/69759>.

OLIVEIRA, A. A. **Contribuição do estágio supervisionado na formação dos alunos dos cursos de graduação em Administração e Ciências Contábeis da Universidade de Brasília**. 2018. 58 f. Monografia (Graduação em Ciências Contábeis) – Universidade de Brasília, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Brasília, 2018. Acesso em: 04 dez. 2025.

PINTO, J. A. C. **O estágio universitário remunerado e a questão da precarização: análise da situação dos estudantes de Economia da UFBA nos anos de 2004 e 2005**. Monografia (Graduação em Ciências Econômicas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/9930/1/Jeanne%20Pintoseg.pdf>. Acesso em: 14 set. 2025.

QUEIROZ, S.; MUNHOZ, V. C. V. A curricularização da extensão no curso de Ciências Econômicas da UFU: relato dos desafios, propostas e perspectivas. **Revista de Economia Política e Desenvolvimento, Maceió**, v. 14, n. 31, p. 132–149, jan./jul. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2594-598X.2023v14n31p132-149>. Acesso em: 04 dez. 2025.

RIBEIRO, R. M. L.; SILVA, H. P. O contexto da atuação profissional do economista e a formação em ciências econômicas. **Programa de Apoio à Iniciação Científica**, v. 1, n. 133-152, 2013. Disponível em:

<<https://cadernopaic.fae.edu/cadernopaic/article/view/12>>. Acesso em: 18 jun. 2025.

ROSITA; UMADI, M. Z.; KUSUMAH, A. G. Internship Program: Does it Strengthen or Weaken Tourism Students' motivation?. **Advances in Social Science, Education and Humanities Research**, v. 1, p. 270-273, 2019. Disponível em: <https://www.atlantis-pess.com/proceedings/isot-18/125909396>. Acesso em: 14 jun. 2025.

SANTOS, R.; ALVES, A. A. "**Eu conseguia ligar os pontinhos**": a importância do estágio supervisionado na formação do/a assistente social. In: **ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL – ENPESS**, 16, 2018, Vitória. Anais do 16º Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social. Vitória: Ufes, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/abepss/article/view/22600>. Acesso em: 16 jun. 2025.

SARDI, R. G.; CARVALHO, P. R. DE . A docência na educação a distância: uma análise crítica da prática profissional. **Psicologia em Estudo**, v. 27, p. e48799, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v27i0.48799>.

SILVA, B. L. P. *et al.* A importância do programa de estágio para as empresas e estudantes: um estudo dos aspectos da formação profissional no município de Varginha – MG. In: **SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA**, 2016. Anais do XIII SEGeT. 2016. Disponível em: [aedb.br/seget/arquivos/artigos16/502429.pdf](http://aedb.br/seget/arquivos/artigos16/502429.pdf).

SOUZA, J. B. N. *et al.* A importância dos projetos de extensão na formação acadêmica universitária e para a sociedade. **Brazilian Journal of Education**, v. 2, n. 1, 2024. Disponível em: [https://www.brazilianjournalofeducation.com/\\_files/ugd/b9c3ab\\_bb55d9a87dfe43bca5942e95224e623f.pdf?index=true](https://www.brazilianjournalofeducation.com/_files/ugd/b9c3ab_bb55d9a87dfe43bca5942e95224e623f.pdf?index=true).

SOUZA, J. E.; SILVA NETO, A. F. A práxis curricular do estágio supervisionado em filosofia e a constituição da identidade profissional docente. **Cadernos do PET Filosofia**, Teresina, v. 9, n. 17, p. 39-50, 2018. Disponível em: <10.26694/cadpetfil.v9i17.7256>.

SOUZA, S. C. I. O ensino de princípios de economia: uma contribuição. **Semina: Ci. Sociais/Humanas**, Londrina, v. 17, n. 3, p. 329-337, 1996.

SULISTIYONO, F. *et al.* Perspective student's internship on development of technology in the industry. **IOP Conf. Series: Materials Science and Engineering**, v. 830, p. 1-7, 2020. Disponível em: <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1757-899X/830/3/032057>. Acesso em: 13 mai. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Instituto de Economia. **Economia nas Escolas**. Campinas, 2020. Disponível em: <https://www.ie.unicamp.br/ext/projetos-de-extensao/economia-nas-escolas-e-selecionado-entre-projetos-de-extensao-da-unicamp>. Acesso em: 08 dez. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS. **Ações de Extensão vigentes, 2025**.

Alfenas, 2025. Disponível em: <https://sistemas.unifal-mg.edu.br/app/caex/comum/paginas/acoesVigentes.php#Projeto>. Acesso em: 08 dez. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Econômicas**. Alfenas: UNIFAL-MG, 2016. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/economia/ensino/>. Acesso em: 25 jun. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Pró-Reitoria de Extensão. **Clínica Financeira Universitária**. Belo Horizonte, 2025. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/clinicafinanceirauniversitaria/>. Acesso em: 08 dez. 2025.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. **Programa de Extensão de Serviços à Comunidade (PESC)**. São Paulo, 2025a. Disponível em: <https://pesc.fea.usp.br/>. Acesso em: 08 dez. 2025.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. **Serviço de Orientação Financeira (SOF)**. São Paulo, 2025b. Disponível em: <https://jornal.usp.br/universidade/servico-de-orientacao-financeira-na-usp-completa-10-anos-com-inscricoes-para-nova-jornada/>. Acesso em: 08 dez. 2025.

URQUÍÁ-GRANDE, E.; ESTÉBANEZ, R. P. Bridging the gaps between higher education and the business world: internships in a faculty of economics and business. **Education + Training**, v. 62, n. 1, p. 14–27, 2020. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/et-01-2018-0017/full/html>. Acesso em: 13 mar. 2025.

WEGNER, R. C. *et al.* Economia no Centro Integrado de Educação Pública (CIEP): relato de experiência de graduandos junto a secundaristas. **Em Extensão**, v. 21, n. 2, p. 179-194, 2022.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015. Disponível em: [http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/attach/74304716/3-YIN-planejamento metodologia.pdf](http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/attach/74304716/3-YIN-planejamento%20metodologia.pdf). Acesso em: 13 mar. 2025.