



**METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA DO PENSAMENTO
ECONÔMICO**

**ACTIVE METHODOLOGIES IN TEACHING THE HISTORY OF ECONOMIC
THOUGHT**

Victória Beatriz Lessa Rosolem

Universidade Federal do Rio Grande
essavictoria90@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2098-9325>

Patricia Franzoni

Universidade Federal do Rio Grande
patriciafranzoni@furg.br
<https://orcid.org/0000-0001-7323-0964>

Gabrielle Barcellos Martins

Universidade Federal do Rio Grande
patricia.franzoni@universo.univates.br
<https://orcid.org/0009-0001-9779-1798>

Resumo

Este artigo caracteriza-se como pesquisa qualitativa e propõe-se a investigar como a utilização de metodologias ativas, associada a tecnologias digitais, no ensino de História do Pensamento Econômico pode promover a aprendizagem em graduandos de Ciências Econômicas, de uma Universidade pública (RS, Brasil). A adoção de metodologias diferenciadas no ensino de disciplinas teóricas de Economia proporciona aos estudantes a vivência de novas experiências, motivando-os a uma participação mais ativa. O estudo aborda a aprendizagem dos estudantes, em duas turmas de História do Pensamento Econômico, durante o período de distanciamento social frente à pandemia Covid-19, conforme o calendário emergencial estabelecido pela Universidade, que teve início no primeiro semestre letivo de 2021 (junho/setembro) e encerrando-se no segundo semestre de 2021 (novembro/2021 a fevereiro/2022). Os dados foram coletados através de questionários online relativos à aprendizagem de cada tarefa e resoluções das atividades postadas em ambiente virtual. Em relação aos dados emergentes, estes

foram analisados mediante a aplicação da Análise Textual Discursiva e agrupados em quatro categorias: manifestação de aprendizagem, análise das dificuldades, estratégias de resolução e ferramentas utilizadas. O estudo conclui que as atividades desenvolvidas foram produtivas, possibilitando um maior envolvimento dos alunos, no qual foi possível desenvolver interesse pela pesquisa, criatividade, pensamento crítico e outros benefícios que foram essenciais para a aprendizagem dos conteúdos.

Palavras-chave: Metodologia Inovadora; História do Pensamento Econômico; Aprendizagem; Ensino Superior.

Abstract

This article is characterized a qualitative research and proposes to investigate how the use of active methodologies, associated with digital technologies, in teaching History of Economic Thought can promote learning in undergraduate Economic Sciences' students, from a public university (RS, Brazil). The adoption of differentiated methodologies in teaching theoretical disciplines of Economics provides students with the experience of new trials, motivating them to participate more actively. The study addresses student's learning, in two classes of History of Economic Thought, during the social distancing period to face the Covid-19 pandemic, according to the emergency calendar established by the University, which began in the first academic semester of 2021 (june/september) and ended in the second semester of 2021 (november/2021 to february/2022). Data were collected through online questionnaires related to each task learning and resolutions of activities placed in a virtual environment. Regarding the emerging data, they were analyzed by applying Discursive Textual Analysis and grouped into four categories: learning manifestation, analysis of difficulties, solving strategies and tools used. The study concludes that the activities developed were productive, enabling greater students involvement, in which it was possible to develop interest in research, creativity, critical thinking and other benefits that were essential for the learning of the contentes.

Keywords: Innovative Methodology; History of Economic Thought; Learning; Higher Education.

1. Introdução

Masetto (2004) ressalta que o ensino com pesquisa e o uso de novas tecnologias na sala de aula são defendidos como propostas inovadoras ao tornar o estudante sujeito ativo do processo de aprendizagem, alterando radicalmente a disposição anterior de entregar todas as informações prontas e sistematizadas pelo professor para memorização e reprodução.

Para Antunes (2014), Franzoni, Del Pino e Oliveira (2018), enquanto alguns professores priorizam o modelo tradicional de ensino, com aulas basicamente expositivas, tendo como instrumentos principais o quadro-negro, giz e livro didático, outros profissionais adotam metodologias inovadoras, diversificando as estratégias de ensino a serem exploradas. Além disso, esse modelo tradicional acaba desestimulando a criatividade, o pensamento crítico e o envolvimento dos alunos, que, porventura, acabam memorizando conceitos somente para serem aprovados na disciplina.

Nessa perspectiva, Anastasiou e Alves (2005) complementam que para os estudantes se apropriarem do conhecimento, o professor deve agir como um verdadeiro estrategista, utilizando ferramentas facilitadoras de aprendizagem. Gil (2012) salienta que o que importa é tornar o estudante ativo e investigador. Ao professor caberia incentivar, orientar e organizar as situações de aprendizagem, adequando-as às capacidades e ao perfil de cada aluno. Nesse sentido, é importante incentivar os sujeitos a investigarem sobre o tema, participarem das reflexões, favorecendo a sua argumentação e a capacidade de análise crítica.

Berbel (2011) destaca que as metodologias ativas trazem novos elementos às aulas, apresentando potencial para despertar a autonomia, motivação, curiosidade e criatividade dos estudantes. Portanto, uma proposta inovadora no ensino seria o uso de metodologias ativas com a presença de tecnologias digitais, em que o estudante desenvolve uma postura mais ativa.

Portanto, uma proposta inovadora no ensino seria o uso de metodologias ativas, em que o estudante desenvolve uma postura mais ativa, tornando-se o protagonista e não um mero receptor de conhecimento oriundo do professor. Ao abordar a inovação no ensino considera-se que, quando nos referimos à inovação, fazemo-lo em associação a práticas de ensino que alterem, de algum modo, o sistema unidirecional de relações que caracterizam o ensino tradicional (Lucarelli, 2000).

No que tange às tecnologias digitais, é possível perceber que elas vêm sendo incorporadas aos processos de ensino e de aprendizagem como ferramentas de mediação entre o indivíduo e o conhecimento. De acordo com Borba e Vilarreal (2004, p. 96), “os processos de visualização atualmente atingiram uma nova dimensão se considerarmos o ambiente de

aprendizagem computacional”. Brandão, Araújo e Veit (2008) destacam que o computador, visto como uma ferramenta didática no auxílio da aprendizagem, pode fornecer oportunidades ímpares para a contextualização, visualização e apresentações das mais diversas situações que possam dar sentido ao conceito que esteja sendo trabalhado pelo professor.

Diante desse contexto, o presente estudo foi desenvolvido em um cenário de pandemia (*Covid-19*), no qual ocorreu a suspensão das atividades presenciais nas Universidades, devido ao distanciamento social. Em vista disso, as redes de ensino tiveram que providenciar medidas alternativas para prosseguir com o funcionamento das aulas. Frente a este cenário, metodologias alternativas foram postas em voga durante este período como estratégias no âmbito educacional.

Autores como Bacich e Moran (2018) ressaltam as metodologias ativas como estratégias de ensino com ênfase no envolvimento efetivo dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. Ainda, Valente (2018) atribui que metodologias ativas também podem promover o processo de ensino com foco no aprendiz, o qual distribui o processo de aprendizagem tanto em descobertas quanto por meio de investigação e resoluções de problemas.

O presente estudo destina-se a realizar uma pesquisa qualitativa, que tem por objeto investigar como as metodologias inovadoras, associadas a tecnologias digitais, podem promover indícios de aprendizagem, em graduandos de Ciências Econômicas de uma universidade pública (Rio Grande do Sul, Brasil).

A pesquisa mostra-se relevante para a área, ao proporcionar reflexão e discussão sobre a adoção de metodologias ativas em disciplinas teóricas de Economia, em particular no ensino de História do Pensamento Econômico, que se ocupa da análise histórica das teorias econômicas, fundamentais para compreender o surgimento de conceitos, ideias e a própria evolução do pensamento dos diversos teóricos ao longo do tempo.

Segundo Botelho e Silva (2023), Urias e De Azeredo (2017), Bogenhold (2017) e Barber (1990), o ensino de disciplinas teóricas, apoiado no uso de metodologias ativas, demonstrou melhores desempenhos no processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, em uma formação mais crítica dos indivíduos em termos sociais, políticos e culturais, sobretudo quando existe apoio do poder público, a fim de proporcionar incentivos como cursos e treinamentos para enriquecer os processos de aprendizagem.

Nesse sentido, estudos como os de Freeman *et al.* (2014), ao compararem o ensino tradicional com métodos ativos, evidenciaram que os alunos expostos ao segundo método obtiveram um maior índice de aprovação, de aproximadamente 78,2%, quando comparados a

metodologias tradicionais, que apresentaram cerca de 66,2% de aprovações. Esse resultado indica que as taxas de reprovações dos alunos sob condições de ensinos tradicionais é 1,5 vez maior.

Vale dizer, a adoção de metodologias ativas pode vir a proporcionar um avanço do conhecimento na área da Economia, na formação inicial dos futuros economistas, nos processos de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento contínuo da disciplina de História do Pensamento Econômico, proporcionando uma maior autonomia aos alunos, conferindo-lhes postura ativa no processo de aprendizagem.

Mais engajados, os alunos podem contextualizar o desenvolvimento das teorias econômicas, mediante o seu ritmo de estudo, tornando a aprendizagem mais prazerosa e significativa ao desenvolver habilidades críticas como investigação, análise, avaliação e síntese dos conteúdos estudados.

Os instrumentos de coleta de dados estão relacionados às resoluções das atividades e aos questionários dos alunos, os quais foram analisados mediante a aplicação da ATD (Análise Textual Discursiva), de Moraes e Galiuzzi (2016). A ATD é uma metodologia de análise de informações qualitativas que tem o objetivo de produzir novas compreensões sobre discursos e, durante os últimos anos, tem-se apresentado como importante protagonista em pesquisas das áreas de Educação e Ensino no Brasil (Moreno-Rodríguez, 2020).

De acordo com Galiuzzi e Sousa (2021, p. 78) a ATD é “difundida em investigações nos âmbitos da pesquisa em Educação (Valentine *et al.*, 2008; Piveta & Isaia, 2014; Robayo, 2015), Educação em Ciências (Sousa & Galiuzzi, 2018) e outras áreas das humanidades”. Em estudos recentes, a ATD foi utilizada por Franzoni (2023, 2021, 2020); Santos, Neves, Cure (2022); Rosolem *et al.* (2023), Pinho *et al.* (2023) e Martins *et al.* (2023), no ensino de Matemática, Economia, Contabilidade e Educação Financeira, a partir da adoção de metodologias ativas e aplicação de questionários com o objetivo de investigar, individualmente, o processo de aprendizagem dos alunos, exatamente como a finalidade deste trabalho.

2. Referencial Teórico

Moreira *et al.* (2017) enfatizam que formar cidadãos é uma das funções do professor. Ulhôa *et al.* (2008, p. 2) complementam: “o cidadão de agora precisa se inserir adequadamente no meio social, não pode mais ignorar o que se passa no mundo e ter o mesmo perfil de habilidades do século passado. Esse cidadão precisa, antes de tudo, ser crítico, ativo, pensar e agir”. Por isso, para se alcançar cidadãos ativos e críticos é preciso estar em constante formação

e buscar contribuições e estratégias metodológicas que visem à aprendizagem. O professor precisa atuar como mediador, orientador e permitir que o estudante seja o protagonista e responsável pela própria aprendizagem. À medida que a ênfase é colocada na aprendizagem, “o papel predominante do professor deixa de ser o de ensinar e passa a ser o de ajudar o aluno a aprender. Educar deixa de ser a arte de introduzir ideias na cabeça das pessoas, mas de fazer brotar ideias” (Werner & Boer, 1984, p. 8).

Dessa forma, as crescentes transformações sociais impõem às instituições um repensar nos processos de ensino e aprendizagem visando à formação de um cidadão com um novo perfil, no qual habilidades como proatividade, cooperação, criticidade, dentre outras, se sobressaem em detrimento a simples memorização e repetição. Essa demanda nos faz inferir que a atual configuração tem como prioridade o desenvolvimento do pensamento do estudante como uma dimensão fundamental da cognição. Sendo esse o cenário, os professores têm sido cada vez mais estimulados a repensar suas práticas pedagógicas.

Segundo Masetto (2003), durante a aprendizagem, pode-se utilizar diversas estratégias para contribuir no seu processo. Berbel (2011, p. 29) enfatiza que “as metodologias ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos”. Para Bastos (2006), as metodologias ativas são processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema. Nesse caminho, o professor atua como orientador para que o estudante reflita e decida por si só o que fazer para atingir os objetivos traçados.

Mitre *et al.* (2008) complementam que as metodologias ativas utilizam a problematização como estratégia de ensino e aprendizagem, com o objetivo de motivar o estudante, pois diante do problema ele se detém, examina, reflete, relaciona com questões do seu cotidiano e passa a ressignificar descobertas. Sendo assim, a motivação desempenha um papel importante no processo de aprendizagem, pois, por ser intrínseca ao estudante, o envolvimento na tarefa aumenta.

Com relação às tecnologias digitais, Marchi (2014, p. 26) destaca que a produção de conhecimento está associada a:

um coletivo pensante formado por atores humanos e não humanos, ou seja, pela relação do humano com uma determinada tecnologia da inteligência. Borba e Villarreal (2005) salientam que o computador molda o ser humano ao mesmo tempo em que é moldado por ele, e o conhecimento é produzido por

um coletivo composto por seres-humanos-com-mídias, ou seres-humanos-com-tecnologias.

Portanto, a tecnologia aproxima os seres humanos e favorece a produção do conhecimento, a partir de um grupo pensante, conforme afirma Marchi (2014). Branda, Silveira e Ribeiro (2014, p.10) explicam que:

O aumento da interatividade significa também o aumento da compreensão do conteúdo, da absorção e do próprio domínio do assunto tratado. A interação ocorre entre materiais/ aluno, aluno/ aluno e aluno/ professor. Para estimular a interação, o professor deve estabelecer regularmente um contato direto com cada estudante, fornecendo-lhe comentários detalhados sobre as tarefas, estabelecendo horários de atendimento aos estudantes, além de utilizar questões pré-aula.

Silva (2000) e Bairral (2009) acrescentam que a interação em ambientes virtuais de aprendizagem oferece nuances cognitivas diversificadas, as interações virtuais são facilitadas pela tecnologia digital e proporcionam a seus participantes uma relação de proximidade e aprendizagem. Assim, a tecnologia permite que um grupo de pessoas possa discutir um assunto à distância, a partir do computador (conectado à internet), podendo trazer benefícios de aprendizagem aos envolvidos.

Nesta mesma linha argumentativa, Leite *et al.*, (2011, p. 67) destacam que “uma das principais características dos ambientes virtuais de aprendizagem é a possibilidade de oferecer aos alunos a interação virtual com o professor, além de interação entre eles, tornando possível a construção de comunidades virtuais de aprendizagem”. Desse modo, quanto maior a interatividade, maior será a compreensão do conteúdo. Cabe ao professor mediar as discussões, fazer intervenções e manter um contato direto com os alunos.

Levy (1999) ressalta que com o mundo virtual é possível trocar ideias e saberes, desenvolver a inteligência e transformar a informação em conhecimento. Nesse sentido, é importante incentivar os sujeitos a investigarem sobre o tema, participarem das reflexões, favorecendo a sua argumentação e a capacidade de análise crítica. A IA (Inteligência Artificial) é uma das tecnologias presentes e mais revolucionárias deste século, que apresenta o potencial de transformar a forma como aprendemos. Segundo Moura e Carvalho (2023, p. 166):

No processo de ensino-aprendizagem, os professores enfrentam dificuldades para encontrar técnicas e metodologias que facilitem a aprendizagem, fomentem a criatividade e as habilidades de resolução de problemas. Ao mesmo tempo, os alunos têm dificuldade de entender os assuntos curriculares

e, por vezes, sentem-se desmotivados em continuarem a estudar para melhorar os seus desempenhos.

A aprendizagem é otimizada através da disponibilidade das ferramentas ativas de ensino, seja através da IA ou qualquer outro tipo de interação em ambientes, sejam eles virtuais ou não, no qual possam favorecer e influenciar diretamente o processo de ensino-aprendizagem.

Rodrigues, Franzoni e Gomes (2024) avaliaram os reflexos das metodologias ativas no ensino e aprendizagem dos estudantes de Contabilidade, durante o período pós-pandêmico (*Covid-19*). A pesquisa enquadra-se como qualitativa, os dados foram coletados por meio de diário de bordo e questionários, e analisados a partir da ATD no qual os resultados emergentes forma agrupados em três categorias: 1) conhecimento prévio, 2) metodologias ativas e aprendizagem, e 3) trabalho em equipe. A pesquisa envolveu dois encontros: no primeiro, aplicou-se a estratégia “tempestade cerebral” com vinte e cinco alunos, e no segundo, utilizou-se a estratégia de ensino “instrução por pares” com vinte e quatro participantes, divididos em cinco grupos, em que os alunos tiveram a liberdade de escolher o grupo no qual gostariam de pertencer.

A adoção de metodologias ativas, aliada à recursos tecnológicos (aplicativo *Plickers*/ celular) resultou em um maior aproveitamento dos alunos em termos de aprendizagem. Além disso, essa abordagem tornou as aulas mais instigantes, reforçando a ideia de que o professor é um mediador do conhecimento. Nesse contexto, autores como Marchi (2014), Guimarães, Torres e Lima (2023) destacam os benefícios no processo educacional da utilização de metodologias ativas, aliada a ferramentas tecnológicas.

O trabalho de Anese Nicola e Paniz (2017) resulta, por meio da metodologia da ATD, na construção de duas categorias, sendo elas, 1) adoção de metodologias diferentes como possibilidade de melhorar o ensino, e 2) aprendizagem e desafios na utilização de metodologias diferenciadas. Nesse sentido, avaliou-se a manifestação de aprendizagem dos alunos através do uso de métodos não tradicionais de ensino.

Para isso, utilizou-se de entrevistas semiestruturadas com professores de Ciências e Biologia de uma rede pública de Educação Básica, do Rio Grande do Sul, a fim de captar o reflexo da relevância da implementação de métodos ativos na aprendizagem dos alunos. Tais entrevistas foram realizadas por captação de áudio e posteriormente transcritas. Os autores relatam, como principais resultados encontrados, níveis positivos em termos de motivação e busca de conhecimento por parte dos alunos, evidenciando ainda mais sobre novas alternativas

de ensino, a partir da utilização de recursos, como por exemplo, saída de campo, construção de oficinas, teatro e apresentação de seminários.

Nessa perspectiva, o trabalho de Rosolem *et al.* (2023) teve a finalidade, através de tarefas investigativas relacionadas ao tema de Educação Financeira, de contribuir nos processos de ensino e aprendizagem e na formação continuada dos professores de Matemática da Educação Básica (rede estadual, de um município gaúcho, Brasil).

Os autores desenvolveram a pesquisa em âmbito remoto, devido à pandemia *Covid-19*, utilizando-se de plataformas digitais de comunicação (*google meet; google docs; moodle*) para desenvolver dez tarefas investigativas em pequenos grupos, ao longo dos encontros síncronos. Em relação aos dados coletados, através das resoluções das atividades, gravações de áudio e vídeo, questionários e fóruns de discussão em ambiente virtual, estes foram analisados mediante a aplicação da ATD, resultando nas seguintes categorias emergentes: 1) estratégias de resolução e conjecturas, e 2) percepções dos professores sobre a tarefa investigativa e a aprendizagem.

Os autores reforçam a importância de os professores adotarem metodologias inovadoras em suas aulas e conectarem os conteúdos matemáticos a situações do cotidiano, visto que estimula a autonomia e o pensamento crítico dos estudantes. O envolvimento dos alunos em reflexões, investigações e busca por soluções contribui para que tomem decisões acertadas, isto é, capacitando-os a fazer escolhas mais conscientes e racionais, desempenhando um papel positivo na sociedade.

Como pode ser visto nos trabalhos de Rodrigues, Franzoni e Gomes (2024), Anese Nicola e Paniz (2017) e Rosolem *et al.* (2023) a ATD, de Moraes e Galiuzzi (2016), foi escolhida para analisar os dados em função da importância do percurso, da trajetória em que a aprendizagem acontece, dos relatos e significado dos pensamentos dos sujeitos, nos mínimos detalhes, desde o conhecimento prévio até o conhecimento final. Referidos estudos visam compreender os benefícios da utilização de metodologias ativas, em especial o significado, a compreensão e interpretação dos pensamentos dos participantes da pesquisa durante todo o processo de ensino e aprendizagem.

É neste cenário que as Universidades devem aproveitar e utilizar de metodologias diferenciadas no ensino, aliadas a ferramentas tecnológicas e de IA, para suprir as dificuldades e tornar o processo de ensino-aprendizagem mais atrativo e eficiente. Portanto, a discussão não mais envolve a inclusão ou não de metodologias ativas, tecnologias digitais e inteligência artificial nos processos de ensino e de aprendizagem, mas como usá-las para a melhoria desses processos.

3. Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa, e, para alcançar o objetivo proposto, a investigação foi realizada com trinta alunos, na disciplina de HPE (História do Pensamento Econômico) em duas turmas (A e B) do curso de Ciências Econômicas, ministrada de maneira remota no ano de 2021, devido ao cenário pandêmico da *Covid-19*, conforme o calendário emergencial proposto pela Universidade entre os meses de junho a setembro de 2021 (1º semestre) e de novembro/2021 a fevereiro de 2022 (2º semestre).

Foram utilizadas as resoluções das atividades e questionários, com perguntas abertas, das respectivas tarefas, como instrumentos de coleta de dados, a fim de verificar quais as dificuldades dos alunos e se existiu aprendizado com a adoção de metodologias inovadoras, aliada a recursos tecnológicos. Os dados produzidos foram analisados mediante a ATD (Análise Textual Discursiva), de Moraes e Galiazzi (2016), surgindo quatro categorias: (a) manifestação de aprendizagem; (b) análise das dificuldades durante a resolução das atividades; (c) estratégias de resolução; e (d) ferramentas utilizadas.

A ATD configura-se como uma metodologia de etapas extremamente minuciosa, requerendo do pesquisador a atenção e a rigurosidade em cada etapa do processo. Esta análise visa, inicialmente, à desmontagem dos textos e seu exame nos mínimos detalhes. Na sequência, desenvolve-se o estabelecimento de relações entre cada unidade, procurando-se a identidade entre elas para, em seguida, captar o que emerge da totalidade do texto em direção a uma nova compreensão desse todo. Conforme Moraes e Galiazzi (2016), a ATD é composta por três etapas, sendo a primeira delas o processo de unitarização, em que é desconstruído o texto, fragmentando-se-o em unidades de significado. O processo de unitarização é, portanto, a etapa essencial no desenvolvimento, pois, nesta unidade, estão contidas as mensagens mais significativas dos textos analisados. A segunda compreende a organização de categorias, as quais podem ser constantemente reagrupadas. Na terceira etapa, produz-se um metatexto com as novas compreensões obtidas com o intuito de responder à questão de pesquisa, no caso, como a adoção de metodologias inovadoras no ensino de HPE (História do Pensamento Econômico), aliada a tecnologias digitais, pode contribuir na aprendizagem? Nesse sentido, defende-se o papel do professor como mediador, que estimule a aprendizagem, oriente e discuta com os estudantes suas dúvidas, incentivando-os a avançar no processo do conhecimento.

Pelo fato de a pesquisa ser fundamentada de maneira qualitativa, busca-se compreender os processos de ensino e aprendizagem de um grupo social a partir de aspectos não quantificáveis. O relevante, segundo Minayo (2010), é a maneira como algo acontece,

trabalhando com significados, motivos, crenças, valores e atitudes. Vale ainda mencionar que “o pesquisador utiliza metodologias descritivas para inferir conclusões e está interessado no processo e significado dos pensamentos das pessoas” (Minayo, 2010, p. 21). Essa abordagem foi escolhida por explicar o porquê dos fatos e se preocupar com os aspectos da realidade.

Cabe destacar que as aulas foram desenvolvidas, em sua totalidade, via ambiente virtual de aprendizagem à distância, em função da pandemia *Covid-19*, e *Google Meet* para os encontros síncronos. As atividades propostas estavam relacionadas a pesquisa, utilização de imagens, produção em cartolina, elaboração de mapas conceituais, edição de livro, criação de jogos, banco de questões com resoluções, entre outras.

Além disso, as tarefas foram aplicadas em ambas turmas e estruturadas em oito etapas, sendo realizadas de maneira individual, quais sejam:

- (1) elaboração de uma resenha a respeito do pensamento econômico da antiguidade, mercantilistas e fisiocratas, no máximo de cinco páginas;
- (2) aplicação do conteúdo proposto na atividade 1, com a elaboração de um mapa conceitual a fim demonstrar as relações, semelhanças, diferenças, conceitos pertinentes e a evolução do pensamento econômico no período estudado;
- (3) criação de um mapa conceitual sobre o pensamento econômico na escola clássica que abrange os autores Adam Smith, David Ricardo, Thomas Malthus, John Stuart Mill e Jean-Baptiste Say;
- (4) realização de uma pesquisa bibliográfica, reproduzida em uma cartolina enfatizando sobre quem foi Karl Marx e seus principais conceitos;
- (5) desenvolvimento de pesquisas e construção de um livro, entre quinze a vinte páginas, acerca dos principais teóricos das escolas de Cambridge, Lausanne e Austríaca (neoclássicos);
- (6) elaboração de um texto entre oito a quinze páginas, com o intuito de promover conhecimento em torno do pensamento keynesiano;
- (7) formulação de um questionário composto por seis questões que envolvem o pensamento kaleckiano abrangendo uma comparação entre este autor e Keynes, além de expor as questões e explicar as principais equações era necessário discutir as hipóteses simplificadoras, juntamente com o pensamento econômico; e
- (8) produção de cinco situações-problema, com resolução, desfecho a partir da Teoria dos Jogos, com equilíbrio(s) de Nash e justificativa de resposta.

O ensino destinado aos futuros economistas desempenha um papel fundamental na preparação de profissionais aptos a lidar com as complexidades das interações econômicas contemporâneas. A incorporação da Escola da Economia Matemática e da Teoria dos Jogos, com sua abordagem analítica e modelagem rigorosa, é crucial para construir uma base sólida. A Matemática é destacada como uma ferramenta poderosa para uma compreensão profunda dos fenômenos econômicos (Samuelson, 1973). A Teoria dos Jogos, por sua vez, oferece uma perspectiva aguçada para analisar situações estratégicas complexas, onde os equilíbrios de Nash são centrais. O equilíbrio de Nash é definido como uma situação em que cada jogador faz a melhor escolha possível, dadas as escolhas dos outros (Nash, 1950).

No final de cada atividade, os alunos tinham que responder a um questionário com perguntas abertas (instrumento de coleta de dados), com o objetivo de verificar quais foram as dificuldades enfrentadas para a resolução das tarefas e se houve aprendizado com a adoção de metodologias inovadoras. As respostas dos estudantes foram analisadas mediante a aplicação da ATD, de Moraes e Galiuzzi (2016), a partir da assinatura do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), disponibilizado na plataforma AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) da Universidade.

- As questões norteadoras do questionário aplicado estavam relacionadas:
 - 1) ao objetivo da situação-problema;
 - 2) ao planejamento, organização de dados e mudanças durante a resolução da atividade;
 - 3) às estratégias de resolução das atividades;
 - 4) à comparação da previsão do resultado (início da tarefa) com a solução encontrada (final da tarefa);
 - 5) às dificuldades na resolução da tarefa e suas possíveis causas;
 - 6) às capacidades e contribuição da atividade na aprendizagem;
 - 7) à percepção de erros, revisão de procedimentos e correção;
 - 8) às dificuldades encontradas no ensino remoto;
 - 9) ao desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e criatividade;
 - 10) à importância da adoção de metodologias inovadoras nos processos de ensino e aprendizagem e;
 - 11) à avaliação do raciocínio e validação dos resultados. Cabe ressaltar que os alunos tiveram 48 horas para responder a cada questionário e, após esse período, os mesmos eram fechados via formulários (*google docs*).

4. Resultados

Nesta seção é realizada uma análise comparativa entre as duas turmas mencionadas, de modo que se possa observar a aprendizagem sob o prisma do ensino com a aplicação de metodologias inovadoras associadas a tecnologias digitais. Os dados coletados, a partir da análise textual discursiva, foram agrupados em quatro categorias, para ambas as turmas, a saber: manifestações de aprendizagem; análise das dificuldades durante a resolução das atividades; estratégias de resolução; e ferramentas utilizadas.

Por questões éticas, não são divulgados os nomes dos participantes. Os alunos da turma A foram identificados de A1 a A20, enquanto os da turma B foram nomeados de A21 a A30. Desse modo, serão exploradas e demonstradas com mais detalhamento as manifestações dos alunos, conforme as quatro categorias emergentes.

a) Manifestações de aprendizagem

Nesta categoria, os alunos demonstraram uma relação positiva acerca da aprendizagem, incluindo desenvolvimento do pensamento crítico e analítico, construção de novos conhecimentos, interesse em novos assuntos, contribuição para a carreira profissional e aprimoramento dos conhecimentos existentes. Os dados demonstram que o aluno(a) A1 inicialmente não possuía conhecimento adequado sobre o tema proposto:

Tinha visto um pouco a respeito do assunto, mas conforme fui pesquisando acabei adquirindo mais conhecimento (A1).

O aluno A5, por sua vez, ponderou:

Ao pesquisar, ler e ter que elaborar um texto, o conteúdo acaba se fixando com mais facilidade do que assistindo somente uma aula (A5).

Ponte, Brocardo e Oliveira (2015, p. 23) salientam que o "[...] envolvimento ativo do aluno é a condição fundamental da aprendizagem". Portanto, é preciso desenvolver a capacidade do aluno de se envolver com a própria aprendizagem, elaborar suas estratégias e oportunizar o engajamento com atividades que demandem exploração.

Demo (1997) destaca a importância da pesquisa para a aprendizagem, em que o sujeito passa de objeto de ensino para parceiro de trabalho, tendo autonomia e assumindo o papel de sujeito ativo do processo de aprender. Dando uma maior síntese ao que o autor mencionou, o aluno(a) A30 salienta como o aprimoramento no desenvolvimento da autonomia refletiu na formação do pensamento crítico, expressando-se:

Sim, contribuiu. A autonomia para o desenvolvimento da atividade permite uma autocrítica sobre o que estamos construindo no trabalho, para que de fato sejamos autores das nossas ações (A30).

Em outro comentário, o aluno (a) A11 ressalta:

A atividade contribuiu de forma positiva na minha aprendizagem, no desenvolvimento da autonomia e a se posicionar criticamente (A11).

Ainda, o aluno (a) A6 em outra tarefa destaca:

A experiência de formular e responder às perguntas se revelou um valioso aprendizado, enriquecido por um processo criativo significativo (A6).

Como se vê, as crescentes transformações sociais impõem às instituições um repensar nos processos de ensino e aprendizagem visando à formação de um cidadão com um novo perfil, no qual habilidades como proatividade, cooperação, criticidade, dentre outras, se sobressaíam em detrimento a simples memorização e repetição, estabelecida pelo modelo tradicional de ensino. Essa demanda nos faz inferir que a atual configuração tem como prioridade o desenvolvimento do pensamento do estudante como uma dimensão fundamental da cognição (Santos, 2007). Sendo esse o contexto, os professores têm sido cada vez mais estimulados a repensar suas práticas pedagógicas.

b) Análise das dificuldades durante a resolução das atividades

Com relação à segunda categoria constatou-se que os principais problemas enfrentados pelos estudantes estão vinculados à: compreensão do conteúdo, escrita (dificuldade em se expressar), identificação de referências relevantes (dificuldades em encontrar boas referências) e fontes de dados confiáveis. Conforme pode-se perceber pela resposta do aluno A3:

Enfrentar desafios na busca por determinados materiais contrasta com a autonomia de desenvolvermos a atividade e perseguirmos nosso aprendizado. (A3).

A aplicação de metodologias inovadoras, como o uso de tecnologias educacionais e abordagens ativas de aprendizagem, pode ajudar a tornar a resolução de atividades relacionadas à História do Pensamento Econômico mais envolvente e acessível para os estudantes, superando as dificuldades enfrentadas (Khaan, 2023). Isto é, o aluno acaba extraindo da autonomia conhecimentos que vão facilitar a aprendizagem, além de auxiliar os estudantes a desenvolverem habilidades mais analíticas e críticas.

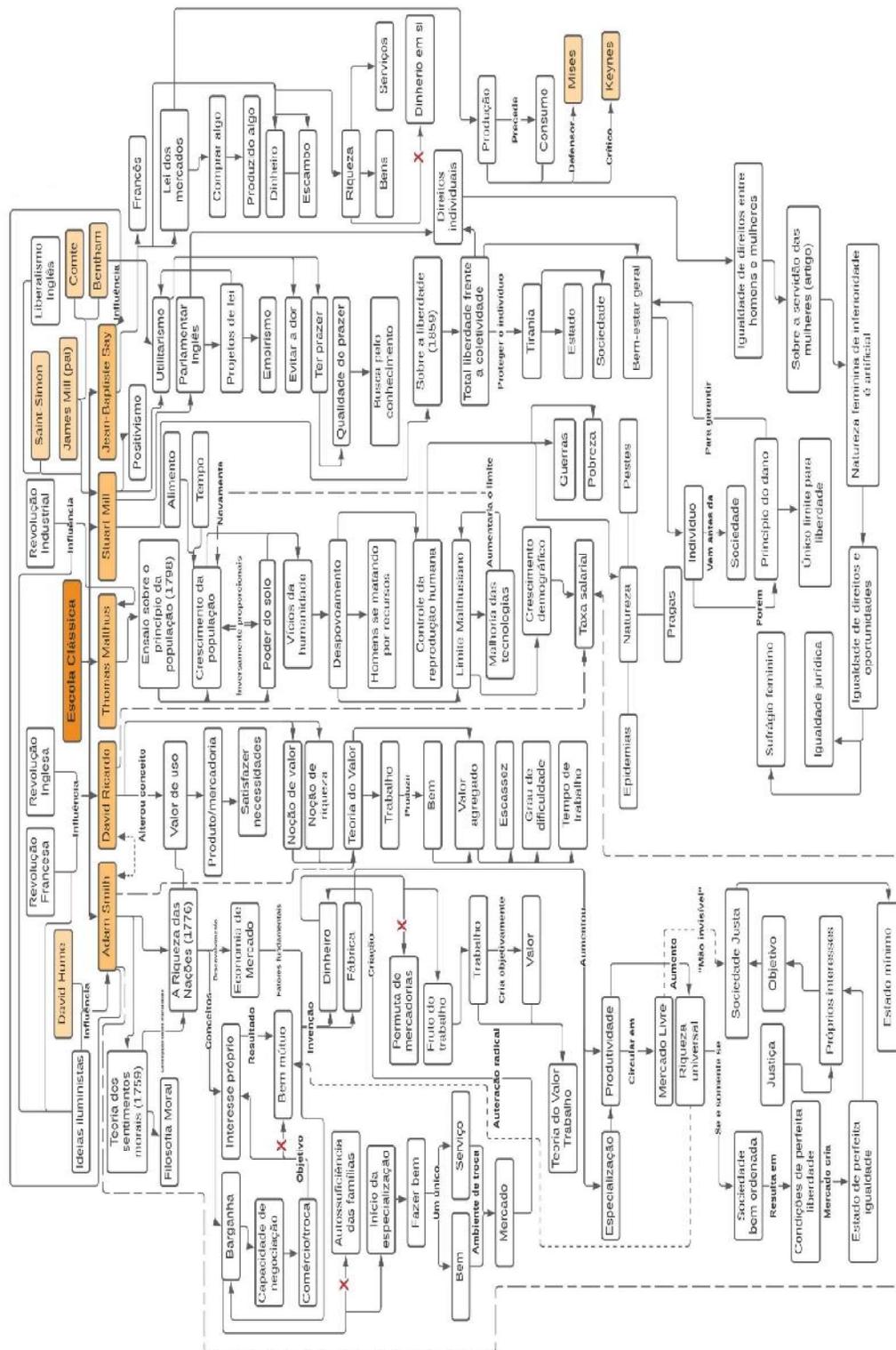
Alguns alunos (A4; A5; A6; A11) relataram ter dificuldades com a escrita, principalmente nas atividades que envolviam produção de livro e resenha. No entanto, com o

desenvolvimento das atividades, perceberam o potencial da utilização de metodologias ativas para amenizar esse problema. Smole (2001, p. 31) declara que, “a escrita leva os alunos a refletirem sobre o próprio pensamento e ter, nesse momento, uma consciência maior sobre aquilo que realizou e aprendeu”. Para Franzoni (2020), pode-se afirmar que escrever é um desafio principalmente quando se trata de registrar no papel o pensamento envolvido em uma discussão e/ou leitura. Ainda, de acordo com a autora, a adoção de metodologias inovadoras no ensino em que o aluno passa a ter um papel mais ativo e responsável pela sua aprendizagem pode beneficiar a escrita, como foi percebido por alguns participantes desta pesquisa.

c) Estratégias de resolução

Proposta a terceira atividade previamente mencionada (criação de um mapa conceitual sobre o pensamento econômico na escola clássica), o aluno A6 desenvolveu a tarefa conforme o conteúdo sugerido, explorando a criatividade e pensamento crítico e criando autonomia ao utilizar recursos associados a tecnologias digitais, conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1. Mapa Conceitual do Pensamento Econômico na Escola Clássica



Fonte: Elaboração do(a) aluno(a) A6 (Turma A).

A elaboração de um mapa conceitual abarcando o pensamento econômico da escola clássica e destacando figuras proeminentes como Adam Smith, David Ricardo, Thomas Malthus, John Stuart Mill e Jean-Baptiste Say, apresenta-se como uma ferramenta de inegável relevância para a compreensão da trajetória da economia. Ao esboçar um panorama amplo das ideias e teorias desses ilustres pensadores, o mapa oferece um mergulho profundo na evolução das bases econômicas. Nesse contexto, as palavras de Adam Smith ecoam como um marco inaugural, quando ele introduz os conceitos de "mão invisível" e "divisão do trabalho" como precursores do sistema de mercado (Smith, 1776). David Ricardo, por sua vez, deixou sua marca indelével por meio da teoria das "vantagens comparativas", revolucionando a perspectiva sobre comércio internacional (Ricardo, 1817).

Thomas Malthus trouxe à tona ponderações sobre população e crescimento econômico, contribuindo com um olhar crítico (Malthus, 1798). John Stuart Mill avançou ao explorar conceitos de "utilidade" e a vital importância da "distribuição de renda" (Mill, 1848), enquanto Jean-Baptiste Say, com seu lema de "produtos são pagos com produtos", conferiu ênfase à lei da oferta e demanda (Say, 1803). Unir essas perspectivas em um mapa conceitual, proposto em sala de aula, não somente destaca suas contribuições únicas, mas também revela teias complexas de interconexões, enriquecendo a compreensão histórica e contextual da economia clássica para os estudantes, conforme é demonstrado na Figura 1.

Dando continuidade às tarefas realizadas na disciplina, a quarta consistiu na realização de uma pesquisa bibliográfica, reproduzida em uma cartolina, enfatizando sobre quem foi Karl Marx, seus principais conceitos, como por exemplo capital, valor, valor de uso e troca, classe social, capital constante e variável, trabalho concreto e abstrato, mercadoria, força de trabalho, mais-valia, mais-valia absoluta e relativa, composição orgânica do capital, discutidos em aula virtual. Na Figura 2, apresenta-se um exemplo desta tarefa, desenvolvida por A11.

Figura 2. Pesquisa bibliográfica, reproduzida em uma cartolina

Karl Marx
1818-1883

- Foi um filósofo e ativista político
- Nasceu em Tréveris (Prússia)
- Faleceu em Londres (Inglaterra)

• Obras: O Capital; Manifesto Comunista (que escreveu com o amigo Engels); Manuscritos Econômico-Filosóficos, entre outras

Principais Conceitos de Marx

- Valor: é uma relação entre pessoas que produzem mercadorias, uma relação social, mas que aparece de "forma fantástica" como uma relação entre coisas. O valor é uma qualidade social e somente aparece quando ocorre a troca entre mercadorias. A lei da oferta e da demanda faz girar os preços de mercado das mercadorias em torno de seu valor.
 - Valor de troca: é o valor de mercado, que consegue vender um produto, o que é chamado de preço
 - Valor de uso: é o valor subjetivo que uma pessoa dá a um produto
- Classe Social: é dividida em dois grupos.
 - Burguesia: são os donos dos meios de produção
 - Proletariado: são as pessoas que não detêm os meios de produção e vendem sua força de produção.
- Força de Trabalho: representa as capacidades físicas e outras desenvolvidas pelos indivíduos nos diversos processos de trabalho
- Materialismo Histórico: estuda as relações entre o trabalho e a produção de bens nas sociedades. A produção material é que causa mudanças sociais impulsionadas por motivos econômicos, e não as ideias ou forças divinas.

Pensamento Econômico de Marx

Segundo entendimento de Gerinari e Oliveira (2009), Marx criticava o sistema econômico do capitalismo, pois segundo ele, este era apenas movido pela exploração do trabalho, e dessa forma cria apelo pela união dos operários para lutarem por seus direitos e modificarem essa discrepância entre classes. Então, deveria existir a luta de classes, que aconteceria entre os burgueses e o proletariado, onde os burgueses procurariam manter seu status e poder, enquanto que os operários deveriam perceber o seu valor para combater esse sistema capitalista. E dessa forma, construiu conceitos que contribuíram para estudos da ciência econômica.

- Trabalho Concreto: é o produto ou serviço criado pelo trabalho humano.
- Trabalho Abstrato: é todo e qualquer trabalho humano, ou seja, é o esforço humano realizado na produção econômica.
- Alienação: é o processo pelo qual os atos de uma pessoa são dirigidos ou influenciados por outros, e se transformam em uma força estranha colocada em posição superior e contrária a quem produziu. É o trabalho do operário é alienado, pois este não tem consciência do que produz.
- Mais-Valia: relação entre tempo necessário para realizar um trabalho e sua remuneração, onde o trabalhador produz além do valor do seu trabalho e essa parte do trabalho produzida não é paga pelo capitalista ao trabalhador.
 - Mais-Valia Absoluta: é o aumento da jornada de trabalho sem remuneração.
 - Mais-Valia Relativa: ocorre quando o trabalhador torna-se mais produtivo e o salário não aumenta na mesma proporção.

"Mas toda luta de classes é uma luta política" (MARX, Karl. O manifesto comunista, p. 11)

"Tudo o que é sólido se desmancha" (MARX, Karl. O manifesto comunista, p. 7)

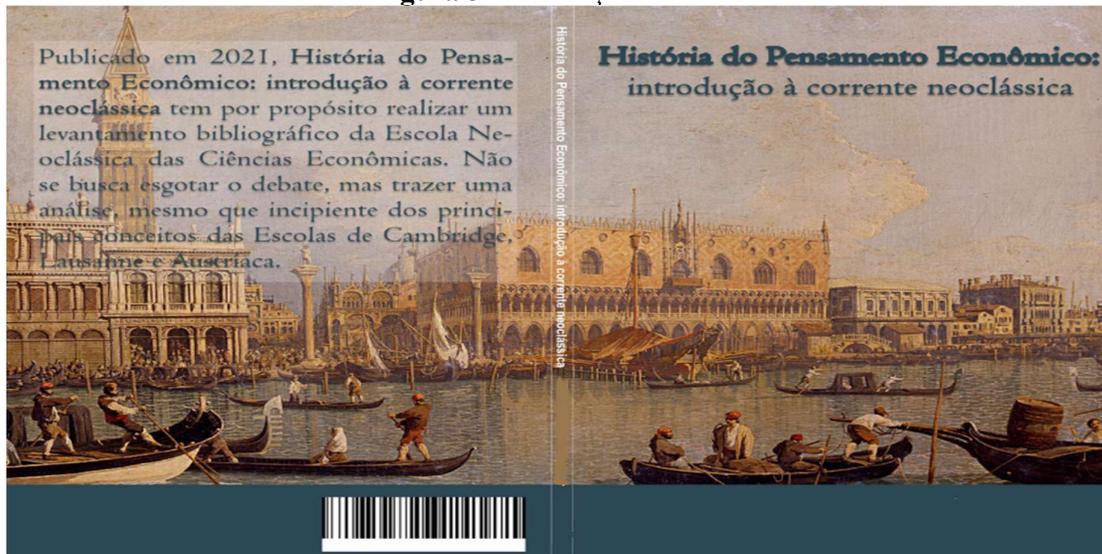
Fonte: Elaboração do(a) aluno(a) A11 (Turma A).

Karl Marx (1818-1883) é um dos pensadores mais influentes da história, cujas ideias revolucionaram a compreensão da sociedade, economia e política. Marx acreditava que a filosofia deveria transcender a mera contemplação intelectual, desencadeando mudanças reais. Em sua análise profunda, afirmou que "a história de todas as sociedades até hoje existentes é a história da luta de classes", demonstrando sua crença de que as forças motrizes da mudança social estão enraizadas nos conflitos entre diferentes estratos sociais (Marx & Engels, 1848).

O conceito de "valor de uso" e "valor de troca" são uma parte central da teoria econômica desenvolvida por Karl Marx em sua obra "O Capital" (Marx, 1867). Esses conceitos são fundamentais para entender como Marx analisou a dinâmica do sistema capitalista e a natureza das mercadorias, conforme é demonstrado na atividade do(a) aluno(a). Uma das ideias centrais de Marx é que, no capitalismo, o valor de troca prevalece sobre o valor de uso (Marx, 1867). As mercadorias são produzidas não pelo valor de uso intrínseco delas, mas pelo potencial de serem trocadas por outras mercadorias e, portanto, gerar lucro.

A quinta atividade referiu-se à realização de pesquisas e construção de livro, entre quinze a vinte páginas, acerca dos principais teóricos neoclássicos, salientando suas principais contribuições para a Ciência Econômica. Frente a isso, ao final de cada capítulo, foi construído um apêndice matemático, demonstrando as contribuições de cada teórico, a partir de gráficos e equações. Na Figura 3, é possível observar a capa do livro produzida pelo aluno A5.

Figura 3. Construção de Livro



História do Pensamento Econômico: introdução a corrente neoclássica

20f.

Trabalho apresentado como pré-requisito parcial para a aprovação na disciplina de História do Pensamento Econômico (CIÊNCIAS ECONÔMICAS) —

Orientador(a):

1. Economia Política. 2. Escola de Cambridge. 3. Escola de Lausanne. 4. Escola Austríaca. 5. Escola Neoclássica.

Fonte: Elaboração do aluno(a) A5 (Turma A).

A Escola Neoclássica está intimamente ligada ao neoliberalismo. Essa corrente teórica influencia as tomadas de decisão em política econômica da maioria dos países do mundo, apesar de muitos aplicarem o modelo de bem-estar social que é derivado da teoria keynesiana (Taschetto & Roriz, 2020). Vale salientar que John Maynard Keynes (1883-1946) deixou um impacto indelével na Ciência Econômica por meio de suas contribuições inovadoras e perspicazes. Keynes desafiou as concepções econômicas predominantes de sua época, redefinindo a abordagem à macroeconomia e fornecendo soluções abrangentes para questões econômicas prementes (Keynes, 1936).

Por fim, na categoria estratégia de resolução, foi observada a forma como os alunos desenvolveram as atividades propostas: organização dos dados, planejamento, busca de referências, leituras de artigos, livros e fichamentos, sintetização de ideias, separação em bloco, e utilização do método de análise científico.

Partindo desse pressuposto, é preciso que o aluno desenvolva a capacidade de envolver-se com a sua própria aprendizagem, criando estratégias próprias, oportunizando seu engajamento com as atividades que demandam exploração e desenvolvimento de ideias, como salienta o aluno(a) A3:

Realizar pesquisas extensivas, mergulhar na leitura de uma variedade de livros relacionados ao tema, selecionar curiosidades e pontos essenciais são os passos iniciais na construção do esboço inicial (A3).

Dewey (1988) acreditava que a educação deveria ser centrada na experiência e na interação ativa com o ambiente, em oposição a uma abordagem passiva de ensino. Sua ideia central era que o aprendizado significativo ocorre quando os indivíduos se envolvem em situações reais, formulam perguntas, exploram problemas e testam suas hipóteses por meio da ação prática. Ainda, observou a investigação como uma ferramenta crucial para o desenvolvimento do pensamento crítico, da resolução de problemas e da construção de conhecimento autêntico. Para Dewey (1988), a pesquisa não se limitava às paredes da academia, mas permeava todos os aspectos da vida, promovendo uma abordagem reflexiva que possibilita a compreensão profunda e a melhoria contínua do indivíduo e da sociedade.

Em complemento, Ponte (2003) salienta que investigar é descobrir relações, padrões, procurando identificar e comprovar as propriedades levantadas pelo investigador. De acordo com os relatos dos alunos, as atividades impulsionam o pensamento em busca de estratégias que conduzam a solucionar as atividades propostas, como pontuam os alunos A22 e A12:

Elaborar um mapa conceitual destacando as ideias-chave de cada jogo surge como uma estratégia enriquecedora para otimizar a absorção do conhecimento (A22).

Tracei uma organização sistemática fundamentada em uma evolução histórica linear, utilizando obras publicadas e referências historiográficas como base (A12).

Nesse âmbito, as observações de Masetto (2004) ressaltam que a riqueza da aprendizagem reside na habilidade de incorporar uma variedade de estratégias complementares. Essas abordagens distintas, ao desempenharem papéis essenciais, convergem harmoniosamente para aprimorar e enriquecer o processo educativo de maneira holística.

d) Ferramentas utilizadas

Por fim, é relevante abordar a categoria que engloba as ferramentas escolhidas pelos alunos para a execução de cada tarefa. Uma análise mais aprofundada das respostas lançadas nos questionários revela padrões distintos, onde determinados termos surgem com significativa frequência dentro dessa categoria específica. Esses termos essenciais incluem: "apoio do computador", ressaltando a perceptível interação com a tecnologia; "Plataforma Canva", apontando para o uso de recursos visuais e criativos; "aulas em vídeo", destacando a relevância do aprendizado multimídia; "leitura de livros e recursos digitais", indicando uma integração harmônica entre métodos tradicionais e contemporâneos; "acervo literário", enfatizando o valor da pesquisa e da exploração profunda; "utilização da ferramenta *Photoshop*", atestando habilidades específicas empregadas; e "materiais acessados no Youtube", revelando a vasta gama de recursos audiovisuais disponíveis.

A amplitude desses termos ressalta de maneira clara e convincente o papel da tecnologia como uma parceira inestimável no processo de aprendizado dos estudantes. Os alunos A21 e A12 mencionam ter usufruído de ferramentas virtuais para a realização das tarefas:

Eu utilizei o Canva, uma ferramenta online muito útil para esquematizar mapas conceituais e outros tipos de imagens interativas. Utilizei meu trabalho escrito anteriormente como forma de encontrar o assunto da atividade (A21).

Com as ferramentas disponíveis: computador, internet, literatura. Tenho como possibilidade uma melhor elaboração contextual da referida atividade, tendo como principal dificuldade, no entanto, a seleção de autores e conceitos principais a seres anexados na proposta, como também a pouca familiaridade com as ferramentas de edição que aos poucos vão tornando-se mais fáceis com a experiência (A12).

No ponto, Levy (1999) destaca que o conhecimento passou a ser compartilhado com o mundo virtual, em que é possível trocar ideias e saberes, desenvolver a inteligência coletiva e transformar a informação em conhecimento. Quanto maior a interatividade, maior será a compreensão do conteúdo. Silva (2000) e Bairral (2009) acrescentam que as interações virtuais são facilitadas pela tecnologia digital e proporcionam a seus participantes uma relação de proximidade e aprendizagem. Borba e Villarreal (2005) salientam que o computador molda o ser humano ao mesmo tempo em que é moldado por ele, e o conhecimento é produzido por um coletivo composto por seres-humanos-com-mídias, ou seres-humanos-com-tecnologias. Portanto, a tecnologia aproxima os seres humanos e favorece a produção do conhecimento, a partir de um grupo pensante.

Como se pode perceber nesta seção, os principais resultados deste estudo estão vinculados as quatro categorias emergentes, conforme Quadro 1 a seguir.

Quadro 1. Síntese dos Resultados

Categoria	Resultados
Manifestações de aprendizagem	desenvolvimento da autonomia, criatividade, pensamento crítico e analítico; interesse e construção de novos conhecimentos através de pesquisas, resoluções de tarefas e discussões nos encontros síncronos e fóruns do ambiente virtual; contribuição da disciplina para a carreira profissional e aprimoramento dos conhecimentos existentes.
Dificuldades encontradas	compreensão do conteúdo; escrita; em se expressar; identificação de referências relevantes e fontes de dados confiáveis.
Estratégias de resolução	organização dos dados; planejamento; busca de referências; leituras de artigos, livros e fichamentos; sintetização de ideias; separação em bloco; elaboração de mapas conceituais; resumos; banco de questões respondidas; linhas do tempo com biografia dos principais pensadores etc.
Ferramentas utilizadas	computador; <i>tablet</i> ; plataforma Canva; plataforma AVA; aulas em vídeo; pesquisa, leitura de livros, artigos a partir da <i>internet</i> ; <i>Photoshop</i> ; <i>Youtube</i> etc.

Fonte: Elaboração própria, com base nos resultados da pesquisa.

Os resultados, do Quadro 1, expressam que os alunos, em ambiente de ensino remoto, têm a oportunidade de desenvolver a autonomia, a criatividade e habilidades críticas, podendo construir conhecimento por meio de pesquisas, resolução de tarefas e discussões virtuais. Além disso, a disciplina contribui para a preparação dos alunos para suas futuras carreiras, aprimorando seus conhecimentos existentes. Essa combinação de habilidades e recursos oferece uma experiência de aprendizado enriquecedora, adaptada às necessidades individuais dos alunos, mesmo em um cenário não presencial.

Por fim, os participantes desta pesquisa assumiram um papel mais ativo a partir do ensino à distância, foram estimulados, motivados e se sentiram importantes no decorrer do processo, favorecendo o aprendizado.

5. Conclusão

Este estudo, de abordagem qualitativa, teve o propósito de investigar como a adoção de metodologia ativa, associada a tecnologias digitais, pode promover indícios de aprendizagem em graduandos de Economia de uma universidade pública, no estado do Rio Grande do Sul (Brasil). Os dados representativos das categorias, estabelecidas a partir da análise textual discursiva, demonstraram que a inovação no ensino de História do Pensamento Econômico proporcionou aos graduandos de Ciências Econômicas a vivência de novas experiências a partir do ambiente virtual, despertando a autonomia, o interesse pela pesquisa, a criatividade, a reflexão sobre as dificuldades e o desenvolvimento do pensamento crítico, contribuindo, dessa maneira, na aprendizagem dos conteúdos relacionados à disciplina.

Ainda, em um cenário pandêmico, no qual as Universidades foram expostas a novas adaptações de ensino em curto período, tornam-se ainda mais relevantes as discussões a respeito de metodologias ativas associadas aos recursos digitais. Com o uso tecnológico adaptado ao processo de ensino remoto, o professor não é mais considerado o centro de referência do saber, tornando o aluno mais ativo e questionador, o que oportuniza a adoção de metodologias diferenciadas no ensino. Nesse sentido, é importante discutir a forma como utilizar as tecnologias digitais e inteligência artificial nos processos de ensino e de aprendizagem para a melhoria desses processos.

Apesar disso, no presente trabalho foram encontradas limitações associadas às metodologias ativas, tais como dificuldades na transparência e identificação de fontes confiáveis e compreensão do conteúdo por parte do aluno. Entretanto, a fim de minimizar as dificuldades manifestadas, foi reportado pelos alunos que estratégias como resoluções de tarefas, discussões nos encontros síncronos e fóruns no ambiente virtual foram benéficos para maior grau de absorção dos conteúdos propostos.

Conclusivamente, sugere-se que novas pesquisas busquem abordar alternativas para que os educadores possam tornar as aulas, em disciplinas teóricas, ainda mais atrativas e interessantes do ponto de vista dos alunos, que se mostram muito receptivos às mudanças na maneira de ensinar. De fato, o professor, enquanto detentor do conhecimento, necessita aperfeiçoar suas habilidades didáticas para fazer frente às mudanças do mundo moderno,

socorrendo-se de ferramentas tecnológicas e estratégias de ensino inovadoras, que prendem a atenção dos alunos e facilitam a aprendizagem.

6. Referências

Anastasiou, L. das G. C. & Alves, L. P. (2005). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. (5° ed). Santa Catarina: Univille.

Anese Nicola, J., & Paniz, C. (2017). *A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no Ensino de Ciências e Biologia*. *InFor*, 2(1), 355-381. Recuperado de <https://ojs.ead.unesp.br/index.php/nead/article/view/infor2120167>.

Antunes, C. (2014). *Professores e Professoras: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas*. Petrópolis: Vozes.

Bacich, L., & Moran, J. (2017). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Penso Editora.

Bairral, M. A. (2009) *Tecnologias da informação e comunicação na formação e Educação Matemática*. (1° ed). Rio de Janeiro: Edur.

Barber, P. (1990). Culture, capital and class conflicts in the political economy of Cape Breton. *Journal of Historical Sociology*, 3(4), 362-378.

Bastos, C. C. *Metodologias ativas*. (2006). Disponível em: <http://educacaoemedicina.blogspot.com/2006/02/metodologias-ativas.html>. Acesso em: dezembro de 2019.

Berbel, N. A. N. (2012). As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais E Humanas*, 32(1), 25–40. <https://doi.org/10.5433/1679-0383.2011v32n1p25>

Bogenhold, D. (2017). A ordem das ciências sociais: a sociologia em diálogo com disciplinas vizinhas. *Revista de Economia Filosófica*, 11(1), 27-52.

Borba, M. C. & Villarreal, E. M. (2004). *Humans-with-Media and the Reorganization of Mathematical Thinking*. United States of America: Springer. <https://doi.org/10.1007/b105001>

Botelho, R. L. B., & Silva, A. S. (2023). O uso de metodologias ativas no ensino de História. *Perquirere*, 20(3), 100-117.

Branda, N.; Silveira, R. & Ribeiro, V. (2014). Aplicação de recursos de educação à distância em cursos de design: desafios e potencialidades. *Revista Design, Educação, Sociedade e Sustentabilidade*, 5, 30-61.

Brandão, R. V.; Araújo, I. S. & Veit, E. A. (2008). A modelagem científica de fenômenos físicos e o ensino de Física. *Física na Escola*, 9 (1), 10-14.

Demo, P. (1997). *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados.

Dewey, J. (1988). *Experiência e Educação*. São Paulo: Nacional.

Franzoni, P. (2020). *Investigação matemática no ensino de Educação Financeira e Economia: uma vivência com licenciandos em Matemática* (Tese de Doutorado). Universidade do Vale do Taquari – Univates, Lajeado, RS, Brasil.

Franzoni, P., Del Pino, J. C., & Oliveira, E. C. (2018). Contribuições da economia para a alfabetização científica: uma proposta para a educação básica. *Revista Contexto & Educação*, 33(105), 119-141. <http://dx.doi.org/10.21527/2179-1309.2018.105.119-141>

Franzoni, P., Barcellos M., G., Quartieri, M. T., & Colares da S., D. (2023). Educação Financeira E Formação De Professores De Matemática: Possibilidades De Pagamento E Juros Compostos. *Educação Matemática Em Revista - RS*, 1(24). <https://doi.org/10.37001/EMR-RS.v.1.n.24.2023.p.37-48>

Franzoni, P., & Quartieri, M. T. (2020). Educação financeira e sustentabilidade na formação inicial dos futuros professores de matemática. *Revista Interfaces da Educação*, 11(32), 188-212. <https://doi.org/10.26514/inter.v11i32.3865>

Franzoni, P., & Quartieri, M. (2020). Investigação matemática e educação financeira em um curso de licenciatura em Matemática. *Educação Em Revista*, 21(01), 129–148. <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2020.v21n01.09.p129>

Franzoni, P., & Quartieri, M. T. (2020). Tarefas investigativas relacionadas à educação financeira: possibilidades de conjecturas e estratégias de resolução. *Revista Ciência & Educação*, v. 26 (1), 1-15. <https://doi.org/10.1590/1516-731320200057>

Franzoni, P., & Quartieri, M. T. (2020). Mathematical investigation contributions for the financial education and economics teaching. *Acta Scientiae*, 22(6), 2-24. <https://doi.org/10.17648/acta.scientiae.5878>

Franzoni, P., & Quartieri, M. T. (2021). Investigação matemática e educação financeira: manifestações de aprendizagem em um curso de licenciatura. *Revista Diálogo Educacional*, 21(68), 487-512. Epub 11 de maio de 2021. <https://doi.org/10.7213/1981-416x.21.068.ao09>

Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the national academy of sciences*, 111(23), 8410-8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>

Galiazzi, M. do C., & Sousa, R. S. de. (2021). O Fenômeno da descrição na Análise Textual Discursiva: a descrição fenomenológica como desencadeadora do metatexto. *Revista Vidya*, 41(1), 77–91. <https://doi.org/10.37781/vidya.v41i1.3588>

Gil, A. C. (2012). *O que é didática no ensino superior*. São Paulo: Atlas.

Grillo, M. & Freitas, A. L. (2010). Autoavaliação: Por que e como realizá-la. In: Grillo, M.; Gessinger, R. *Por que falar ainda em avaliação?* Porto Alegre: EDIPUCRS.

Guimarães, L., Torres, C., & Lima, D. (2023). Desafios e as potencialidades do ensino remoto emergencial: uma análise da experiência do Instituto Federal do Piauí. *Revista Exitus*, 13(1), e023011. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2023v13n1ID1918>

Keynes, J. M. (1983). *A Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda*. São Paulo: Abril Cultural.

Khaan, S. (2023). *História do Pensamento Econômico: Inovação no Ensino*. São Paulo: Editora ABC.

Leite, L. S.; Pocho, C. L.; Aguiar, M de M. & Sampaio, M. N. (2011). *Tecnologia educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula*. 6º edição. São Paulo: Editora Vozes.

Levy, P. (1999). *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.

Lucarelli, E. (2000). Um desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário. In: Castanho, S.; Castanho, M. *O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora*. Campinas: Papirus.

Malthus, T. R. (1798). *An Essay on the Principle of Population*. United States: Amazon Books.

Marchi, V. M. (2014). *Atividades investigativas no ensino de Matemática Financeira: as estratégias empregadas com uso de planilhas eletrônicas* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, São Paulo.

Martins, G. B.; Franzoni, P.; Pinho, B. F. & Fonseca, B. F. M. (2023). Educação Financeira e desenvolvimento econômico: percepções dos professores de Matemática. In: *XXII Congresso Internacional Asociación Española de Contabilidad y Administración de Empresas (AECA)*. Inteligencia Artificial, riesgos y sostenibilidad: claves de hoy para las organizaciones del futuro. Donostia, San Sebastián, Espanha.

Marx, K. (1867). *O Capital*. United States: Amazon Books.

Marx, K.; Engels, F. (1848). *Manifesto Comunista*. United States: Amazon Books.

Masetto, M. (2003). *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus Editorial.

Masetto, M. (2004). Inovação na Educação Superior. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 8 (14), 197-202. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832004000100018>

Mill, J. S. *Principles of Political Economy*. 1848. United States: Amazon Books.

Minayo, M. C. de S. (2010). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. (29º ed). Rio de Janeiro: Vozes.

Mitre, S. M.; Batista, R. S.; Girardi, J. M.; Pinto, N. M.; Meirelles, C. A. B.; Porto, C. P.; Moreira, T. & Hoffmann, L. M. A. (2008). Metodologias ativas de ensino aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciência e Saúde Coletiva*, 13 (2), 2133-2144. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232008000900018>

Moraes, R. & Galiazzi, M. C. (2016). *Análise textual discursiva*. Ijuí: Editora UNIJUÍ.

Moreira, S.; Brim, J. de F. H.; Pinheiro, N. A. M. & Silva, S. de C. R. da. (2017). Ensino da Matemática Financeira para alunos do 8º e 9º ano do ensino fundamental: uma proposta na perspectiva da Educação Matemática Crítica. *Revista Espacios*, 38 (30), 1-10.

Moreno-Rodríguez, A. S. (2020). Linguagear na compreensão da análise textual discursiva: das palavras aos conceitos. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 8(19), 1021–1040. <https://doi.org/10.33361/RPQ.2020.v.8.n.19.377>

Moura, A.; Carvalho, A. A. A. (2023). Inteligência Artificial para ensinar e aprender. In: Alves, Lynn. *Inteligência Artificial e Educação: refletindo sobre os desafios contemporâneos*. Salvador: Editora da UFBA.

Nash, J. F. (1950). Non-Cooperative Games. *Annals of Mathematics*. 54 (2), 286-295.

Pinho, B. F.; Franzoni, P.; Martins, G. B. & Rosolem, V. B. L. (2023). Ensino de Educação Financeira: explorando o conhecimento de taxa de câmbio dos professores de Matemática a partir de uma tarefa investigativa. In: *XVI Congresso Nacional de Educação - XVI Educere, Esperançar. Anais...* Curitiba: PUCPR.

Ponte, J. P. (2003). Investigações matemáticas em Portugal. *Investigar em Educação*, 2, 93-169.

Ponte, J. P.; Brocardo, J. & Oliveira, H. (2015). *Investigações matemáticas na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica. <https://doi.org/10.23925/2358-4122.2020v7i2p261-265>

Ricardo, D. (1817). *Principles of Political Economy and Taxation*. United States: Amazon.

Rodrigues, C. R., Franzoni, P., & Gomes de Gomes, D. (2024). Ensino de custos e metodologia ativa: reflexos na aprendizagem dos estudantes de Ciências Contábeis. *Revista Exitus*, 14(1), e024015. <https://doi.org/10.24065/re.v14i1.2485>

Rosolem, V. B. L.; Pinho, B. F.; Franzoni, P. & Martins, G. B. (2023). Ensino de Educação Financeira aliado a Recursos Tecnológicos e Tarefas Investigativas: desvendando as habilidades dos professores de Matemática. In: *XVI Congresso Nacional de Educação - XVI Educere, Esperançar. Anais...* Curitiba: PUCPR.

Samuelson, P. A. (1973). *Economics*. New York: McGraw-Hill.

Santos, W. L. P. dos. (2007). Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (36), 474-550. Acesso em 02 de maio de 2024. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782007000300007&lng=pt&tlng=pt.

Santos, C. R. R.; Neves, D. A.; Cure, G. G. & Franzoni, P. (2022). Metodologias inovadoras no ensino: reflexos na aprendizagem dos estudantes de Contabilidade. In: *XXI Mostra de Produção Universitária: Educar em tempo de (in)certezas: transgredir, ousar, esperançar. Anais...* Congresso de Iniciação Científica (CIC) - MPU, FURG.

Say, J. B. (1803). *A Treatise on Political Economy*. 1803. United States: Amazon Books.

Silva, M. *Sala de aula interativa*. (2000). Rio de Janeiro: Quartet.

Smith, A. (1776). *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*. United States: Amazon Books.

Smole, K. S. (2001). Textos em Matemática: por que não? In: Smole, Kátia Stocco.; Diniz, Maria Ignez. (Org.). *Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender Matemática*. Porto Alegre: ARTMED.

Tasquetto, L. & Roriz, J. H. R. (2020). Deus em Davos: populismo, neoliberalismo e direito internacional no governo Bolsonaro. *Revista de Direito Internacional*, 17 (2). <https://doi.org/10.5102/rdi.v17i2.6691>

Ulhôa, E.; Araújo, M. M.; Araújo, V. N. & Moura, D. G. (2008). A formação do aluno pesquisador. *Anais do I Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica*, Minas Gerais, Brasil.

Urias, G. M. P. C., & De Azeredo, L. A. S. (2017). Metodologias ativas nas aulas de administração financeira: alternativa ao método tradicional de ensino para o despertar da motivação intrínseca e o desenvolvimento da autonomia. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 18(1), 39-67. <https://doi.org/10.13058/raep.2017.v18n1.473>

Valente, J. A. (2018). A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 26-44.

Werner, D. & Bower, B. (1984). *Aprendendo e ensinando a cuidar da saúde*. 3º ed. São Paulo: Paulinas.