

LEONARDO SILVA DANTAS DE OLIVEIRA

**ANÁLISE CRÍTICA DA TRAJETÓRIA HISTÓRICA E DAS PERSPECTIVAS DO ENSINO DE ECONOMIA NA
FEA USP**

**Trabalho de conclusão de curso, Economia,
FEA - Universidade de São Paulo.
Orientador: Alexandre Macchione Saes**

SÃO PAULO

2022

LEONARDO SILVA DANTAS DE OLIVEIRA

FICHA CATALOGRÁFICA

DANTAS, Leonardo

Análise crítica da trajetória histórica e das perspectivas do ensino de Economia na FEA USP – São Paulo, 2022.

45 páginas

Área de concentração: Economic Education and Teaching of Economics

Orientador: Alexandre Macchione Saes

Monografia

1. Grade Curricular; 2. Pluralismo; 3. Metodologia

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Alexandre Saes, pelas aulas, conversas e importantes conselhos que muito me ajudaram tanto no desenvolvimento do presente trabalho quanto nas escolhas dos caminhos a percorrer em seguida.

Aos representantes discentes do curso de economia em 2020, Arthur Mello e Bruno de Pinho, que tiveram uma atuação muito presente e competente nas discussões sobre a reforma de economia e compartilharam comigo muito do conhecimento adquirido na época.

*“Hard times are coming, when we’ll be wanting the voices of writers who can see alternatives to how we live now, can see through our fear-stricken society and its obsessive technologies to other ways of being, and even imagine real grounds for hope. We’ll need writers who can remember freedom – poets, visionaries – **realists of a larger reality**”*

Ursula K Le Guin

RESUMO	VI
ABSTRACT	VII
1 INTRODUÇÃO	8
1.1 PANORAMA	9
1.2 OBJETIVO	12
2 REVISÃO DE LITERATURA	14
2.1 CATEGORIZAÇÃO	15
2.2 PLURALISMO	17
3 MATERIAL E MÉTODO	24
3.1 ANÁLISE DA ESTRUTURA CURRICULAR	25
3.2 ANÁLISE DO CORPO DOCENTE	28
4 RESULTADOS	30
5 DISCUSSÃO	33
6 CONCLUSÕES	41
REFERÊNCIAS	44
APÊNDICE 1 - CLASSIFICAÇÃO DAS DISCIPLINAS	48
APÊNDICE 2 - CLASSIFICAÇÃO DOS DOCENTES	53

RESUMO

ANÁLISE CRÍTICA DA TRAJETÓRIA HISTÓRICA E DAS PERSPECTIVAS DO ENSINO DE ECONOMIA NA FEA USP

Objetivo: Avaliar a composição da grade curricular e do corpo docente desde 1980 até os dias atuais, de modo a destacar tendências de afunilamento e identificar quais foram as áreas mais atingidas. Em cima de tal análise, o presente trabalho também pretende a se inserir em um debate global sobre pluralismo no ensino de economia, buscando argumentar em prol da importância de um currículo plural e posicionar a FEA nesse cenário. **Material e Método:** os dados históricos de grade curricular e corpo docente foram obtidos do livro FEA 75 Anos e dos registros oficiais do departamento de economia. Posteriormente foi realizada uma classificação de todas as disciplinas obrigatórias da grade curricular de economia e de todo o corpo docente em subcategorias correspondentes a duas grandes categorias: economia política e economia mainstream. A escolha de tais categorias é parte importante da análise aqui desenvolvida e portanto foi discutida e aprofundada no corpo do trabalho. **Resultados e Conclusão:** foi possível identificar uma tendência clara de afunilamento da grade curricular, com a categoria de economia mainstream aumentando sua representatividade ao longo das décadas, indo de 52% das disciplinas obrigatórias em 1981 para 85% em 2022. As disciplinas classificadas dentro da grande área da economia política por sua vez caíram de 35% do currículo obrigatório em 1981 para apenas 15% em 2022. Também foi possível observar um movimento semelhante na composição do corpo docente, que em 1980 era constituído por 53% de acadêmicos atuando principalmente no campo da economia política e 47% em economia mainstream, ao passo que em 2020 contava com 33% dos docentes em economia política e 67% em economia mainstream. Argumenta-se por fim que a tendência identificada tende, se ignorada, a somente se consolidar, de modo que um ensino mais plural, e portanto mais capaz de lidar com os desafios atuais, só será alcançado através de decisões conscientes e planos arquitetados especialmente para tal objetivo. Alguns modelos e boas práticas sendo desenvolvidas em outras universidades são apresentadas e discutidas de modo a qualificar os debates que o presente trabalho espera incentivar.

Descritores: Tendências de afunilamento no ensino de economia, Pluralismo, Metodologia, Grade Curricular e Corpo Docente.

ABSTRACT

CRITICAL ANALYSIS OF THE HISTORICAL TRAJECTORY AND PERSPECTIVES OF THE TEACHING OF ECONOMICS AT FEA USP

Purpose: to evaluate the composition of the curriculum and teaching workforce from 1980 to the present day, in order to highlight possible narrowing tendencies and identify which areas were most affected. On top of such an analysis, this paper also intends to insert itself in a global debate on pluralism in the teaching of economics, seeking to argue in favor of the importance of a plural curriculum and to position FEA in this scenario. **Material and Method:** historical curriculum and teaching workforce data were obtained from the FEA 75 Years book and official records from the economics department. Subsequently, a classification was made of all mandatory subjects in the economics curriculum and of the entire teaching workforce into subcategories corresponding to two broad categories: political economy and mainstream economics. The choice of such categories is an important part of the analysis developed here and therefore was discussed and deepened throughout the paper. **Results and Conclusion:** it was possible to identify a clear trend towards a narrowing of the curriculum, with the mainstream economics category increasing its representation over the decades, going from 52% of compulsory subjects in 1981 to 85% in 2022. Subjects classified within the broad area of economics politics in turn fell from 35% of the compulsory curriculum in 1981 to just 15% in 2022. It was also possible to observe a similar movement in the composition of the teaching staff, which in 1980 consisted of 53% of academics working mainly in the field of political economy and 47% in mainstream economics, while in 2020 there were 33% of professors in political economy and 67% in mainstream economics. Finally, it is argued that the identified trend tends, if ignored, to only consolidate itself, so that a more plural teaching, and therefore more capable of dealing with current challenges, will only be achieved through conscious decisions and plans devised especially for such a goal. Some models and good practices being developed in other universities are presented and discussed in order to qualify the debates that this work hopes to encourage.

Key words: narrowing in the teaching of economics, pluralism, methodology, curriculum and teaching staff.

1 INTRODUÇÃO

1 INTRODUÇÃO

1.1 PANORAMA

O século 21 presenciou a consolidação do racional econômico como fio condutor das narrativas políticas, de tal modo que, mais do que nunca, as discussões e os métodos do fazer político mundo afora estão fundamentalmente pautados em doutrinas econômicas. Crenças, valores e pressupostos econômicos estão moldando como pensamos, nos sentimos e agimos (MICHAELS, 2011 : 16-19). Essa relevância do discurso econômico e o poder desmedido que tem sido depositado, direta ou indiretamente, na mão de economistas, impõe uma necessidade de constante reflexão crítica e aperfeiçoamento do ensino de economia. Paul Samuelson, escritor de um dos primeiros e mais famosos livros de introdução à economia, já há muito reconhecia a importância estratégica do ensino nesse cenário, tendo notoriamente dito: “não me importo com quem escreve as leis de um país ou faz seus tratados, desde que eu possa escrever seus livros didáticos de economia” (RAWORTH, 2017 : 11-12)

Se o racional econômico clássico foi se tornando hegemônico e se fundindo ao debate político, por outro lado também se mostrou repetidas vezes incapaz de contemplar o crescente dinamismo e complexidade do mundo atual. A pandemia de Covid-19 encontrou equipes econômicas totalmente despreparadas para lidar com os desafios que uma crise humanitária global impõe, explicitando o imperativo do coletivo sobre o indivíduo e expondo a falta de harmonia e de planejamento central em nível de sociedade, além da necessidade urgente de definição de novas prioridades e métricas sobre crescimento e desenvolvimento (ALVES, 2020 : 1-4). Boa parte dos grandes desafios que se apresentam à humanidade no momento são globais, problemas que devem ser enfrentados pela espécie como um todo, não por indivíduos, firmas ou governos independentes. Quão delirante soa perseguir um constante crescimento do PIB frente a um planeta que dá claros sinais de esgotamento, quão inadequadas soam boa parte das teorias e pressupostos ensinados na graduação para o aluno minimamente consciente dos desafios de sua geração.

O recente desafio da pandemia de coronavírus voltou a expor certas fraquezas do atual paradigma da ciência econômica, já conhecidas e debatidas há muito tempo. Alguns entendimentos da disciplina são particularmente preocupantes nesse contexto: a compreensão de economias como mercados separados do resto da sociedade em que estão inseridos e a grande dependência em individualismo metodológico e modelagem quantitativa. Nesse

sentido, não é nada difícil interpretar o despreparo da sociedade e as respostas inadequadas em termos de políticas públicas e entendimento do problema como fraquezas nos próprios fundamentos do paradigma econômico dominante (ALVES, 2020).

Alves (2020) aponta que o próprio entendimento da pandemia como um “choque externo” já é revelador e pode ser visto como reflexo de uma visão da economia como separada do restante da sociedade. A autora destaca dois principais problemas nesse sentido, de modo a sintetizar as dificuldades atualmente geradas pelo paradigma predominante na Economia:

Primeiramente, a natureza da disciplina faz com que seja difícil que os economistas entendam a economia de uma forma realista e compreensiva. O fato de os economistas enxergarem a Covid-19 como um choque externo coloca problemas para a capacidade da disciplina de lidar com as crises que esta pandemia representa. Neste momento, é mais importante do que nunca abrir o debate sobre como entender e enfrentar essas crises, com vistas a tornar nossas economias mais resilientes e justas, em vez de simplesmente mais “eficientes”. É hora de revisitar a concepção falha da economia como um sistema de equilíbrio de mercado e obsessão da ciência econômica por formas limitadas de evidência e modelagem. O segundo problema é a pretensão de neutralidade e objetividade da disciplina, que acaba por obscurecer os pressupostos ideológicos por trás da pesquisa econômica. (ALVES, 2020 : 157-158)

Além de em si mesmo já possuir tais limitações que atrapalham a compreensão dos problemas complexos do mundo atual, o mainstream econômico ainda tende a sistematicamente excluir ideias e abordagens alternativas e potencialmente enriquecedoras, que poderiam ser chave para encarar os desafios atuais (SCHIFFMAN, 2004). Por ora, compreendamos que tais abordagens alternativas estão, em sua maioria, encampadas no que costuma-se chamar genericamente de economia heterodoxa. Em linhas gerais, a economia heterodoxa se baseia em visões alternativas do comportamento humano, se distanciando da ideia de otimização racional dos agentes e do individualismo metodológico do mainstream. Tais divergências serão abordadas mais a fundo ao longo do presente trabalho, mas no momento nos basta pontuar que, em decorrência delas, a economia heterodoxa possui, no mínimo, mais espaço para explorar uma série de complexidades da vida real que tendem a ser invisíveis na ótica da economia mainstream. Dentre essas complexidades, destacam-se as desigualdades relacionadas à categorias sociais agregadas, como gênero, classe e raça, entendimento que se torna ainda mais importante no contexto pandêmico, período em que

houve forte intensificação e destaque das desigualdades existentes. Além disso, abordagens heterodoxas permitem enxergar a economia como inserida na sociedade, o que permite explorar os meandros entre economia e natureza, diferenças históricas, culturais e organizacionais (ALVES, 2020 : 154-157).

Mesmo antes desse choque de realidade representado pela pandemia de coronavírus, um crescente número de estudantes já vinha se frustrando com o conhecimento dominante nas universidades mundo afora. Em 2000, estudantes em Paris dirigiram uma carta aberta aos seus professores declarando insatisfação com o conteúdo que lhes estava sendo ensinado, com frases como “desejamos escapar de mundos imaginários!” e “um chamado para os professores: acordem antes que seja tarde demais” (AUTISME-ECONOMIE, 2000). Alguns professores se juntaram à causa, amplificando o alcance das reivindicações e fazendo com que os acontecimentos virassem notícia de primeira página nos jornais franceses, o que fez com que o Ministério da Educação implementasse uma comissão de investigação sobre a questão. Em 2010, dezenas de estudantes de Harvard se retiraram de uma aula de economia introdutória ministrada pelo professor Gregory Mankiw, autor dos livros de economia mais usados mundialmente. Os alunos envolvidos afirmaram insatisfação em relação ao viés inerente ao curso de Introdução à Economia e reforçaram a relevância da questão, apontando “profunda preocupação com o modo como esse viés afeta os estudantes, a Universidade e a sociedade como um todo” (DELREAL, 2011). Em outra ocasião, pouco depois da crise financeira de 2008, estudantes de mais de 30 países assinaram uma carta aberta em que relacionavam o contexto de crise econômica global com uma crise no próprio ensino da economia. Reproduzimos aqui, em tradução nossa, o primeiro parágrafo da carta:

Não é somente a economia global que está em crise. O ensino de economia também se encontra em crise, gerando consequências que ultrapassam e muito os muros da universidade. O que é ensinado molda as mentes da próxima geração de tomadores de decisão, moldando portanto a sociedade em que vivemos. Nós, mais de 65 associações de estudantes de Economia de mais de 30 países, acreditamos que é hora de reconsiderar a forma como a Economia é ensinada. Estamos insatisfeitos com o afunilamento dramático do currículo que se deu ao longo das últimas décadas. Essa falta de diversidade intelectual não só limita a educação e a pesquisa, mas também nossa habilidade de lidar com os desafios multidimensionais do século 21. O mundo real deve ser trazido de volta à sala de aula, assim como o debate e o pluralismo de teorias e métodos. Tal mudança ajudará a renovar a disciplina e, em última instância, a criar um espaço em que as soluções para os problemas da sociedade podem ser geradas. (ISIPE, 2014)

Em todos os casos relatados acima a reivindicação por maior pluralismo foi uma das pautas centrais. Tal preocupação não é só de economistas em formação e também não é nova, o debate por espaço para ideias fora do mainstream já possui muitas décadas de história. Em 1992, 44 economistas, incluindo 4 vencedores de Prêmio Nobel, assinaram uma “Declaração por uma Economia Rigorosa e Plural” (HODGSON, 1992). O documento circulou na *American Economic Review* e foi seguido, um ano depois, pela formação do ICAPE (International Confederation of Associations for Pluralism in Economics). A questão é que, por mais que o pluralismo seja amplamente valorizado por filósofos da ciência de modo geral e ainda que a maioria dos economistas se coloque a favor de práticas mais plurais, tal conceito não é incorporado nas decisões curriculares de boa parte das universidades mundo afora (COYLE, 2012 e MEARMAN, 2021). De fato, o movimento de muitos centros tem sido no sentido contrário, com notáveis afunilamentos de representatividade.

Os motivos por trás desse desvio entre o suposto interesse geral por pluralidade e o que acontece na prática constituem um tema complexo. Thornton (2013) faz uma análise sobre a questão em 4 principais pontos: o viés a favor da pesquisa e contra o ensino; a dificuldade em empregar economistas políticos¹; o fato de o mainstream econômico possuir uma filosofia da ciência antiquada; e a predileção por formalismo dentro de centros tradicionais de ensino de Economia. Para o contexto brasileiro, Marques (2022) analisa a avaliação da Capes sobre os programas de pós-graduação, tomando os critérios e métodos como manifestações práticas da própria disputa em torno da definição daquilo que constitui a Economia, destrinchando o modo como os critérios de avaliação da Capes favorecem a primazia do mainstream ortodoxo norte-americano e punem “as demais e mais variadas abordagens teóricas, metodológicas e temáticas possíveis, desencorajando-se os estudos de questões próprias às nossas realidades locais”.

1.2 OBJETIVO

Motivado por esse cenário efervescente e buscando se inserir nas discussões e reivindicações expostas até aqui, o presente trabalho se propõe a realizar análises que nos permitam pensar o ensino de economia na FEA-USP em meio às problematizações

¹ O autor estabelece, para o objetivo de sua análise, um dualismo entre economia mainstream e economia política. Para uma discussão mais aprofundada sobre os prós e contras dessa definição dualista ver Thornton (2010).

apresentadas. A discussão metodológica sobre o ensino da ciência econômica ramifica-se em diversos caminhos, muitos deles terminam por tocar nos próprios fundamentos da economia como ciência e no que ativamente queremos alcançar através do seu estudo. O objetivo dessa pesquisa não é propriamente explorar profundamente tais questões em primeiro plano, mas sim permitir que elas naturalmente se façam presentes através de uma análise profunda do ensino de Economia na USP, buscando mapear como a FEA se insere no vigoroso debate exposto até aqui e criando insumos que auxiliem, espera-se, em discussões e problematizações futuras a respeito das escolhas metodológicas e de projeto de ensino da faculdade. Também espera-se que o tipo de análise histórica aqui realizada, em paralelo com a bibliografia levantada, ajude a evidenciar que as grades curriculares e as metodologias de ensino envolvem decisões complexas e que tais decisões obrigatoriamente geram diferentes possibilidades de futuro para a ciência econômica e para a sociedade, devendo ser portanto profundamente problematizadas e bem planejadas.

Assim, em síntese, este trabalho busca:

1. Analisar a evolução da estrutura curricular da FEA e do seu corpo docente
2. Identificar, através dessa análise, períodos críticos de mudança e potenciais tendências de mudança no perfil do curso de economia
3. Levantar estatísticas que permitam avaliar a FEA no contexto do debate sobre pluralidade no ensino da ciência econômica.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 CATEGORIZAÇÃO.

As análises aqui desenvolvidas obrigatoriamente demandam que certas complexas escolhas de nomenclatura e categorização sejam feitas, tanto das disciplinas quanto das linhas de pesquisa do corpo docente. Tais escolhas foram guiadas pela profunda análise sobre categorização realizada em Mearman (2010) e desenvolvidas em Thornton (2010, 2013). Evidentemente, a criação de categorias simples para tratar de temas complexos é inerentemente reducionista, mas ainda assim útil e necessária (THORNTON, 2012). Os agrupamentos aqui realizados permitem que a discussão proposta seja desenvolvida com o maior grau de clareza possível, mas devem ser encarados com um grau de nuance, pois naturalmente não são mutuamente excludentes e carregam um histórico de debates e controvérsias que não poderia ser inteiramente tratado no escopo do presente trabalho. Ainda assim, os parágrafos a seguir procuram discutir os termos utilizados em um esforço de clareza e enquadramento no contexto maior em que a presente discussão se encaixa.

O'Donnell (2009) traz uma definição de Economia Política muito bem situada e que também captura, por contraste, a essência do que poderia ser definido como Economia Mainstream ou Ortodoxa, pela denominação do autor em questão. Assim, torna-se bastante útil reproduzir aqui o trecho na íntegra, em tradução nossa:

Em primeiro lugar, a economia política é uma ciência social aberta e engajada com todas as disciplinas relevantes para o estudo da sociedade - outras ciências sociais, as humanidades e até as ciências naturais. Essa característica coloca a economia política em diálogos frutíferos e mutuamente informativos com outras áreas do conhecimento como história, política, psicologia, sociologia, filosofia, linguagem, termodinâmica, biologia, ciência do clima e assim por diante. O contraste colocado é com a economia ortodoxa ou neoclássica que, ao se enxergar como auto-suficiente e como 'rainha' das ciências sociais, não se permite aprender de outras disciplinas. Em segundo lugar, dada a permanência da controvérsia e do debate no estudo dos fenômenos econômicos nos últimos 250 anos, a economia política reconhece a existência e a importância de escolas de pensamento concorrentes, o que a faz intelectualmente plural em sua orientação. Na década de 70, as principais escolas que nos chamaram a atenção foram o neoclássicismo, o (pós) keynesianismo, o (antigo) institucionalismo e o marxismo (ocidental). Hoje em dia, uma lista mais completa também inclui, entre outras, as economias Comportamental, Neo-Ricardiana, Ecológica, Austríaca e Feminista, todas com argumentos

significativos sobre economias de mercado e a ciência social da economia. Note que, sendo assim, a economia política inclui, agora e em princípio, a ortodoxia (economia neoclássica), uma vez que os estudantes necessitam tanto dela quanto das outras perspectivas para engajar com o mundo. Novamente, o contraste aqui colocado é com o monismo ou fundamentalismo do neoclassicismo, que se auto retrata como o único verdadeiro caminho para a ciência econômica. Em terceiro lugar, a economia política abrange diferentes modos de análise, desde que sejam lógicos e intelectualmente rigorosos, e seus pontos fortes e fracos sejam apreciados. Mais especificamente, tanto o raciocínio discursivo quanto o matemático são bem-vindos. Isso evita a dependência excessiva da teorização neoclássica na matemática como a melhor maneira de destilar a compreensão econômica. (O'DONNELL, 2009:157-158)

A participação de diferentes perspectivas como característica determinante da economia política é um fator especialmente relevante no contexto de análise do nível de pluralidade das grades curriculares de economia. Buscar uma grade curricular com maior presença de disciplinas conectadas à uma ótica de economia política é, por natureza, buscar uma grade curricular mais plural. É também por conta dessa característica que muitas vezes refere-se à economia política como 'economia heterodoxa', mas no presente contexto optou-se pelo termo economia política, que evidencia o papel da política e das relações de poder dentro das disciplinas aqui agrupadas (ARGYROUS, 2013).

Outra distinção possível, que conversa e enriquece as definições já colocadas até aqui, é a definição da ontologia da economia política como baseada em sistemas adaptativos complexos que, em sua essência e de maneira bastante breve, tratam de um sistema em que os agentes estão apenas parcialmente conectados e as ligações existentes têm sua gênese em um contexto histórico específico. Essa definição seria bastante diferente daquela relacionada aos fundamentos ontológicos da economia mainstream que, em linhas gerais, assume que os agentes estão todos conectados entre si de maneira a produzir outputs determinados e previsíveis à mudanças e incentivos (POTTS, 2000). Por fim, para um maior aprofundamento da categorização aqui adotada ver Mearman (2010, 2011), para abordagens um tanto diferentes dos mesmos termos, ver Stilwell (1988).

2.2 PLURALISMO

O tipo de análise da grade curricular e corpo docente aqui desenvolvido está essencialmente baseado em uma valorização do pluralismo no ensino da economia. O esforço de tentar medir e discutir o nível de representatividade das diferentes áreas no currículo e no departamento e a identificação de tendências de afunilamento dialogam diretamente, da forma como são discutidas aqui, com a busca por uma ciência mais plural. Assim, torna-se relevante que exploremos aqui de maneira um pouco mais aprofundada a literatura a respeito do tema, especialmente na literatura a respeito de pluralismo no ensino de economia

No final de 2008 a rainha da Inglaterra fez uma visita à London School of Economics para perguntar em pessoa por que os economistas haviam falhado em prever a crise de 2008. Em Julho do ano seguinte a rainha recebeu uma carta de dois membros da British Academy com algumas explicações. Seis semanas depois disso, um grupo de 10 economistas heterodoxos seniores enviaram outra resposta bastante diferente à rainha. Essa segunda carta depositava uma parcela da culpa à natureza da economia mainstream e portanto defendia importantes mudanças no currículo de economia. A carta argumentava que havia uma necessidade de ampliar a disciplina de modo a abrir espaço para perspectivas mais críticas que refletissem o conhecimento de outros campos, como história econômica e psicologia (EARL, 2010).

Alguns anos depois, em 2012, o Government Economic Service e o Bank of England sediaram uma conferência que trouxe empregadores e acadêmicos para discutir o estado do ensino da economia. Em seu livro ‘What's the Use of Economics? Teaching the Dismal Science After the Crisis’, obra motivada por esse encontro de 2012, Diane Coyle cita algumas das principais reclamações dos empregadores em relação aos economistas recém graduados. A lista apresentada pela autora, em tradução nossa, é a seguinte:

- maior consciência da história ou contexto do mundo real,
- conhecimento prático de manejo de dados,
- habilidade de comunicar resultados técnicos para não-economistas
- compreensão das limitações dos modelos ou compreensão de metodologia econômica,
- uma abordagem mais pluralista no ensino e compreensão do assunto
- capacidade de combinar raciocínio indutivo e dedutivo

(COYLE, 2012:7)

De um modo geral, as queixas a respeito da formação de economistas parecem convergir para um pedido por um profissional de saber mais amplo, seja no mercado ou na academia. Um bom economista para os tempos modernos parece precisar saber fazer um malabarismo das mais diferentes aptidões, teorias e campos do conhecimento. No capítulo 2 do mesmo livro citado no parágrafo anterior, David Colander se propõe a responder o que faz um bom economista (COLANDER, 2012). Para isso, o autor recorre a um trecho de John Maynard Keynes (1925), que apresenta uma ótima resposta a essa questão, destacando justamente o amplo pacote de talentos que um bom economista precisa carregar. O trecho é reproduzido a seguir, em tradução nossa:

O estudo da economia não parece exigir nenhum dom especializado de ordem excepcionalmente elevada. Não é, intelectualmente falando, um assunto bastante fácil em comparação com os ramos superiores da filosofia e da ciência pura? No entanto, economistas bons, ou mesmo competentes, são a espécie mais rara. Uma disciplina fácil, na qual poucos se destacam! O paradoxo encontra sua explicação, talvez, no fato de que um grande economista precisa possuir uma rara combinação de dons. Ele deve atingir um alto padrão em várias direções diferentes e deve combinar talentos que muitas vezes não são encontrados juntos. Ele deve ser matemático, historiador, estadista e filósofo - em algum grau. Ele deve entender símbolos e falar em palavras. Ele deve contemplar o particular em termos do geral, e tocar abstrato e concreto no mesmo voo de pensamento. Ele deve estudar o presente à luz do passado para os propósitos do futuro. Nenhuma parte da natureza do homem ou de suas instituições deve estar inteiramente fora de sua consideração. Ele deve ser determinado e desinteressado em um estado de espírito simultâneo: tão distante e incorruptível quanto um artista, mas às vezes tão próximo da terra quanto um político. (KEYNES, 1925:12)

O ponto chave nesse pensamento de Keynes é o fato de ele reconhecer e articular que ser um bom economista requer uma variedade de habilidades, e uma dessas habilidades é justamente a capacidade de combinar as demais habilidades sob medida para o problema que estiver na mira no momento. Ou seja, não há como haver uma receita pronta: ela muda de acordo com o problema, o público e a época. Assim sendo, definir qual exatamente é o problema com o ensino de economia no momento torna-se uma tarefa quase impossível. Sob alguns aspectos, não há nada errado, sob outros, há uma porção de erros. (COLANDER, 2012).

Colander finaliza seu capítulo realmente se rendendo ao caráter movediço e esquivo do desafio colocado, não se limitando portanto a uma recomendação final sobre o melhor a se

fazer, mas justamente apontando que esse melhor irá depender das realidades dos diferentes centros de ensino, que uma decisão universal e vinda de cima não seria possível para tal desafio. O que guiaria as decisões aqui seria portanto um olhar no horizonte ao invés de uma trilha muito bem definida para todos, um horizonte comum perseguido através de caminhos que se adequem ao terreno de cada cenário. Reproduzimos a seguir, em tradução nossa, as ponderações finais de Colander (2012):

Então, como decidimos o que os economistas devem fazer e o que os economistas devem ensinar? Minha resposta é que fazemos isso localmente, não globalmente. Cada professor decide o que deve fazer e cada departamento decide o que deve ser ensinado. A razão pela qual sou a favor dessa solução local é exatamente pela mesma razão que Keynes descreveu acima ao discutir o que faz um bom economista. É uma combinação de habilidades que faz um grande economista, e a maioria de nós tem, na melhor das hipóteses, uma ou duas habilidades que têm seriedade suficiente para justificar dizer alguma coisa. São essas áreas que podemos ensinar com mais eficácia e devemos simplesmente orientar os alunos nos outros cursos. [...] A criação de um currículo envolve combinar as habilidades do corpo docente disponível para orientar e ensinar. Dependerá criticamente do conhecimento das habilidades específicas disponíveis entre o corpo docente, e as únicas pessoas que podem descobrir como combiná-las são aquelas que lecionam em uma instituição específica. [...] a meu ver o que precisa ser ensinado só pode ser decidido pelas botas no chão, não em castelos no ar. Não existe uma fórmula geral de cima para baixo para minha abordagem *laissez-faire* ao currículo, apenas duas ressalvas. A primeira é que os economistas que elaboram o currículo devem se importar. Para mim, isso significa ser apaixonado pela abordagem que você adota e querer ensinar os alunos a se tornarem o melhor possível nessa abordagem. A segunda é que se ensine com humildade. Humildade, a meu ver, é o elemento que falta no ensino de economia. A humildade nos leva a ensinar nossos alunos a se tornarem estudiosos em vez de discípulos. A humildade começa com o reconhecimento de que nenhuma abordagem única é suficiente. Portanto, mesmo quando levamos nossos alunos aos limites da abordagem que defendemos, também devemos transmitir aos alunos que há muito mais na economia do que nossa abordagem. Os modelos matemáticos não fornecerão a verdade, mas tampouco os estudos históricos ou institucionais. Na minha opinião, se alguém não ensina humildade sobre sua abordagem, então não está ensinando bem. Meu currículo ideal é, portanto, aquele em que os professores ensinam apaixonadamente a abordagem e a especialidade que conhecem, mas com humildade. A humildade está por trás do aspecto “misto” da economia que Keynes destacou, e a economia portanto terá menos problemas se treinar economistas capazes de lidar com essas ideias mistas. (COLANDER, 2012:29)

A solução de Colander, se é que podemos chamá-la assim, é de uma atenção permanente, uma constante e bem intencionada autocrítica de modo a estar sempre corrigindo o curso e nos mantendo o mais perto possível do que julgamos ser o melhor que a ciência econômica possa oferecer. Como o autor conclui, essa busca por uma melhor prática e ensino da economia deve necessariamente tomar as mais diferentes formas frente às mais diversas realidades. Com isso em mente e considerando que o propósito do presente trabalho é não só o de levantar certas críticas necessárias, mas também e principalmente o de colaborar no sentido de mais debate e de avanços práticos, apresentaremos brevemente a seguir alguns modelos e ideias interessantes com que nos deparamos ao longo do processo de estudo e pesquisa.

O'donnell (2010) argumenta que uma abordagem pluralista de ensino é, por sua própria natureza, mais capaz de formar as habilidades que estão mais em falta nos recém graduados em economia em seu país², segundo pesquisas publicadas pelo governo australiano. Segundo ele, a abordagem ortodoxa possui uma capacidade bastante limitada de desenvolver tais habilidades de maneira profunda, por conta de sua própria natureza de possuir uma estrutura analítica única, ao passo que uma abordagem com estruturas analíticas variadas forneceria um mecanismo ideal para otimizar o aprendizado dessas habilidades dentro do escopo de tempo restrito de um curso de graduação. Desse modo, “um ensino plural de economia poderia fazer contribuições significativas na produção de melhores graduados (incluindo os ortodoxos), ampliando e aprofundando o alcance intelectual, promovendo a criatividade e a inovação e desenvolvendo conjuntos de habilidades mais ricos e benéficos para estudantes, economias e sociedades.” (O'DONNELL, 2010:274). De maneira mais objetiva, o autor propõe um design de curso em que a formação de habilidades é colocada no centro do palco, ao lado do conteúdo teórico em si, propondo atividades que permitam que esses dois conceitos centrais interajam de maneira sinérgica. Um dos programas projetados pelo autor percorre oito escolas de pensamento da economia através de atividades como jogos, apresentações e debates, articulados de modo a desafiar os pressupostos dos alunos e das escolas de pensamento estudadas ao longo do programa. O embate entre paradigmas e o envolvimento direto dos alunos com as consequências de diferentes maneiras de compreender

² Pensamento independente e crítico, criatividade, comunicação oral, habilidades interpessoais, entre outras (O'DONNELL 2010)

um problema promove um aprendizado mais profundo, maduro e mais próximo dos desafios de um economista no mundo real. (O'DONNELL 2010).

Raveaud (2010) defende que os cursos introdutórios de economia devem começar com a premissa de que os próprios professores não possuem certezas e que o objetivo principal é apresentar as discussões e não necessariamente as soluções. Existe um argumento comum de que introduzir os alunos dessa maneira à economia iria somente causar confusão e incompreensão, mas o autor defende que os estudantes podem e devem ser desafiados desde o início, porque esse é o momento em que suas mentes estão mais flexíveis e abertas para visões desconfortáveis:

Nossa tarefa como professores não é fornecer aos alunos as respostas prontas. Nossa tarefa é oferecê-los as ferramentas e oportunidades que precisarão para aprender a pensar por si mesmos sobre o valor relativo de ideias, instituições e políticas econômicas conflitantes em face de uma genuína incerteza sobre qual delas é a “correta” (RAVEAUD, 2010-255)

Com isso em mente, o autor propõe³ um currículo que possui como ideia central pedir que os estudantes analisem problemas concretos através de diferentes pontos de vista. Tais pontos de vista seriam avaliados pelos estudantes através de duas dimensões: empírica e normativa. Assim, os alunos poderiam avaliar políticas de forma quantitativa e econométrica, mas sem deixar os “efeitos de bem-estar” relegados a notas de passagem ou disciplinas mais avançadas. Em relação à pedagogia, são propostas duas mudanças principais. A primeira é minimizar a significância do papel dos livros-texto, estimulando o contato direto dos alunos com textos clássicos através de seções organizadas por grandes temas: “por exemplo, sobre a questão do consumo, teríamos tanto Marx quanto sociólogos franceses como Baudrillard”. Raveaud comenta que estar de frente com essas profundas reflexões sobre os conceitos centrais da economia foi o que o deixou cativado pelo curso em sua época como graduando e o que em última instância o motivou a continuar e aprofundar seus estudos na área. Essas leituras, no entanto, têm de estar ligadas a problemas do mundo real, de modo que a segunda proposta de mudança pedagógica apresentada é a criação de disciplinas temáticas, como “Existe um *tradeoff* entre igualdade e crescimento?”, “A favor ou contra a OMC?”, ou “serviços públicos ou concorrência?”. Essas disciplinas estariam baseadas em fontes como

³ Essa proposta é na verdade fruto das reivindicações estudantis ocorridas em Paris no ano 2000, já citadas anteriormente (AUTISME-ECONOMIE, 2000). Gilles Raveaud, na época um estudante de graduação, fez parte do grupo de alunos que redigiu a carta aberta publicada como documento central das reivindicações.

relatórios oficiais da OCDE, do Banco Mundial, da ONU, governos, ONGs, papers de *thinks tanks* e outros documentos do tipo. O autor argumenta que tais publicações combinam análise econômico e julgamentos normativos, além de fornecerem dados recentes em tópicos importantes, de modo que seriam um recurso excelente para treinar os estudantes em todas as habilidades de um economista. Assim, a abordagem pluralista defendida pelo autor “combina dados, raciocínio econômico e filosofia política para abordar problemas atuais. O ponto desta abordagem é colocar debates e controvérsias em todos os lugares. Organizar o ensino ao redor de problemas e debates é uma ótima maneira de tornar a economia atraente para os alunos.”

Ao final do texto, no entanto, Raveaud (2010) pondera suas animadoras propostas com o reconhecimento de que sua implementação necessitaria, na maioria dos centros de ensino, um total redirecionamento de curso, uma vez que todo o currículo deveria ser construído ao redor da abordagem proposta. Assim, o autor finaliza realizando um chamado aos professores, que por ora poderiam utilizar sua autonomia para implementar esse tipo de problematização ou estrutura nos cursos que oferecem. Butler (2010) expande a discussão do papel dos professores nesse sentido, em tradução nossa:

Os professores também desempenham um papel, ainda que inconsciente ou não reconhecido, na manutenção do paradigma dominante não apenas por meio de sua escolha de conteúdo, mas também por meio da pedagogia, escolha de conteúdo e métodos de avaliação utilizados. Enquanto o conteúdo geral do currículo básico é bastante padronizado em livros didáticos, professores enfatizam diferentes materiais, e uma aula raramente cobre todo o material fornecido em um livro didático. Além disso, cada professor geralmente tem algum poder de escolha sobre o conteúdo incluído e/ou como ensinar o material. Por exemplo, um professor de macroeconomia pode enfatizar os efeitos negativos dos gastos do governo, outro professor o papel da política fiscal na redução dos custos das recessões, enquanto um terceiro dificilmente fala sobre política fiscal. Alunos saem de cada um desses cursos com entendimentos muito diferentes da conveniência de usar a política fiscal, tendo internalizado as prioridades de seu professor sem estar ciente das crenças subjacentes a esses pontos de vista. Mais importante para o propósito deste artigo, a escolha de cada professor reflete seu próprio conhecimento pessoal, experiência, interpretações e valores, embora os alunos sejam obrigados a aceitar o material como universalmente verdadeiro. (BUTLER, 2010: 240)

Por fim, para finalizar esse breve aprofundamento na temática do pluralismo de uma maneira que encaminhe novamente a discussão para casa, recuperamos aqui alguns dos resultados publicados em 2020 pelo CAVC, centro acadêmico dos alunos da FEA-USP, em

um relatório a respeito da reforma curricular do curso de economia⁴. Tal relatório se baseou na resposta de mais de 500 alunos a um formulário elaborado pelo próprio CAVC⁵. Nas perguntas a respeito do pluralismo no ensino de economia na FEA-USP, 86% dos 502 alunos respondentes afirmaram “considerar pluralidade teórica importante” e 54.8% afirmaram que classificariam o curso como não plural. Entre os ex-alunos, com uma amostragem de 103 respondentes, 74% consideram pluralidade teórica importante e 51% classificariam o curso de economia da FEA como não plural.

⁴ Abordada aqui de maneira mais aprofundada na seção número 5, Discussões.

⁵ O relatório completo publicado pelo Centro Acadêmico pode ser encontrado no link: bit.ly/RelatorioRefEcono

3 MATERIAL E MÉTODO

3 MATERIAL E MÉTODO

3.1 ANÁLISE DA ESTRUTURA CURRICULAR

A análise histórica da estrutura curricular da FEA aqui proposta passa por duas principais questões a serem resolvidas: o próprio levantamento dos dados históricos de maneira confiável e a posterior categorização das disciplinas de um modo que seja justificável, bem fundamentado e que permita que a discussão objetivada seja posteriormente realizada com clareza. Felizmente, o primeiro ponto já havia sido em grande medida resolvido em um capítulo do recém lançado livro “FEA USP 75 anos”. No capítulo denominado “A trajetória da graduação em Ciências Econômicas, 1981-2021”, os professores Rafael Ferreira e Fernando Postali apresentam as grades curriculares completas do curso de economia diurno, década por década. Graças ao trabalho dos professores, só foi necessário adicionar a esses dados a estrutura curricular de 2022, já com as recentes modificações originadas na Reforma Curricular de 2021.

Assim, com os dados em mãos, passa-se para o segundo obstáculo, o agrupamento e categorização das disciplinas. Já aprofundamos, na seção anterior, a discussão a respeito de algumas das nuances inerentes à essa atividade e das escolhas feitas nesse sentido. Sendo assim, aqui nos permitiremos uma maior objetividade, com foco em explicar o método adotado.

A análise da estrutura curricular proposta nesse trabalho tem como pano de fundo uma discussão sobre pluralidade, buscando explorar a realidade da FEA nesse cenário maior. Ou seja, o método de classificação aqui adotado deve ser capaz de oferecer distinções úteis nesse sentido. Assim sendo, não seria possível adotar por exemplo a categorização utilizada no capítulo do FEA 75 anos previamente citado⁶, pois ela não realiza distinções claras sobre a pluralidade do currículo, e nem se propõe a isso, dado que o objetivo do capítulo era outro. Portanto, após algumas tentativas com diferentes abordagens, optou-se por adotar o método utilizado em Thornton (2013), resumido na tabela a seguir:

⁶ Os professores optaram por agrupar as disciplinas em 6 grandes grupos: “história”, “macroeconomia”, “microeconomia”, “métodos quantitativos”, “outras áreas diversas” e “outras áreas da economia”. (FERREIRA, 2022)

TABELA 1 - CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS

Categoria	Subcategoria
Economia Mainstream	Economia Neoclássica
	Econometria
	Métodos Matemáticos
Economia Política	História Econômica
	História do Pensamento Econômico
	Economia Heterodoxa
	Economia do Desenvolvimento
	Sistemas Econômicos Comparativos
Outros	Economia Híbrida Moderna
	Eclética / Outras áreas
	Aberto

Fonte: Thornton (2013) - tradução própria

É interessante notar que o método adotado em Thornton (2013) é uma alteração em cima de um paper prévio do mesmo autor e as duas versões foram úteis para o presente trabalho. Nessa publicação anterior, Thornton (2012), o autor utiliza essas mesmas subcategorias, mas a nomenclatura das categorias maiores é diferente: “Economia Mainstream” era chamada de “Economia como uma ciência de construção de modelos” e “Economia Política” de “Economia como uma ciência social”. Esse comentário é oportuno pois ilumina a nuance por trás dos termos escolhidos, ambas as versões foram úteis para o entendimento e escolha da abordagem aqui apresentada. Uma discussão mais aprofundada sobre tais escolhas pode ser encontrada na seção anterior.

A subcategoria atribuída a cada uma das disciplinas obrigatórias da grade curricular da FEA desde 1981 até 2022 pode ser conferida no Apêndice 1. O esforço de classificação individual das disciplinas contou com algumas escolhas especialmente mais complexas, de modo que críticas e sugestões em relação a qualquer classificação é bem-vinda e a cuidadosa análise das informações contidas no Apêndice 1 é encorajada para aqueles que possam querer dar seguimento ao debate proposto aqui. Buscando justificar e esclarecer as escolhas feitas, assim como facilitar possíveis discussões a respeito das subcategorias, reproduzimos a seguir, para as subcategorias que julgamos mais necessário, as definições utilizadas por Thornton (2012), em tradução nossa:

“Economia Neoclássica”: A economia neoclássica, para os propósitos deste artigo, pode ser vista como sinônimo de economia ortodoxa, economia mainstream ou economia de negócios. É uma categoria que possui um considerável nível de diversidade interna e seus limites são um tanto nebulosos. No entanto, possui um núcleo bastante identificável: indivíduos totalmente racionais e informados com preferências exógenas que se envolvem em otimizações restritas para alcançar resultados de equilíbrio. Pode ser considerado como sendo ontologicamente distinta de outras abordagens da economia (Potts, 2000). A realidade subjacente é de um “campo”[...] onde o sistema é complicado, em vez de complexo. Os componentes de um sistema complicado estão todos conectados uns aos outros de uma maneira tal que as respostas são totalmente determinadas. Mudanças econômicas são entendidas como se tratando de substituições impulsionadas por mudanças nos preços relativos, sendo esses preços impulsionados por mudanças na oferta e demanda (Earl, 2006).

“Economia Heterodoxa”: Economia Heterodoxa é novamente uma categoria bastante ampla. É considerada aqui como sendo sinônimo de economia política e inclui as escolas Marxiana, Pós-Keynesiana, Feminista, Ecológica, Austríaca e Institucional. Cada uma dessas escolas faz uma contribuição única para a difícil tarefa de construir nosso entendimento de uma realidade complexa (Dow, 2007; King, 2011). É verdade que cada uma dessas escolas possui certas forças e fraquezas que precisam ser entendidas por professores e estudantes igualmente. No entanto, esse é o caso para todos os ramos da economia; portanto, uma reação hostil ou alarmista em relação à Economia Heterodoxa é não só sem justificativa como também contraprodutiva para o progresso da disciplina.

“Sistemas Econômicos Comparativos”: subdisciplina que compara diferentes tipos de sistema econômico. Tais sistemas incluem versões idealizadas ou reais de socialismo de comando, socialismo de mercado, feudalismo e capitalismo. Geralmente há um forte foco em instituições e história.

“Economia do Desenvolvimento”: subdisciplina que analisa os problemas dos países em desenvolvimento. Muitas vezes pode ter uma dimensão neoclássica, mas a ênfase no lado político, histórico, social e geopolítico em última análise ancora-a na ala de economia política.

“Economia Híbrida Moderna”: se refere à escolas como economia comportamental, experimental e economia da complexidade. Essas escolas são diferentes da economia neoclássica (e podem na verdade ter grandes afinidades com a categoria de economia heterodoxa); porém, é importante notar que essas escolas normalmente

não são percebidas como dissidentes ou heterodoxas pela maioria dos economistas neoclássicos e consequentemente têm muito mais espaço institucionalmente. (Thornton, 2012:105-111)

Por fim, é importante ressaltar que a análise principal das disciplinas aqui realizada foi feita considerando somente as disciplinas obrigatórias, de modo que as porcentagens de representatividade e as tendências identificadas sempre fazem referência ao currículo obrigatório. Essa escolha foi motivada principalmente pelo fato de que as disciplinas eletivas podem constar na grade curricular sem necessariamente estarem sendo oferecidas na prática na maioria dos semestres. A falta de oferecimento de determinadas disciplinas está diretamente relacionada com o corpo docente, objeto de análise da seção seguinte.

3.2 ANÁLISE DO CORPO DOCENTE

Por mais que seja o insumo base para uma discussão a respeito do ensino de economia, a estrutura curricular não conta a história completa. Acontece por exemplo de existirem disciplinas eletivas que constam na estrutura, mas que na prática dificilmente são oferecidas. Com a redução do corpo docente da FEA ao longo das últimas duas décadas, esse problema se tornou ainda mais recorrente. Sendo assim, optou-se por realizar uma análise também através da ótica do corpo docente década por década. Essas informações têm como objetivo principal aprofundar e esclarecer a análise da estrutura curricular, possibilitando algumas comparações e ponderações úteis.

Tal análise, no entanto, notoriamente traz um nível de complexidade ainda maior em relação à categorização. Se classificar disciplinas pode por vezes carregar certa nuance, classificar o campo de atuação de um economista com décadas de trabalho é uma tarefa mergulhada em complexidades humanas e exige, portanto, para o objetivo aqui proposto, que certas simplificações sejam feitas em prol de uma avaliação do coletivo e não do indivíduo.

Assim, e também com o objetivo de permitir que os dados de disciplinas e docentes conversem entre si, optou-se por utilizar as mesmas categorias e subcategorias adotadas para a análise da estrutura curricular, expostas anteriormente. A classificação de todos os docentes se baseou na análise de seus Currículos Lattes, considerando principalmente as linhas de pesquisa, os temas de suas teses de pós-graduação e as disciplinas ministradas.

Ao longo do desenvolvimento dessa análise, uma segunda dificuldade foi se manifestando: na medida em que a pesquisa se distanciava do presente o acesso aos

Currículos Lattes foi se tornando mais difícil, muitos professores aprovados na década de 80 não possuem perfis no site do CNPq ou Escavador, de modo que a classificação foi se tornando impraticável. Desse modo, a análise do corpo docente se restringe ao período de 1980 até o presente, período em que a quantidade de informações disponíveis ainda nos permite uma análise representativa. Para esse período mais escasso em informações, foi necessário recorrer a instrumentos não tão precisos quanto a autodefinição no Lattes, como buscas sobre reportagens e publicações na internet ou mesmo conversas com alguns docentes atuais que possuem algum tempo de casa. Ainda assim, alguns nomes da década de 80 ficaram sem classificação por falta de informação e portanto não foram considerados. Tais omissões podem ser conferidas mais a fundo no Apêndice 2, juntamente com a classificação geral do corpo docente.

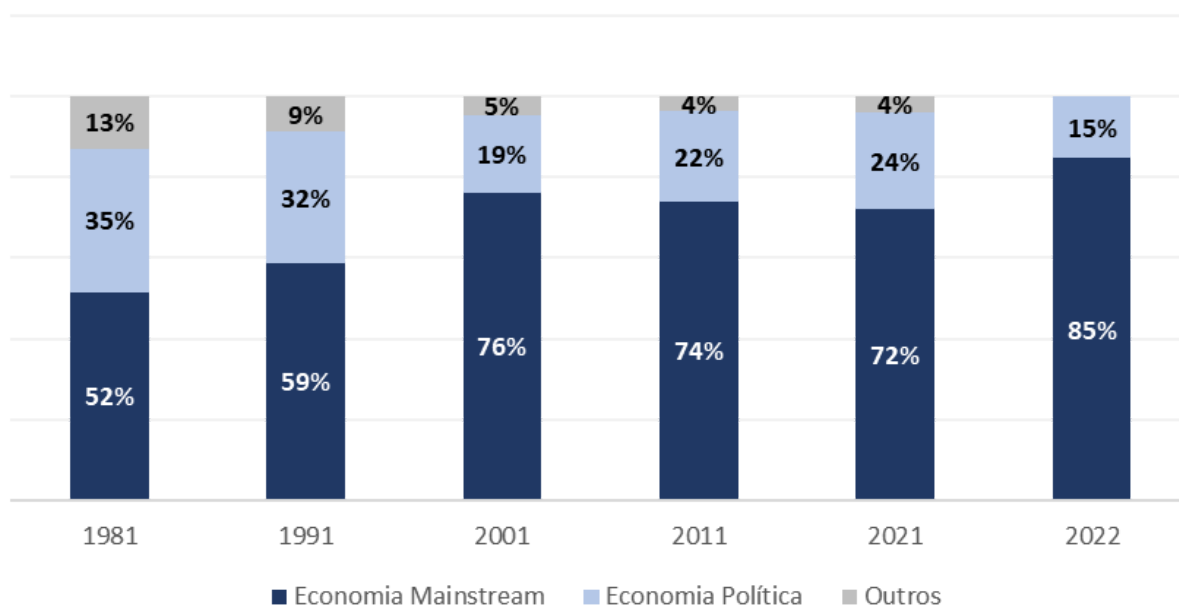
Os dados a respeito do corpo docente foram novamente extraídos do livro FEA 75 Anos, mais precisamente do capítulo Docentes FEA-USP, 1946 - 2021. Tal capítulo contém uma tabela com nome, data de admissão e departamento de todos os docentes da FEA no período acima. Como comentado anteriormente, a classificação dos docentes de economia foi feita individualmente, através dos Currículo Lattes. Consideramos a data de admissão presente na tabela original e a data de saída, quando era o caso, presentes no Lattes de cada profissional. Com essas duas datas em mãos, a contabilização total do número de professores foi feita ano a ano e em seguida década por década, como média dos anos. Vale ressaltar, novamente, que algumas datas de saída, principalmente dos professores da década de 80, não constavam no Lattes e portanto tais docentes foram desconsiderados.

Por fim, é válido destacar que a análise do corpo docente tem como objetivo principal o apoio e qualificação da contabilização das disciplinas, de modo que consideramos que tal análise teve seu valor apesar das dificuldades comentadas acima, uma vez que nos permitiu compreender de modo um pouco mais aprofundado as realidades de cada época. Além disso, analisar o ensino de economia na FEA é naturalmente analisar também os seus docentes, que são fonte e meio de todo o ensino, de modo que as disciplinas individualmente jamais seriam capazes de contar a história toda.

4 RESULTADOS

O Gráfico 1 apresenta a evolução década por década da distribuição das disciplinas obrigatórias entre as categorias apresentadas anteriormente. Na Tabela 2 é possível visualizar essa distribuição de maneira um pouco mais aprofundada, entre as subcategorias que compõem a divisão principal, de acordo com o que foi detalhado previamente na Tabela 1. Esses dados contabilizam somente as disciplinas obrigatórias, pelos motivos expostos anteriormente, e encontram-se expostos em porcentagem do número total de disciplinas obrigatórias da grade curricular.

GRÁFICO 1 - DISTRIBUIÇÃO DA GRADE CURRICULAR DE ECONOMIA ENTRE AS CATEGORIAS PRINCIPAIS, DE 1981 A 2021: EM PORCENTAGEM DO NÚMERO TOTAL DE DISCIPLINAS NO CURRÍCULO (SOMENTE DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS)



RESULTADOS

TABELA 2 - DISTRIBUIÇÃO DA GRADE CURRICULAR DE ECONOMIA ENTRE AS SUBCATEGORIAS, DE 1981 A 2021: EM PORCENTAGEM DO NÚMERO TOTAL DE DISCIPLINAS NO CURRÍCULO (SOMENTE DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS)

Subcategoria	1981	1991	2001	2011	2021	2022
Economia Neoclássica	35%	38%	43%	41%	36%	38%
Econometria	0%	3%	10%	11%	12%	12%
Métodos Matemáticos	16%	18%	24%	22%	24%	35%
História Econômica	19%	15%	14%	15%	16%	8%
História do Pensamento Econômico	10%	9%	5%	7%	8%	4%
Economia Heterodoxa	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Economia do Desenvolvimento	6%	9%	0%	0%	0%	4%
Sistemas Econômicos Comparativos	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Economia Híbrida Moderna	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Eclética / Outras áreas	13%	6%	5%	4%	4%	0%
Aberto	0%	3%	0%	0%	0%	0%

A tabela 3 apresenta a distribuição do corpo docente entre as duas grandes categorias de agrupamento. Como comentado anteriormente, alguns professores, principalmente da década de 1980 e 1990, foram excluídos da análise por falta de dados. As tabelas completas com todas as classificações individuais que compõem as distribuições finais aqui apresentadas, tanto para grade curricular quanto para o corpo docente, podem ser encontradas no Apêndice 1.

TABELA 3 - DISTRIBUIÇÃO DO CORPO DOCENTE ENTRE AS CATEGORIAS POR DÉCADAS

Categoria	1980	1990	2000	2010	2020
Economia Política	53%	54%	44%	41%	33%
Economia Mainstream	47%	46%	56%	59%	67%

5 DISCUSSÃO

Os dados apresentados anteriormente apresentam uma tendência clara de afunilamento do escopo curricular do curso, sob todas as óticas de análise: grandes categorias, subcategorias e o próprio corpo docente, todos caminharam ao longo das décadas em direção de uma hegemonia do campo aqui denominado como economia mainstream. Analisando o Gráfico 1, destacam-se dois períodos mais críticos: a virada do milênio, da década de 90 para os anos 2000, e o ano de 2022. Sobre este, dedicaremos mais adiante uma análise mais aprofundada, pois trata-se de um movimento recente muito importante e que traduz de forma muito simbólica muitos dos assuntos aqui discutidos. Sobre a virada do milênio, destaca-se, com base nos dados da Tabela 2, um aumento da porcentagem de disciplinas de “Métodos Matemáticos”, “Economia Neoclássica” e “Econometria”, em detrimento de uma diminuição principalmente nas subcategorias de “História do Pensamento Econômico” e “Economia do Desenvolvimento”. Por trás desse movimento está uma diminuição na quantidade de créditos obrigatórios na virada para os anos 2000, seguindo uma ótica de maior flexibilidade na grade curricular dos alunos e maiores possibilidades na escolha de disciplinas eletivas. No entanto, nota-se que as disciplinas que passaram de obrigatórias para eletivas são preponderantemente aquelas da categoria Economia Política⁷. Relevante também é que nessa mesma época a FEA passaria por uma diminuição do seu corpo docente, ao longo da primeira década dos anos 2000, fato que prejudica a capacidade de oferecimento de disciplinas eletivas.

Sobre o começo dos anos 2000 e tendo em mente as mudanças aqui destacadas, faz-se interessante trazer um destaque da Resolução N°4, de 13 de Julho de 2007, do Ministério da Educação, que “Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Econômicas, bacharelado, e dá outras providências”. Tal Resolução apresenta notável enfoque na necessidade de pluralidade nos cursos de economia, do estudo específico da realidade brasileira e das relações de interdependência dos fenômenos econômicos com o seu entorno social, objetivando a formação de um economista que possua “sólida consciência social indispensável ao enfrentamento de situações e transformações

⁷ Nos permitindo um breve comentário diretamente sobre algumas disciplinas específicas da época, destaca-se os casos de “Economia Brasileira Contemporânea II”, “Introdução às Ciências Sociais”, “Sociologia” e “Desenvolvimento Econômico e Social”, todas disciplinas que passaram de obrigatórias para eletivas. Também é notável a remoção das disciplinas I e II de “Estudo dos Problemas Brasileiros”, que foram removidas sem se tornarem disciplinas eletivas, movimento que, juntamente com a remoção da disciplina de “Desenvolvimento Econômico e Social”, fez cair a representatividade da subcategoria “Economia do Desenvolvimento” de 9% em 1991 para 0% em 2001.

político-econômicas e sociais, contextualizadas, na sociedade brasileira e no conjunto das funções econômicas mundiais” Reproduz-se a seguir, em sua integridade, o Artigo 2º § 3º desse documento:

Na elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Econômicas deverão ser observadas as seguintes exigências:

I - comprometimento com o estudo da realidade brasileira, sem prejuízo de uma sólida formação teórica, histórica e instrumental;

II - pluralismo metodológico, em coerência com o caráter plural das ciências econômicas formadas por correntes de pensamento e paradigmas diversos;

III - ênfase nas inter-relações dos fenômenos econômicos com o todo social em que se insere; e

IV - ênfase na formação de atitudes, do senso ético para o exercício profissional e para a responsabilidade social, indispensável ao exercício futuro da profissão.

Aproveitamos para destacar que essa mesma Resolução também regulamenta as porcentagens mínimas que devem ser obrigatoriamente dedicadas a cada assunto. Assim, reproduzimos também o parágrafo que trata da distribuição dessas porcentagens:

Para os conteúdos de Formação Geral, de Formação Teórico Quantitativa, de Formação Histórica e Trabalho de Curso deverá ser assegurado, no mínimo, o percentual de 50% da carga horária total do curso, a ser distribuído da seguinte forma:

- 10% da carga horária total do curso aos conteúdos de Formação Geral, referentes ao inciso I supra;

- 20% da carga horária total do curso aos conteúdos de Formação Teórico Quantitativa, referentes ao inciso II supra;

- 10% da carga horária total do curso aos conteúdos de Formação Histórica, referentes ao inciso III supra;

- 10% da carga horária total do curso envolvendo atividades acadêmicas de formação em Metodologia e Técnicas da Pesquisa em Economia e Trabalho de Curso.

Retomando a análise do Gráfico 1, nota-se que as décadas seguintes à virada do milênio apresentam uma tímida recuperação das subcategorias de “História Econômica” e “História do Pensamento Econômico”, com a introdução por exemplo da disciplina de “Clássicos do Pensamento Econômico” no primeiro semestre e a volta da disciplina de “Introdução às Ciências Sociais” para o campo das obrigatórias. Tal movimento de reação das disciplinas de Economia Política, no entanto, pouco faz para mudar o cenário geral e inclusive é acompanhado por uma queda na representatividade de professores especializados em

campos da Economia Política, como pode-se conferir na Tabela 3. Esse cenário de mudanças pouco expressivas⁸ é finalmente interrompido em 2021 por uma reforma na grade curricular que gerou redistribuições bastante relevantes para a nossa análise.

A Reforma Curricular de 2021, que efetivamente passou a valer para os ingressantes a partir de 2022, aparece de forma bastante nítida como um ponto culminante do gradual processo de afunilamento da grade curricular em direção à hegemonia da abordagem da Economia Mainstream. Dentre as mudanças que constituíram o notável aumento na porcentagem de disciplinas dessa categoria, observado no Gráfico 1 no salto de 72% para 85%, destaca-se a introdução das disciplinas de Macro III e Micro III⁹, em detrimento das disciplinas I e II de “Formação Econômica e Social do Brasil”, que foram fundidas em uma só disciplina. Além disso, “Instituições do Direito para Economistas” e “Introdução às Ciências Sociais” tornaram-se disciplinas eletivas. Todos esses movimentos fizeram com que a categoria de Economia Política perdesse 9 pontos percentuais, passando a representar apenas 15% do total de disciplinas obrigatórias. Nesse sentido, é possível observar na Tabela 2 que as subcategorias de História Econômica e História do Pensamento Econômico foram as mais atingidas, caindo de 24% em 2021 para apenas 12% em 2022.

A reforma pôs em prática também um movimento de adiantamento das disciplinas de métodos quantitativos, de modo que “Introdução à Probabilidade e Estatística” I e II passaram do segundo ano para o primeiro e “Econometria” I, II e III, que antes começavam a ser oferecidas somente no terceiro ano, agora começam a ser oferecidas já no segundo. A intenção, de acordo com os docentes responsáveis pela formulação da reforma, era de construir todo o ferramental de análise quantitativa logo no começo do curso, de modo que os alunos já tivessem uma clara noção do funcionamento dessas ferramentas quando comessem a se deparar com disciplinas eletivas e também de modo que permitisse um maior enfoque em análises empíricas nas matérias de Macroeconomia e Microeconomia (FERREIRA e POSTALI, 2022), em linhas com as melhores práticas da profissão. Essa escolha, no entanto, possui algumas nuances e suas consequências não se limitam somente ao efeito objetivo que a justificou. Dentre essas nuances, está o reflexo sobre a constituição do

⁸ Pouco expressivas em termos de mudanças na representatividade das categorias aqui estudadas, o período contou sim com reformas relevantes em termos de distribuição de obrigatórias e eletivas e do número total de créditos.

⁹ É extremamente raro que disciplinas centrais como micro e macroeconomia tenham qualquer perspectiva que não a neoclássica (THORNTON, 2012).

corpo discente e o perfil dos ingressantes, assunto que justifica uma breve interrupção na discussão direta dos dados para que possamos considerá-lo um pouco mais a fundo.

O jovem que inicia sua vida acadêmica em 2022 o faz em meio a uma série de questões sociais, ambientais e políticas de escala global que se colocam como desafios existenciais às próximas gerações. Boa parte desses desafios tem, ou deveria ter, uma relação direta com o estudo da Economia. Um ingressante de 2022 iniciou seu curso de Economia no momento em que o mundo emergia de uma crise sanitária e social global causada pela pandemia de Covid-19, presenciou discussões sobre o auxílio emergencial, renda básica e o impacto do funcionamento da economia na vida de cada cidadão, acompanhou a efervescência do cenário político brasileiro em meios às eleições de 2022 e o imenso destaque dado à pauta econômica. Esse ingressante também inicia sua vida acadêmica em meio a importantes discussões ecológicas que desafiam nossa relação com os recursos naturais e, em última instância, nossa forma de existir e se organizar como sociedade. Seria no mínimo razoável considerar que todos esses fatores impactam as decisões e os planos de carreira de uma geração que cresceu mergulhada nesse tipo de discussão e com mais acesso à informação do que nunca. Uma pesquisa realizada com os ingressantes de 2021 da FEA-USP aponta que 67% do total de respondentes considerou ajudar a sua comunidade como uma de suas motivações para escolher fazer economia na FEA. Essa mesma pesquisa também apontou uma diversificação no perfil dos alunos, em relação ao perfil socioeconômico e de raça e cor, desde a implementação das cotas sociais para o ingresso na Universidade (LUNA, 2021). Um perfil mais diverso de alunos traz motivações e preocupações sociais e de futuro também mais diversas. Tudo o que foi dito até aqui aponta para um ingressante que muito provavelmente espera engajar com os grandes desafios sociais de sua geração ao longo de sua graduação. Um estudante que, como apontado, espera levar respostas e avanços à comunidade, entendendo esse termo nos mais diversos níveis de abrangência, seja em sua comunidade de origem, seu país ou na sociedade como um todo. Esse jovem recém-chegado, potencialmente ávido por respostas e discussões sobre os desafios de sua geração, se depara com os primeiros dois anos de sua graduação profundamente voltados ao aprendizado de ferramental de análise quantitativa, com disciplinas que pouco se relacionam ou então ignoram qualquer relação com questões reais modernas, uma grade curricular que não oferece quase nenhum debate em sala, quase nenhum engajamento com questões históricas, políticas, sociais ou ambientais ou que promova o embate de diferentes ideias e teorias e que inicie o novo ingressante na valiosa arte de navegar por ideias diversas, ainda mais valiosa em tempos tão ideologicamente

polarizados. Esse choque entre expectativa e realidade provavelmente tem profundos efeitos em quais vestibulandos escolhem cursar Economia, quantos e quais ingressantes decidem permanecer no curso depois de ingressar e, em última instância, em quem serão os futuros economistas formados pela FEA-USP. Infelizmente o presente trabalho não consegue se aprofundar no estudo desses efeitos nos atuais e futuros ingressantes, mas considera relevante que esse destaque seja feito no contexto de discussão aqui estabelecido, quem sabe estimulando investigações e aprendizados futuros.

Alguns dos pontos evidenciados no parágrafo anterior encontram-se muito bem articulados em Butler (2010), de modo que acreditamos que possa ser muito útil reproduzir aqui o parágrafo final do paper em questão, em tradução nossa:

Um dos objetivos da economia pluralista é desenvolver uma pedagogia que encoraje uma multiplicidade de pontos de vista, incluindo aqueles que desafiam o paradigma dominante. Para criar uma profissão mais demográfica e intelectualmente inclusiva, as mudanças precisam começar (embora certamente não terminem) na sala de aula da graduação. Se os alunos permanecem invisíveis nos pressupostos da disciplina, não só se sentem excluídos da economia como um campo, mas essa invisibilidade em si também desabona sua própria experiência de vida. Sem suas vozes desafiadoras, o crescimento da disciplina permanece limitado. Historicamente, o estudo do trabalho de cuidado e da produção doméstica não ocorreu até que um número significativo de mulheres ingressasse na profissão econômica. Da mesma forma, a compreensão da raça como uma categoria de análise aumentou à medida que a diversidade na profissão começou a aumentar. Ainda assim, a economia está muito atrás de outras ciências sociais. Muitas das ideias que atraem estudantes para a economia - como questões de desigualdade de renda, preocupações sobre discriminação, desejo de aliviar a pobreza e interesse em políticas públicas - não são bem servidos pelos modelos e métodos atualmente utilizados. Além disso, a estrutura de análise convencional não reflete a experiência dos alunos que são criados em estruturas familiares alternativas, aquelas para quem a decisão de trabalhar fora de casa reflete mais do que o salário ganho ou perdido, ou a vida dos alunos que sofrem discriminação e racismo em suas vidas diárias. Essas realidades precisam de uma pedagogia e teoria econômica mais novas e inclusivas, que sejam capazes de explicar suas experiências também. Os alunos, ao serem ensinados a desafiar as próprias ideias que estão aprendendo, adquirem as habilidades críticas necessárias não apenas para desafiar os paradigmas predominantes na economia, mas também para trazer novas perspectivas. (BUTLER, 2010:246)

Tendo agora iluminado algumas das questões mais profundas que estão por trás da análise curricular sendo aqui realizada, retornamos à avaliação das mudanças observadas em 2022. Existe ainda um outro fator trazido pela recente reforma curricular que não aparece nos dados anteriormente apresentados: a inclusão de 26 novas optativas eletivas a serem cursadas em outros departamentos ou unidades da USP (FERREIRA e POSTALI, 2022). Esse movimento de integração com outros cursos pode gerar bons frutos para todos os envolvidos e está em linha com algumas das práticas de incentivo à pluralidade apresentadas anteriormente. Thornton (2013) inclusive vai além nesse sentido e defende uma diferenciação e maior independência ao campo da economia política, através inclusive da criação de um novo departamento ou novo curso, uma vez que não enxerga grandes esperanças na luta por mais espaço dentro dos centros já dominados pela economia mainstream. Vale destacar, no entanto, que por mais que esse tipo de iniciativa apresente perspectivas positivas, também podem ser contraprodutiva se terminar por justificar uma isenção de responsabilidade, como se o departamento de economia não precisasse mais se preocupar em incentivar um oferecimento mais diverso de disciplinas de história ou ciências sociais, por exemplo, uma vez que essa função já estaria sendo cumprida através da parceria com outros institutos, com o tempo criando uma noção de que esse tipo de discussão não pertence ao escopo do curso de Economia. Esse tipo de colaboração deve ser feito de maneira interessada e com objetivos claros, ou seja, mesmo que a disciplina esteja sendo ministrada por outros institutos, deve-se ter em mente o que é esperado que aqueles cursos agreguem à formação dos economistas da FEA. Outro ponto que precisa de atenção nesse tipo de iniciativa é a quantidade de vagas disponíveis, uma vez que a reserva de vagas negociada nos outros institutos é bastante inferior à quantidade de vagas anteriormente oferecidas nas disciplinas desses tópicos que eram ministradas na FEA. Ferreira e Postali (2022) comentam também que um dos fatores motivadores dessa iniciativa foi uma redução substancial do número de professores do Departamento de Economia, em detrimento principalmente de dificuldades financeiras e adoção de um novo Estatuto Docente pela USP. Vale destacar, no entanto, que essas dificuldades também afetaram os outros institutos da Universidade de modo que o oferecimento de vagas tende a ser um problema generalizado, contribuindo para o comentário anterior em relação ao número de vagas oferecidas nessas disciplinas eletivas.

Por fim, ainda na temática das disciplinas eletivas, mas agora em relação àquelas oferecidas pelo próprio departamento de economia: anteriormente estabelecemos aqui que nossa análise curricular aprofundada se restringiria às disciplinas obrigatórias, pelos motivos

apresentados no capítulo 3.1. Ainda assim, cabe aqui um breve comentário sobre a situação recente de oferecimento das disciplinas eletivas na economia: de acordo com um material recente produzido pela Comissão de Graduação de Economia no contexto da discussão de Reforma Curricular (COC, 2019), das disciplinas eletivas que constavam na grade curricular entre 2015 e 2019, apenas 30% tiveram oferecimento regular. Entre o restante, 32% tinham seu oferecimento dependendo de um professor sênior, 17% eram oferecidas por professores que haviam sido recentemente desvinculados¹⁰ e 21% estavam sem oferecimento. Esse cenário se insere no contexto de redução substancial do número de professores do Departamento de Economia, comentado anteriormente. Por mais que as disciplinas eletivas não estejam contempladas na análise principal do presente trabalho, é inegável que tal situação reforça os resultados aqui apresentados na direção de um diagnóstico inegável de afunilamento da grade curricular.

¹⁰ Esses professores foram desvinculados por motivos de exoneração, aposentadoria ou falecimento.

6 CONCLUSÃO

As análises expostas aqui cumprem o seu objetivo primário de identificar e mensurar a tendência de afunilamento do ensino de economia na FEA USP, ainda que certas classificações de disciplinas ou docentes estejam abertas a revisões e problematizações futuras. O movimento mensurado foi de tal magnitude, tanto em termos de grade curricular quanto de corpo docente, que mesmo possíveis diferentes escolhas de categorização dificilmente alterariam as principais tendências aqui identificadas, que sintetizam-se em um substancial crescimento da representatividade da economia mainstream, em detrimento da categoria de economia política, processo que culmina na atual hegemonia da primeira, que compreende 85% do currículo obrigatório e qualifica a atual grade curricular como a menos plural desde 1981, data de início da nossa análise.

Esse diagnóstico é, no entanto, somente a camada mais externa do que motiva o esforço aqui empreendido. A problematização das atuais tendências e práticas do ensino de economia na FEA-USP se dá precisamente pela identificação da acentuada relevância do economista e do racional econômico no cenário social e político atual, e da consequente importância da reflexão a respeito de qual ciência econômica a FEA busca ensinar. Nesse cenário, a busca por um currículo mais plural apresenta-se como um objetivo fundamental na constante construção de uma ciência mais capaz de lidar com os desafios do presente. Foi possível identificar como a defesa por maior pluralismo na economia possui um vasto histórico, além de considerável apoio e volume de argumentos, mas que ainda assim encontra sérias dificuldades em se consolidar. A tendência de afunilamento aqui diagnosticada nos permite então posicionar a FEA nesse contexto maior, justificando o estudo mais aprofundado de alguns modelos de ensino propostos em outros trabalhos. Tal análise em nível mais global foi sucedida, como não poderia deixar de ser, por uma discussão de nossos desafios locais e por uma análise histórica dos fatores que guiaram o Departamento de Economia até o seu estado atual. Argumenta-se ainda que a tendência aqui identificada tende, se ignorada, somente a se consolidar, por conta da própria natureza da economia mainstream e do funcionamento institucional que a cerca.

Em última instância, acredita-se que os movimentos aqui estudados apontam para a necessidade de uma tomada de consciência, uma escolha por refletir sobre o que esperamos de nossa ciência, a construção de um horizonte de objetivos que nos permita agir constantemente de modo a guiá-la nessa direção. O conjunto dos dados e argumentos aqui apresentados nos

leva a crer que o aumento da pluralidade do ensino e prática da economia na FEA-USP, e por consequência a capacidade que seus formandos terão de arcar com os desafios atuais, só aumentará através de planos arquitetados especialmente para tal objetivo. A reversão do cenário aqui identificado depende de uma clareza de propósito à altura dos obstáculos que atualmente se colocam no caminho, de modo que o presente trabalho busca, acima de tudo, contribuir com insumos para uma discussão maior e mais aprofundada que precisa acontecer ao longo dos próximos anos, caso a FEA espere estar à altura do seu papel na contenda com os atuais desafios que cada vez mais ocupam o palco central.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Carolina & KVANGRAVEN, Ingrid Harvold, 2020. **Changing the Narrative: Economics After Covid-19**. Review of Agrarian Studies, Foundation for Agrarian Studies, vol. 10(1), July.
- ARGYROUS, George & THORNTON, Tim, 2013. **Introductory political economy subjects in australian universities: recent trends and possible futures**. Australasian Journal of Economics Education Volume 10, Number 2, 2013, pp.39-59
- ARIDA, Pêrsio (1996). **A história do pensamento econômico**. Retórica na Economia. São Paulo: Editora 34, p. 11-46
- AUTISME-ECONOMIE (2000) **Open letter from economic students to professors and others responsible for the teaching of this discipline - 2000** - disponível em: <https://www.autisme-economie.org/article142.html>
- BLAUG, Mark (2003). **The Formalist Revolution of the 1950s**. Journal of the History of Economic Thought, vol. 25
- BLAUG, Mark (1975). **Kuhn versus Lakatos, or paradigms versus research programmes in the history of economics**, HOPE Vol. 7 (1975) No. 41.
- BOWLES, Samuel & CARLIN, Wendy & HALLIDAY, Simon & SUBRAMANYAM, Sahana (2019). **What do we think an economist should know? A machine learning investigation of research and intermediate-level textbooks**. Disponível em: http://simondhalliday.com/papers/bchs_2019_whatdowethink.pdf
- BUTLER, Alison. (2010). **A pluralist teaching of economics**, Economic pluralism/edited by Robert Garnett, Erik K. Olsen, and Martha Starr. Routledge 270 Madison Ave, New York. p 236-246
- COC (2009). Material interno produzido pela Comissão Coordenadora de Graduação em 2019 no contexto de discussão da reforma curricular,
- COLANDER, D. (2012), **What's the Use of Economics? Teaching the Dismal Science after the Crisis**. London Publishing Partnership, London. p. 26 - 32
- COYLE, D. (2012), **What's the Use of Economics? Teaching the Dismal Science after the Crisis**. London Publishing Partnership, London.

DELREAL, Jose A (2011), **Students Walk Out of Ec 10 in Solidarity with 'Occupy'**. Disponível em:

<https://www.thecrimson.com/article/2011/11/2/mankiw-walkout-economics-10/>

EARL, Peter (2010), **Economics fit for the Queen: a pessimistic assessment of its prospects**. Prometheus Vol. 28, No. 3, September 2010, 209–225

ELSTER, Jon. (1985), **Making Sense o f Marx**. Cambridge, Cambridge University Press

FERREIRA, Rafael & POSTALI, Fernando (2022). **A trajetória da graduação em Ciências Econômicas, 1981-2021**. Livro FEA USP 75 Anos, pg 256-272

HANDS, D. Wade (2001). **Economic methodology and contemporary science theory**, Cambridge University Press.

HODGSON, G., MAKI, U. and McCLOSKEY, D. (1992), **A Plea for a Rigorous and Pluralistic Economics**. American Economic Review, 82

ISIPE, (2014). “**An international student call for pluralism in economics**”. Disponível em: <http://www.isipe.net/open-letter>

KEEN, Steven (2001). **Debunking economics: the naked emperor of the social sciences**. Londres, Zed Books.

KEYNES, J. M. (1925). **Memorials of Alfred Marshall** (ed. A. A. Pigou). Londres:Macmillan

LUNA, Cacilda. (2021). “**Gente da FEA**”. Disponível em: <https://www.fea.usp.br/fea/noticias/resultados-do-datafea-confirmam-novo-perfil-dos-alunos>

MALDONADO, Wilfredo Leiva & SANTOS, José Carlos de Sousa (2022). **Programa de Pós-Graduação em Economia, 1981-2021**. Livro FEA USP 75 Anos, pg 332-349.

MARQUES, Francisco Moraes da Costa (2022). **A avaliação da Capes e o campo da Economia: primazia do mainstream ortodoxo norte-americano e resistências**. Brazil. J. Polit. Econ.. Vol. 42(2):378-400.

MCCLOSKEY, D.N. (1996). **A retórica da economia**. Retórica na Economia. São Paulo: Editora 34, p. 11-46

MEARMAN, Andrew & Sebastian Berger & Berger & Danielle Guizzo (2021): **How Different is Heterodox Economists’ Thinking on Teaching? A Contrastive Evaluation of Interview Data**. Review of Political Economy, 34:1, 45-68

MEARMAN, A. (2010) **What is This Thing Called ‘Heterodox Economics’?** Department of Economics Work Paper Number 1006. Bristol Business School, University of West England, Bristol.

- MEARMAN, A. (2011), **‘Who do Heterodox Economists Think They Are?’**, American Journal of Economics and Sociology, 70 (2), 480–510.
- MICHAELS, F.S. (2011) **Monoculture: how one story is changing everything**. Red Clover Press
- MITCH, D. (2013). **What's the Use of Economics? Teaching the Dismal Science After the Crisis, edited by Diane Coyle**. London: London Publishing Partnership. 2012.
- MORGAN, Mary S. & RUTHERFORD, Malcolm, (1998), **American Economics: The Character of the Transformation**. History of Political Economy, 30, issue 5, p. 1-26
- O'DONNELL, R. (2009). **The Permanent Need for Political Economy**, Agenda: A Journal of Policy Analysis and Reform, 16 (4), pp.89-99
- O'DONNELL, R. (2010). **Economic pluralism and skill formation**, Economic pluralism/edited by Robert Garnett, Erik K. Olsen, and Martha Starr. Routledge 270 Madison Ave, New York. p 262-276
- PEREIRA, Julio Cesar R. (1990). **Uma leitura didática de Thomas S. Kuhn**, Veritas, Porto Alegre, v.35, nº139, Setembro, p 385-399
- POTTS, J. (2000), **The New Evolutionary Microeconomics: Complexity, Competence, and Adaptive Behaviour**. Edward Elgar, Cheltenham.
- RAWORTH, Kate.(2017) **Doughnut Economics : Seven Ways to Think Like a 21st-century Economist**. London: Random House
- RAVEAUD, Gilles. (2010). **A pluralist teaching of economics**, Economic pluralism/edited by Robert Garnett, Erik K. Olsen, and Martha Starr. Routledge 270 Madison Ave, New York. p 249-258
- SAES, Flávio Azevedo Marques de (2000). **O ensino de economia e as origens da profissão de economista no Brasil**. Locus: revista de história, v. 6, n. 1, p. 37-54, 2000.
- SANTOS, José Carlos de Souza (2022). **Departamento de Economia**. Livro FEA USP 75 Anos, pg 229-235.
- SCHIFFMAN, Daniel A., 2004. **Mainstream economics, heterodoxy and academic exclusion: a review essay**. European Journal of Political Economy, Elsevier, vol. 20(4), pages 1079-1095, November.
- STILWELL, F.J.B. (1988), **‘Contemporary Political Economy: Common and Contested Terrain’**, The Economic Record, 64, 14–25.

THORNTON, Tim, (2013). **The Narrowing of the Australian University Economics Curriculum: An Analysis of the Problem and a Proposed Solution**. The Economic Record, The Economic Society of Australia, vol. 89, pages 106-114, June.

THORNTON, Tim, (2012). **The Economics Curriculum in Australian Universities 1980 to 2011**. Economic Papers, Vol. 31, No. 1, Março, 2012, 103–113

THORNTON, Tim. (2010). **What's in a Name? Orthodox Economics, Heterodox Economics and Political Economy**, paper presented to Society of Heterodox Economists Annual Conference, Sydney, 5-6 December.

Apêndice 1 - CLASSIFICAÇÃO DAS DISCIPLINAS

GRADE ECONOMIA DIURNO 2022	Subcategoria Thornton	Categoria Thornton
Primeiro semestre		
Fundamentos de Contabilidade	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Princípios de Microeconomia	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
História Econômica Geral	História do Pensamento Econômico	Economia Política
Introdução à Probabilidade e a Estatística I	Métodos Matemáticos	Economia Mainstream
Cálculo Diferencial e Integral I para Economia	Métodos Matemáticos	Economia Mainstream
Segundo semestre		
Princípios de Macroeconomia	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Álgebra Linear para Economia	Métodos Matemáticos	Economia Mainstream
Métodos Computacionais para Economia	Métodos Matemáticos	Economia Mainstream
Introdução à Probabilidade e a Estatística II	Métodos Matemáticos	Economia Mainstream
Cálculo Diferencial e Integral II para Economia	Métodos Matemáticos	Economia Mainstream
Terceiro semestre		
Microeconomia I	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Macroeconomia I	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Econometria I	Econometria	Economia Mainstream
Matemática Aplicada à Economia	Métodos Matemáticos	Economia Mainstream
Matemática Financeira e Análise de Projetos	Métodos Matemáticos	Economia Mainstream
Quatro semestre		
Microeconomia II	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Macroeconomia II	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Econometria II	Econometria	Economia Mainstream
Formação Econômica e Social do Brasil	História Econômica	Economia Política
Quinto semestre		
Microeconomia III	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Macroeconomia III	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Econometria III	Econometria	Economia Mainstream
História do Pensamento Econômico	História Econômica	Economia Política
Economia Brasileira	Economia do Desenvolvimento	Economia Política
Economia Financeira	Métodos Matemáticos	Economia Mainstream
Sexto semestre		
Economia Internacional	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Sétimo semestre		
Oitavo semestre		

GRADE ECONOMIA DIURNO 2021	Subcategoria Thornton	Categoria Thornton
Primeiro semestre		
Fundamentos de Contabilidade	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Introdução à Economia	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Clássicos do Pensamento Econômico	História do Pensamento Econômico	Economia Política
Introdução às Ciências Sociais	História do Pensamento Econômico	Economia Política
Cálculo Diferencial e Integral I para Economia	Métodos Matemáticos	Economia Mainstream
Segundo semestre		
Instituições de Direito para Economistas	Eclética / Outras áreas	Outros
Matemática Aplicada à Economia	Métodos Matemáticos	Economia Mainstream
Contabilidade Social e Balanço de Pagamentos	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
História Econômica Geral I	História Econômica	Economia Política
Matemática Financeira	Métodos Matemáticos	Economia Mainstream
Cálculo Diferencial e Integral II para Economia	Métodos Matemáticos	Economia Mainstream
Terceiro semestre		
Microeconomia I	Economia Neoclássica	Economia Mainstream

Macroeconomia I	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Formação Econômica e Social do Brasil I	História Econômica	Economia Política
Introdução à Probabilidade e Estatística I	Métodos Matemáticos	Economia Mainstream
Quatro semestre		
Microeconomia II	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Macroeconomia II	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Formação Econômica e Social do Brasil II	História Econômica	Economia Política
Introdução à Probabilidade e Estatística II	Métodos Matemáticos	Economia Mainstream
Quinto semestre		
Economia do Setor Público	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Econometria I	Econometria	Economia Mainstream
Economia Internacional I	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Economia Brasileira I	História Econômica	Economia Política
Sexto semestre		
Econometria II	Econometria	Economia Mainstream
Sétimo semestre		
Econometria III	Econometria	Economia Mainstream
Oitavo semestre		

GRADE ECONOMIA DIURNO 2011	Subcategoria Thornton	Categoria Thornton
Primeiro semestre		
Contabilidade e Análise de Balanço	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Introdução à Economia	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Introdução à Análise da Conjuntura Econômica	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Clássicos do Pensamento Econômico	História do Pensamento Econômico	Economia Política
Introdução às Ciências Sociais	História do Pensamento Econômico	Economia Política
Cálculo Diferencial e Integral I para Economia	Métodos Matemáticos	Economia Mainstream
Segundo semestre		
Instituições de Direito para Economistas	Eclética / Outras áreas	Outros
Matemática Aplicada à Economia	Métodos Matemáticos	Economia Mainstream
Contabilidade Social e Balanço de Pagamentos	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
História Econômica Geral I	História Econômica	Economia Política
Matemática Financeira	Métodos Matemáticos	Economia Mainstream
Cálculo Diferencial e Integral II para Economia	Métodos Matemáticos	Economia Mainstream
Terceiro semestre		
Microeconomia I	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Macroeconomia I	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Formação Econômica e Social do Brasil I	História Econômica	Economia Política
Introdução à Probabilidade e a Estatística I	Métodos Matemáticos	Economia Mainstream
Quarto semestre		
Microeconomia I I	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Macroeconomia I I	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Formação Econômica e Social do Brasil II	História Econômica	Economia Política
Introdução à Probabilidade e a Estatística II	Métodos Matemáticos	Economia Mainstream
Quinto semestre		
Economia do Setor Público	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Economia do Setor Público	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Econometria I	Econometria	Economia Mainstream
Economia Internacional I	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Economia Brasileira I	História Econômica	Economia Política
Sexto semestre		
Econometria II	Econometria	Economia Mainstream
Sétimo semestre		
Econometria III	Econometria	Economia Mainstream

GRADE ECONOMIA DIURNO 2001	Subcategoria Thornton	Categoria Thornton
Primeiro semestre		
Contabilidade e Análise de Balanço	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Introdução à Economia I	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Introdução aos Clássicos do Pensamento Econômico	História do Pensamento Econômico	Economia Política
Introdução a Probabilidade e a Estatística I	Métodos Matemáticos	Economia Mainstream
Cálculo Diferencial e Integral I	Métodos Matemáticos	Economia Mainstream
Segundo semestre		
Instituições de Direito para Economistas	Eclética / Outras áreas	Outros
Introdução à Economia II	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
História Econômica Geral I	História Econômica	Economia Política
Introdução a Probabilidade e a Estatística II	Métodos Matemáticos	Economia Mainstream
Cálculo Diferencial e Integral II	Métodos Matemáticos	Economia Mainstream
Terceiro semestre		
Teoria Microeconômica I – Análise Microeconômica I	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Teoria Macroeconômica I – Análise Macroeconômica I	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Introdução à Estatística Econômica	Métodos Matemáticos	Economia Mainstream
Formação Econômica e Social do Brasil I	História Econômica	Economia Política
Quarto semestre		
Teoria Microeconômica II – Análise Microeconômica II	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Teoria Macroeconômica II – Análise Macroeconômica II	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Estatística Econômica e Introdução à Econometria	Econometria	Economia Mainstream
Quinto semestre		
Econometria	Econometria	Economia Mainstream
Economia Internacional	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Economia Internacional	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Sexto semestre		
Economia Brasileira Contemporânea I – Economia Brasileira I	História Econômica	Economia Política
Oitavo semestre		

GRADE ECONOMIA DIURNO 1991	Subcategoria Thornton	Categoria Thornton
Primeiro semestre		
Introdução à Economia I	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Introdução às Ciências Sociais	História do Pensamento Econômico	Economia Política
História Econômica Geral	História Econômica	Economia Política
Complementos de Matemática I	Métodos Matemáticos	Economia Mainstream
Contabilidade e Análise de Balanço	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Segundo semestre		
Introdução à Economia II	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Complementos de Matemática II	Métodos Matemáticos	Economia Mainstream
Sociologia	História do Pensamento Econômico	Economia Política
Contabilidade Social	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Instituições de Direito I	Eclética / Outras áreas	Outros
Terceiro semestre		
Formação Econômica e Social do Brasil I	História Econômica	Economia Política
Introdução à Probabilidade e Estatística I	Métodos Matemáticos	Economia Mainstream
Teoria Microeconômica – Análise Microeconômica I	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Teoria Macroeconômica – Análise Macroeconômica	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Educação Física	Eclética / Outras áreas	Outros
Matemática Aplicada à Economia	Métodos Matemáticos	Economia Mainstream
Quarto semestre		

Formação Econômica e Social do Brasil II	História Econômica	Economia Política
Introdução à Probabilidade e Estatística II	Métodos Matemáticos	Economia Mainstream
Teoria Microeconômica II – Análise Microeconômica II	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Teoria Macroeconômica II – Análise Macroeconômica II	Economia Neoclássica	Economia Mainstream

Quinto semestre

Economia do Setor Público – Finanças Públicas	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Introdução à Estatística Econômica	Métodos Matemáticos	Economia Mainstream
Economia Monetária – Moeda e Bancos	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Economia Internacional	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Estudos de Problemas Brasileiros I	Economia do Desenvolvimento	Economia Política

Sexto semestre

História do Pensamento Econômico	História do Pensamento Econômico	Economia Política
Técnicas de Pesquisa em Economia	Aberto	Outros
Estatística Econômica e Introdução à Econometria	Econometria	Economia Mainstream
Desenvolvimento Econômico e Social – Desenvolvimento Econômico	Economia do Desenvolvimento	Economia Política
Estudos de Problemas Brasileiros II	Economia do Desenvolvimento	Economia Política

Sétimo semestre

Política e Programação Econômica	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Análise e Elaboração de Projetos	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Economia Brasileira Contemporânea I – Economia Brasileira I	História Econômica	Economia Política

Oitavo semestre

Economia Brasileira Contemporânea II – Economia Brasileira II	História Econômica	Economia Política
---	--------------------	-------------------

GRADE ECONOMIA DIURNO 1981	Subcategoria Thornton	Categoria Thornton
Primeiro semestre		
Introdução à Economia I	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Introdução à História Econômica Geral I	História Econômica	Economia Política
Instituições de Direito I	Eclética / Outras áreas	Outros
Complementos de Matemática I	Métodos Matemáticos	Economia Mainstream
Segundo semestre		
Introdução à Economia II	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Sociologia	História do Pensamento Econômico	Economia Política
Complementos de Matemática II	Métodos Matemáticos	Economia Mainstream
Introdução à Contabilidade	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Instituições de Direito II	Eclética / Outras áreas	Outros
Terceiro semestre		
Microeconomia I	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Introdução à Metodologia das Ciências Sociais	História do Pensamento Econômico	Economia Política
Estatística Básica	Métodos Matemáticos	Economia Mainstream
Introdução à Administração - Teoria Geral da Administração	Eclética / Outras áreas	Outros
Quarto semestre		
Microeconomia II	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Macroeconomia I	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
História Econômica Geral	História Econômica	Economia Política
Estatística Econômica I	Métodos Matemáticos	Economia Mainstream
Quinto semestre		
Macroeconomia II	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Formação Econômica e Social do Brasil I	História Econômica	Economia Política
Geografia Econômica Geral e do Brasil	História Econômica	Economia Política
Estatística Econômica II	Métodos Matemáticos	Economia Mainstream
Sexto semestre		
Finanças Públicas	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Economia Internacional	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Moeda e Bancos	Economia Neoclássica	Economia Mainstream

Formação Econômica e Social do Brasil II	História Econômica	Economia Política
Sétimo semestre		
Estudo de Problemas Brasileiros I	Economia do Desenvolvimento	Economia Política
Política e Programação Econômica	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Economia Brasileira	História Econômica	Economia Política
Oitavo semestre		
Estudos de Problemas Brasileiros II	Economia do Desenvolvimento	Economia Política
História do Pensamento Econômico	História do Pensamento Econômico	Economia Política
Educação Física	Eclética / Outras áreas	Outros

Apêndice 2 - CLASSIFICAÇÃO DOS DOCENTES

Nome	Ano de admissão	Ano de saída	Subcategoria	Categoria
Paulo De Tarso Presgrave Leite Soares	1980	n.a.	História do Pensamento Econômico	Economia Política
Vera Lucia Fava	1980	n.a.	Econometria	Economia Mainstream
Elca Rubinstein Rosenberg	1980	n.a.	n.a.	n.a.
Vicente Unzer De Almeida	1980	n.a.	n.a.	n.a.
Alvaro Antonio Zini Junior	1980	n.a.	n.a.	n.a.
Progreso Vano Puerto	1980	n.a.	n.a.	n.a.
Miguel Angel Manuel Broda	1981	n.a.	n.a.	n.a.
Henri Philippe Reichstul	1981	n.a.	n.a.	n.a.
Jose Carlos De Souza Santos	1981	n.a.	Métodos Matemáticos	Economia Mainstream
Persio Arida	1981	1982	História do Pensamento Econômico	Economia Política
Carlos Alberto Longo	1981	n.a.	n.a.	n.a.
Elizabeth Querido Farina	1982	2012	Economia Híbrida Moderna	Outros
José Francisco De Lima Gonçalves	1982	2012	História Econômica	Economia Política
José Eli Savoia Da Veiga	1982	2008	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Milton De Abreu Campanário	1983	2019	Economia Híbrida Moderna	Outros
Tamás József Márton Károly Szmrecsányi	1983	1984	História Econômica	Economia Política
Frederico Mathias Mazzucchelli	1983	n.a.	n.a.	n.a.
Rui De Britto Alvares Affonso	1983	n.a.	n.a.	n.a.
Ricardo Abramovay	1983	2015	Economia do Desenvolvimento	Economia Política
Luis Eduardo Potsch de Carvalho e Silva	1983	n.a.	n.a.	n.a.
Antonio Evaristo Teixeira Lanzana	1984	2010	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Basilía Maria Baptista Aguirre	1984	2012	Economia Híbrida Moderna	Outros
Gabriel Luiz Seraphico Peixoto Da Silva	1984	1993	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Amaury Guilherme Bier	1985	n.a.	n.a.	n.a.
Marcos Eugenio Da Silva	1985	n.a.	Métodos Matemáticos	Economia Mainstream
Amaury Patrick Gremaud	1985	1993	História Econômica	Economia Política
Heron Carlos Esvaldo Do Carmo	1985	n.a.	Econometria	Economia Mainstream
Jose Diniz De Araujo	1985	n.a.	n.a.	n.a.
Raul Cristovão Dos Santos	1985	2018	História do Pensamento Econômico	Economia Política
Armenio De Souza Rangel	1985	1995	História Econômica	Economia Política
Jose Luiz Lima	1985	1995	História Econômica	n.a.
Helio Zylberstajn	1986	n.a.	Economia do Desenvolvimento	Economia Política
Roberto Vermulm	1986	2010	Economia do Desenvolvimento	Economia Política
Denise Cavallini Cyrillo	1986	n.a.	Eclética / Outras áreas	Outros
Ramon Vicente Garcia Fernandez	1986	1987	História do Pensamento Econômico	Economia Política
Joaquim Eloi Cirne de Toledo	1986	n.a.	n.a.	n.a.
Francisco Anuatti Neto	1986	n.a.	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Marcos Vinicius Fabbri	1986	n.a.	n.a.	n.a.
Antonio Martins Cortada	1986	1988	Sistemas Econômicos Comparativos	Economia Política
Basilio Joao Sa Ramalho Antonio	1986	n.a.	n.a.	n.a.
Juliana Correa Silva	1986	n.a.	n.a.	n.a.
Marcos Fernandes Gonçalves da Silva	1986	n.a.	n.a.	n.a.
Oscar Osvaldo Frick	1986	1987	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Marcia Martins Mendes De Luca	1988	1995	Eclética / Outras áreas	Outros
Maria Lucia Rangel Filardo	1988	2011	Economia do Desenvolvimento	Economia Política
Reynaldo Fernandes	1988	1993	Economia do Desenvolvimento	Economia Política
Roberto Luis Troster	1988	n.a.	n.a.	n.a.
Enio Bonafé Mendonça de Souza	1988	n.a.	n.a.	n.a.
Sérgio Gozzi	1988	1988	Eclética / Outras áreas	Outros
Eduardo Giannetti da Fonseca	1988	1999	História do Pensamento Econômico	Economia Política
Dante Mendes Aldrighi	1989	n.a.	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Leda Maria Paulani	1989	n.a.	História do Pensamento Econômico	Economia Política
Marcos Sawaya Jank	2002	2007	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Eleni Lagroteria da Silva	1989	n.a.	n.a.	n.a.
Fernando Miguel Montero	1989	n.a.	n.a.	n.a.
Norma Cristina Brasil Casseb	1989	n.a.	n.a.	n.a.
Joaquim Jose Martins Guilhoto	1989	2016	Economia do Desenvolvimento	Economia Política
Marcio Issao Nakane	1990	n.a.	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Paulo Furquim de Azevedo	1990	1993	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Paulo Springer de Freitas	1990	1990	Economia Neoclássica	Economia Mainstream

Nome	Ano de admissão	Ano de saída	Subcategoria	Categoria
Maria Rita Garcia Loureiro Durand	1991	2014	História do Pensamento Econômico	Economia Política
Dario Horacio Gutierrez Gallardo	1991	1992	História Econômica	Economia Política
Eduardo Kiyoshi Tonooka	1991	2005	Métodos Matemáticos	Economia Mainstream
Eliezer Martins Diniz	1991	1993	Economia do Desenvolvimento	Economia Política
Roberto Guena de Oliveira	1991	1993	Economia Híbrida Moderna	Outros
Jorge Eduardo de Castro Soromenho	1991	1996	História do Pensamento Econômico	Economia Política
Jose Flavio Motta	1991	n.a.	História Econômica	Economia Política
Iram Jácome Rodrigues	1991	2018	História Econômica	Economia Política
Carlos Alberto Primo Braga	1992	n.a.	n.a.	n.a.
Siegfried Bender	1992	n.a.	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Carlos Alberto Mauro	1992	1905	n.a.	n.a.
Marcelo Rabbat	1993	1905	n.a.	n.a.
Josue Alfredo Pellegrini	1993	1905	n.a.	n.a.
André Portela Fernandes de Souza	2002	2005	Economia Híbrida Moderna	Outros
Jose Luiz Marques	1994	n.a.	n.a.	n.a.
Regina Celia Cati	1994	n.a.	n.a.	n.a.
Ronald Otto Hillbrecht	1994	1997	Economia do Desenvolvimento	Economia Política
Joe Akira Yoshino	1995	2018	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Samuel de Abreu Pessoa	1995	1998	Economia do Desenvolvimento	Economia Política
Fernando Naves Blumenschein	1996	2001	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Paulo Picchetti	1996	2006	Econometria	Economia Mainstream
Maria Dolores Montoya Diaz	1997	n.a.	Economia Heterodoxa	Economia Política
Fabiana Fontes Rocha	1997	n.a.	Econometria	Economia Mainstream
Naercio Aquino de Menezes Filho	1998	n.a.	Econometria	Economia Mainstream
Fabio Kanczuk	1999	2022	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Marilda Antonia Sotomayor	2000	2014	Métodos Matemáticos	Economia Mainstream
Antonio Gledson de Carvalho	2001	2005	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Eduardo Amaral Haddad	2001	n.a.	Economia Híbrida Moderna	Outros
Gilberto Tadeu Lima	2002	n.a.	Economia do Desenvolvimento	Economia Política
Otaviano Canuto dos Santos Filho	2003	2008	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Carlos Eduardo Soares Gonçalves	2004	2004	Economia do Desenvolvimento	Economia Política
Clovis Armando Alvarenga Netto	2004	n.a.	n.a.	n.a.
Rodrigo Alves Teixeira	2004	2009	História do Pensamento Econômico	Economia Política
Fernando Antonio Slaibe Postali	2005	n.a.	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Luc Marie Quoniam	2005	2007	Economia Híbrida Moderna	Outros
Renato Perim Colistete	2007	n.a.	História Econômica	Economia Política
Danilo Camargo Igliori	2007	n.a.	Economia Híbrida Moderna	Outros
Ricardo Rezende Gomes Avelino	2008	n.a.	Econometria	Economia Mainstream
Mauro Rodrigues Junior	2008	n.a.	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Guilherme de O. Lima Cagliari Marques	2008	2009	Econometria	Economia Mainstream
Ricardo de Abreu Madeira	2008	n.a.	Economia Híbrida Moderna	Outros
Marcos de Almeida Rangel	2008	n.a.	Economia Híbrida Moderna	Outros
Luciana Suarez Lopes	2008	n.a.	História Econômica	Economia Política
Gabriel de Abreu Madeira	2009	n.a.	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Pedro Garcia Duarte	2009	2020	História do Pensamento Econômico	Economia Política
Rodrigo de Losso da Silveira Bueno	2009	n.a.	Econometria	Economia Mainstream
Heleno Martins Pioner	2010	2013	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Rafael Coutinho Costa Lima	2010	2014	Economia Híbrida Moderna	Outros
Alexandre Macchione Saes	2010	n.a.	História Econômica	Economia Política
André Luiz Squarize Chagas	2011	n.a.	Métodos Matemáticos	Economia Mainstream
Bruno Cara Giovannetti	2012	2017	Economia Híbrida Moderna	Outros
Fernando Balbino Botelho	2012	2020	Economia Híbrida Moderna	Outros
David Daniel Turchick Rubin	2012	n.a.	Métodos Matemáticos	Economia Mainstream
Marcos Yamada Nakaguma	2013	2018	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Laura Valladolid de Mattos	2013	n.a.	História do Pensamento Econômico	Economia Política
Fernando Daniel Chague	2013	2017	Métodos Matemáticos	Economia Mainstream
Renata Del Tedesco Narita	2013	n.a.	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Paula Carvalho Pereda	2014	n.a.	Economia Híbrida Moderna	Outros
Tatiana Gomes Rolondaro	2014	n.a.	Eclética / Outras áreas	Outros
Rafael de Vasconcelos Xavier Ferreira	2014	n.a.	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Fernanda G. de La Fuente Estevan	2014	2018	Economia do Desenvolvimento	Economia Política
Sergio Almeida de Sousa	2014	n.a.	Economia Híbrida Moderna	Outros

Nome	Ano de admissão	Ano de saída	Subcategoria	Categoria
Alan de Genaro Dario	2014	2018	Métodos Matemáticos	Economia Mainstream
Fabio Adriano Miessi Sanches	2014	2017	Métodos Matemáticos	Economia Mainstream
Guilherme Grandi	2014	n.a.	História Econômica	Economia Política
Eduardo Franco Luzio	2014	n.a.	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Laura Barbosa de Carvalho	2015	n.a.	Economia do Desenvolvimento	Economia Política
Ariaster Baumgratz Chimeli	2015	n.a.	Economia Híbrida Moderna	Outros
Fernando Monteiro Rugitsky	2015	n.a.	Economia do Desenvolvimento	Economia Política
Nathalie C. Gimenes Miessi Sanches	2015	2017	Métodos Matemáticos	Economia Mainstream
Raphael Bottura Corbi	2017	n.a.	Economia Híbrida Moderna	Outros
Claudio Ribeiro de Lucinda	2018	n.a.	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Felipe Leon Peres Camargo Shalders	2019	n.a.	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Luis Eduardo Negrão Meloni	2019	n.a.	Economia Híbrida Moderna	Outros
Pedro Henrique Thibes Forquesato	2019	n.a.	Economia Híbrida Moderna	Outros
Ricardo Dias de Oliveira Brito	2019	n.a.	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Rodrigo Menon Simões Moita	2019	n.a.	Economia Neoclássica	Economia Mainstream
Wilfredo Fernando Leiva Maldonado	2019	n.a.	Métodos Matemáticos	Economia Mainstream