

UFRB e Gestão Pública no Recôncavo

A formação do tecnólogo

Lys Maria Vinhaes Dantas

Doraliza Auxiliadora Abranches Monteiro

(Orgs.)



Editora UFRB

**UFRB e Gestão Pública no Recôncavo:
a formação do tecnólogo**

REITOR

Fábio Josué Souza dos Santos

VICE-REITOR

José Pereira Mascarenhas Bisneto

SUPERINTENDENTE

Rosineide Pereira Mubarack Garcia

CONSELHO EDITORIAL

Ana Lúcia Moreno Amor

Danillo Silva Barata

Josival Santos Souza

Luiz Carlos Soares de Carvalho Júnior

Maurício Ferreira da Silva

Paulo Romero Guimarães Serrano de Andrade

Robério Marcelo Rodrigues Ribeiro

Rosineide Pereira Mubarack Garcia (presidente)

Sirlara Donato Assunção Wandenkolk Alves

SUPLENTES

Carlos Alfredo Lopes de Carvalho

Marcílio Delan Baliza Fernandes

Wilson Rogério Penteado Júnior

EDITORA FILIADA À



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Lys Maria Vinhaes Dantas
Doraliza Auxiliadora Abranches Monteiro
(Orgs.)

UFRB e Gestão Pública no Recôncavo: a formação do tecnólogo



Editora UFRB
Cruz das Almas - Bahia
2022

Copyright©2022 by Lys Maria Vinhaes Dantas e Doraliza
Auxiliadora Abranches Monteiro

Direitos para esta edição cedidos à EDUFRB.

Projeto gráfico, capa e editoração eletrônica

Antonio Vagno Santana Cardoso

Imagem da Capa

Thaila Mariana Ferreira

Revisão e normatização técnica

Lys Maria Vinhaes Dantas

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio,
seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

U25 UFRB e gestão pública no Recôncavo: a formação do tecnólogo /
Organizadoras: Lys Maria Vinhaes Dantas e Doraliza
Auxiliadora Abranches Monteiro. Cruz das Almas, BA:
EDUFRB, 2022.
206p.; il.

Este Livro Eletrônico é parte da Coleção 15 Anos da UFRB –
Vol. 11.

ISBN: 978-65-88622-73-5.

1.Gestão pública – Educação. 2.Gestão pública – Pesquisa e
desenvolvimento – Análise. I.Universidade Federal do Recôncavo da
Bahia, Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas.
II.Dantas, Lys Maria Vinhaes. III.Monteiro, Doraliza Auxiliadora
Abranches. IV.Título.

CDD: 351

Ficha elaborada pela Biblioteca Universitária de Cruz das Almas - UFRB. Responsável pela
Elaboração – Antonio Marcos Sarmiento das Chagas (Bibliotecário - CRB5 / 1615).

Livro publicado em 30 de maio de 2022.



Editora UFRB

Rua Rui Barbosa, 710 – Centro
44380-000 Cruz das Almas – Bahia/Brasil

Tel.: (75) 3621-7672

editora@reitoria.ufrb.edu.br

www.ufrb.edu.br/editora

Sumário

Apresentação

Lys Maria Vinhaes Dantas,
Doraliza Auxiliadora Abranches Monteiro 9

Formação tecnológica multi/interdisciplinar em gestão pública

Edgilson Tavares de Araújo 17

Perfil do(a) aluno(a) ingressante do CSTGP-UFRB

Lys Maria Vinhaes Dantas 51

Pesquisa e extensão na formação em gestão pública

Daniela Abreu Matos 85

O panorama do TCC no CSTGP-UFRB

Lys Maria Vinhaes Dantas 107

O Centro Acadêmico de Gestão Pública

Wiler de Paula Dias,
Caio Almeida dos Santos 137

O ontem e o hoje do CSTGP

Nelson Montenegro,
Siélia Barreto Brito 157

Gestão Pública e os próximos dez anos

Doraliza Auxiliadora Abranches Monteiro,
Lucas Santos Cerqueira 175

Sobre os autores 199

Apresentação

*Lys Maria Vinhaes Dantas
Doraliza Auxiliadora Abranches Monteiro*

Em 2020, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) completa 15 anos, tendo sido criada pela Lei 11.151 de 29 de julho de 2005. De acordo com seu Estatuto, Art. 3º, a Universidade tem oito finalidades claras, dentre as quais: “III - contribuir para o processo de desenvolvimento do Recôncavo da Bahia, do Estado e do País, realizando o estudo sistemático de seus problemas e a formação de quadros científicos e técnicos em nível de suas necessidades”. Desde seu processo de criação, que mobilizou diversos atores em muitos dos municípios do território, a UFRB tem um compromisso com o Recôncavo e seu desenvolvimento.

O Território de Identidade Recôncavo, em termos políticos-administrativos, é composto por 19 municípios. São eles: Cabaceiras do Paraguaçu, Cachoeira, Castro Alves, Conceição do Almeida, Cruz das Almas, Dom Macedo Costa, Governador Mangabeira, Maragogipe, Muniz Ferreira, Muritiba, Nazaré, Salinas da Margarida, Santo Amaro, Santo Antônio de Jesus, São Felipe, São Félix, Sapeaçu, Saubara e Varzedo, a maior parte de pequeno e médio portes (SEI, 2019). Contudo, se pensamos historicamente, o Recôncavo tem uma teia que se espalha para além dos municípios citados, incluindo outros que estão no entorno da Baía de Todos os Santos, a exemplo da capital da Bahia (Salvador) e São Francisco do Conde, configurando o que Brandão (2007) denominou de Recôncavos.

por relações patrimonialistas e de compadrio que afetam a maneira como são compreendidos os direitos e deveres da população, a mercê das benesses dos integrantes do executivo e legislativo, e interferem na forma de contratação e acompanhamento dos prestadores de serviço público. Neste cenário, são poucos os que procuravam capacitação para atuação na gestão pública.

Com a Constituição Federal de 1988, o município brasileiro torna-se ente federativo autônomo e responsável pela implementação das políticas locais, algumas vezes como agente principal e outras em parceria. Os recursos repassados pelas instâncias federal e estadual preveem, em muitos casos, a prestação de contas que, se não for aprovada, impede que os próximos repasses sejam efetuados, o que resulta no estrangulamento da atuação da administração pública municipal. Em adição, a sociedade começa a se organizar e, mesmo que timidamente no Recôncavo, passa a exercer algum nível de controle social. Ainda que de maneira incipiente, começa a haver uma demanda para formação voltada para a administração e gestão públicas.

Neste panorama, em 2010, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, em seu Centro de Artes, Humanidades e Letras, situado no coração do Recôncavo histórico (Cachoeira-São Félix), dá início ao Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública (CSTGP), uma formação tecnológica com 1.870 horas distribuídas em três anos. O Curso é oferecido no turno noturno, o que favorece a participação de trabalhadores-estudantes. Seu objetivo geral é, de acordo com seu projeto político pedagógico:

Formar, através da perspectiva multidisciplinar, Tecnólogos em Gestão Pública aptos a compreender da importância do contexto econômico, político e social na formulação de estratégias, no desenho, na implementação e na avaliação de

programas e de políticas públicas de desenvolvimento regional e social (UFRB, 2009, p. 10).

Em 2020, o Curso de Gestão Pública faz dez anos. Ao longo desse tempo, tem formado, principalmente, pessoas do e para o Recôncavo da Bahia. A grande maioria de seus alunos e egressos origina e ainda reside nos municípios do Território, com predominância para Cachoeira, São Félix, Muritiba, Maragogipe, Governador Mangabeira e Santo Amaro, além de Cruz das Almas e Feira de Santana. Em inúmeros trabalhos de conclusão, realizados como pré-requisito para a formação em Gestão Pública, o objeto escolhido é algum aspecto da gestão de políticas nesses municípios, bem como da própria UFRB que, por meio deste Curso, cumpre um pouco as suas finalidades estatutárias para com a Região. Contudo, o foco no Recôncavo não exclui a formação para atuação em outras regiões da Bahia e mesmo de outros estados da Federação, visto que o currículo adotado está em diálogo com as melhores práticas de Gestão Pública no Brasil.

Este livro celebra os 15 anos da UFRB e os 10 anos do Curso de Gestão Pública. Ele está organizado em sete capítulos, por meio dos quais vai sendo estabelecida a relação do Curso para o cumprimento das finalidades da UFRB no Recôncavo e também em outras regiões.

O Capítulo 01, *Formação Tecnológica Multi/interdisciplinar em Gestão Pública*, situa o CSTGP no panorama dos cursos superiores tecnológicos e faz um paralelo entre sua história e àquela do Movimento Campo de Públicas, propondo uma discussão sobre o caráter multi e interdisciplinar de uma formação que reconhece o *ethos* republicano e os elementos técnico e político como aspectos identitários da gestão pública. O autor provoca o leitor, ao final do capítulo, com algumas discussões sobre desafios e o futuro do CSTGP, o que

também será feito tanto no capítulo que trata sobre o panorama dos trabalhos de conclusão de curso, mas principalmente é o cerne do último capítulo do livro.

Na sequência, o segundo capítulo - *Perfil do(a) aluno(a) ingressante no CSTGP-UFRB* - apresenta uma síntese da pesquisa sobre o perfil dos ingressantes, com coleta de dados realizada a cada entrada de alunos no Curso de Gestão Pública, de 2012 a 2020. É possível observar, ao longo do tempo, como o Curso vai sendo reconhecido, especialmente no Recôncavo, e como ele atrai alunos mais maduros, trabalhadores, ainda que este perfil esteja se modificando a partir de 2017. O conhecimento sobre o perfil do alunado – e suas alterações ao longo do tempo – são muito importantes para que as ofertas semestrais sejam adaptadas às demandas, não só em termos de ensino, mas especialmente para as atividades para além da sala de aula.

No Capítulo 03, *Pesquisa e Extensão na Formação em Gestão Pública*, é discutida a inserção dos alunos de Gestão Pública em projetos e ações de pesquisa e de extensão que, além de contribuir enormemente para sua formação, favorecem a permanência no Curso e a pós permanência na academia, além de uma fundamental aproximação com as realidades da Região. O tripé ensino – pesquisa – extensão, identitário à natureza da universidade, se manifesta também nos cursos tecnológicos, como fica evidente da leitura deste capítulo.

Em diálogo com o Capítulo 03, o quarto capítulo, *O Panorama do TCC no CSTGP-UFRB*, faz uma análise sobre o panorama dos trabalhos de conclusão de curso desenvolvidos nestes dez anos de existência do Curso de Gestão Pública. A autora discute as linhas de pesquisa e os temas mais investigados ao longo dos dez anos de Curso, a produção de conhecimento sobre a Gestão Pública no

Recôncavo, a introdução do TCC nos diversos formatos “produtos”, para além das tradicionais monografias. Em complemento, faz uma reflexão sobre o papel do TCC tanto na formação do tecnólogo em Gestão Pública, mas também para a sua retenção no Curso, o que é um aspecto a ser considerado na gestão universitária. O capítulo é encerrado com várias proposições sobre estratégias para potencialização do TCC.

O Capítulo 05, *O Centro Acadêmico de Gestão Pública*, escrito por dois egressos que participaram do Movimento Estudantil, registra a história do Centro Acadêmico vinculado ao Curso de Gestão Pública a partir de 2015, as decisões necessárias para que o Centro viesse a existir, as ações encampadas pelos grupos e o processo formativo resultante do fazer parte da representação estudantil.

Os dois últimos capítulos olham o passado e o futuro do Curso de Gestão Pública. Situando-o no cenário geral das políticas de educação brasileira e do campo das políticas públicas, o Capítulo 06 - *O ontem e o hoje do CSTGP*, escrito por um professor que compôs a equipe que elaborou a proposta do Curso apresentada ao Ministério da Educação, ainda em 2009, e por uma professora que integra a equipe docente desde 2011, apresenta a história do Curso, os esforços envidados para que ele fosse aprovado pelo MEC, e as mudanças que o Curso sofreu ao longo do tempo. A leitura desse capítulo permite observar, por exemplo, como a gestão universitária – em especial, uma universidade nova, situada no interior - reage ao contexto político para propor e ter aprovada a oferta de mais um curso e como, uma vez obtido o intento, o próprio contexto de implementação vai implicando mudanças no projeto original.

No último capítulo, *Gestão Pública e os Próximos Dez Anos*, os autores fazem uma análise do cenário político contemporâneo e, mais especificamente, dos efeitos da pandemia ocasionada pelo

Sars-Cov-02, para refletir sobre tendências a terem impacto na gestão pública e que, conseqüentemente, pedem ajustes e inovações na formação do gestor. Associam tais análises àquelas próprias da Administração Pública Brasileira, já que não há um curso de formação em Gestão Pública sem seu contexto, seja teórico ou prático, e lançam seu olhar sobre municípios de pequeno e médio porte, como aqueles do Recôncavo baiano, principal objeto de análise do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública. E é assim que, no encerramento deste livro, o Capítulo 07 entra em diálogo com o Capítulo 01, mas, longe de um ciclo que se fecha, este diálogo abre inúmeras propostas para os próximos dez anos do CSTGP.

Figura 02: Logomarca do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública.



Tecnologia em Gestão Pública

UFRB

Fonte: CSTGP-UFRB (2020).

Longa vida à UFRB e ao Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública.

Boa leitura!

Referências

BRANDÃO, Maria de Azevedo. Os vários Recôncavos e seus riscos. **Revista do Centro de Artes, Humanidades e Letras**, vol. 1 (1), p. 53-56, 2007.

BRITO, C. **A PETROBRAS e a gestão do território no Recôncavo Baiano [online]**. Salvador: EDUFBA, 2008. 236 p. Disponível em SciELO Books. <http://books.scielo.org>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria MEC N° 65, de 17/01/2007** – Dispõe sobre a aprovação do Estatuto da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, tendo em vista o Parecer n° 278/2006 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação. Disponível em <https://ufrb.edu.br/portal/institucional/40-lei-de-aceso-a-informacao/91-base-juridica-da-estrutura-organizacional-e-das-competencias-do-orgao-ou-entidade>.

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONOMICOS E SOCIAIS DA BAHIA (SEI). **Indicadores territoriais**. Território de identidade Recôncavo da Bahia. SEI: Bahia, 2019. Disponível em https://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2289&Itemid=265. Acesso em 11 de novembro de 2020.

UFRB. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública**. UFRB, 2009. Disponível em <https://www.ufrb.edu.br/gestaopublica/o-curso/documentos>.

Formação tecnológica multi/interdisciplinar em gestão pública

Edgilson Tavares de Araújo

Introdução

Os Cursos Superiores de Tecnologia (CST) tiveram sua expansão na última década decorrente das pressões socioeconômicas pela redefinição da educação profissional e superior tendo como foco a empregabilidade, formando trabalhadores em menor espaço de tempo que os cursos tradicionais existentes. Além disso, atender a diversificação e especificidades de tarefas e competências requeridas para o exercício das novas profissionalidades do atual mundo do trabalho (SILVA, 2016). O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), de 2007 a 2012, possibilitou a expansão e interiorização do ensino superior no Brasil, trazendo propostas inclusivas e processos formativos menos tradicionais. Neste Programa, estava incluído um forte estímulo para a criação de cursos inovadores, que fossem preferencialmente noturnos e, entre estes, a prioridade para os Bacharelados Interdisciplinares e os CST em diversas áreas. É nesse contexto, com a expansão da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e do seu Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL), que surge o Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública (CSTGP/UFRB).

As graduações tecnológicas em gestão pública são como caleidoscópios. A depender do giro forma novos fractais que ora se movem em direção à formação mais “puramente acadêmica”, ora para “técnica-tecnológica”. Buscar um equilíbrio assentado na interdisciplinaridade para a formação tecnopolítica é, talvez, o desafio constante

desses cursos. Não foi diferente com o CSTGP/UFRB. Inicialmente pensado por docentes do CAHL vinculados aos cursos de Serviço Social e Ciências Sociais, enquanto um curso de Bacharelado em Gestão Pública, o CSTGP/UFRB nasce entre adaptações curriculares, enxugamentos de carga horária, visões teóricas específicas, resistências à lógica tecnológica e quadro docente específico ainda escasso. Pela primeira matriz curricular é evidente, seja pela nomenclatura dos componentes curriculares, suas ementas e bibliografias, que era um curso bastante voltado para a área da Ciência Política e Sociologia, especialmente aos temas do desenvolvimento, sustentabilidade e teorias de Estado e de políticas públicas, com pouca ênfase instrumental. Com a efetivação dos concursos de novos docentes das áreas de Economia, Administração, Comunicação e Direito, o curso vai se moldando de modo multi e interdisciplinar aos princípios do chamado Campo de Públicas, que também emergia neste período, assim como vai ganhando a sua identidade tecnológica.

O CSTGP/UFRB surgiu também como forma de atração dos jovens das cidades do Recôncavo da Bahia, que muitas vezes não possuíam muita perspectiva de acesso ao ensino superior, devido aos fatores culturais e socioeconômicos. A temporalidade para ganhar dinheiro para sobreviver e, com isso, ter o trabalho como uma condição moral para a sobrevivência, bem como, trabalhar e fazer um curso diurno, eram fatores que desestimulavam a busca pelas graduações tradicionais (bacharelados e licenciaturas), com tempo mínimo de conclusão de quatro anos. Além disso, o CSTGP/UFRB também atraiu inicialmente profissionais que já atuavam há certo tempo na gestão pública governamental e não governamental nos municípios do Recôncavo da Bahia, ofertando possibilidades para maior profissionalização e mesmo melhoria de *status*. Trata-se assim, de uma graduação que explicitamente exerce seu papel de de-

mocratizar o acesso ao ensino superior voltado para a profissionalização da gestão pública, coadunando com os princípios do REUNI e do Campo de Públicas, para o fortalecimento da democracia e do republicanismo.

O Campo de Públicas constitui-se como um movimento que congrega professores e estudantes de diversos cursos de graduação (Administração Pública, Políticas Públicas, Gestão Pública, Gestão de Políticas Públicas, Gestão Social e congêneres) alicerçados “em torno do *ethos* republicano e democrático como valores, e da visão multidisciplinar como proposta de construção do conhecimento” (PIRES *et al.*, 2014, p. 110). Designa-se, assim,

um campo multidisciplinar de ensino, pesquisa e fazeres tecnopolíticos, no âmbito das Ciências Sociais Aplicadas e das Ciências Humanas, que se volta para assuntos, temas, problemas e questões de interesse público, de bem-estar coletivo e de políticas públicas inclusivas, em uma renovada perspectiva republicana ao encarar as ações governamentais, dos movimentos da sociedade civil organizada e das interações entre governo e sociedade, na busca do desenvolvimento socioeconômico sustentável, em contexto de aprofundamento da democracia (PIRES *et al.*, 2014, p. 112).

Há dez anos a terminologia Campo de Públicas vem se consolidando e institucionalizando. Surgiu no ato de uma Audiência Pública no Conselho Nacional de Educação, em 5 de abril de 2010, para se discutir a elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais de Administração Pública (DCNs) (COELHO *et al.* 2020). Por meio deste movimento que se instituíram estas com a Resolução MEC/CNE/CES nº. 1, de 13/01/2014, diferenciando tais cursos do campo *business/management* e se aproximando do *public affairs* (PIRES *et al.*, 2014). No entanto, mesmo com os avanços das DCN, que trazem orientações explícitas para os cursos de bacharelado, ainda existe um

limbo quanto ao que vem distinguir os tipos de graduações neste campo (DANTAS, MONTEIRO, ARAÚJO, 2020).

O objetivo desse capítulo é analisar o caráter de educação tecnológica, com perspectiva multi e interdisciplinar de formação, que reconhece as dimensões técnico e político como aspectos identitários da gestão pública, a partir da experiência do CSTGP/UFRB. Além desta introdução, esse texto traz mais três seções. Na segunda, são situados marcos históricos do Campo de Públicas e a relação do CSTGP/UFRB com estes, inclusive no que diz respeito à representatividade do Curso nas instituições do campo. Na terceira, abordamos aspectos relacionados à caracterização da formação multi/interdisciplinar em gestão pública, buscando fazer algumas distinções conceituais, desafios, preconceitos vividos e fases de construção do caráter tecnológico e interdisciplinar da graduação. Na quarta, tratamos de alguns desafios e o futuro do CSTGP. Por fim, são feitas algumas considerações finais.

Campo de Públicas e CSTGP/UFRB

O ensino na área de Administração Pública e correlatos no Brasil tem passado por ciclos de amplitude e recessão em decorrência de aspectos da conjuntura nacional em termos políticos e educacionais, que favoreceram em determinados momentos históricos o aumento da oferta de cursos nessa área. Com a assimetria de informações, identidade difusa com a administração privada, carência de tecnologias adequadas e formação própria, criam-se, nos anos 2000, novas demandas por formação e pesquisa do Brasil sobre a administração/gestão pública e as políticas públicas (COELHO, 2008). Desde 1952, a Administração Pública é objeto na educação superior, passando por diversos ciclos, mas se consolidando nesta última década por meio do Campo de Públicas com as DCNs, em

2014, e centenas de livros e artigos, além de eventos especializados. A institucionalização do Campo de Públicas, porém, se dá no período 2015-2020 (COELHO *et al*, 2020).

A partir de 2001, cresce vertiginosamente a oferta de cursos de graduação e pós-graduação no denominado “Campo de Públicas”, inicialmente com cursos sequenciais e depois com bacharelados e tecnológicos com as seguintes denominações: gestão pública, gestão de políticas públicas, políticas públicas, administração pública, gestão social e outras nomenclaturas congêneres. Lucio (2018) ressalta que é importante lembrar que há menos de quinze anos havia no Brasil apenas cinco graduações de Administração Pública em todo o território nacional, ofertados em instituições consolidadas (UDESC, Fundação João Pinheiro, Unesp Araraquara, FGV São Paulo e EBAPE Rio de Janeiro). Tais cursos, em sua maioria, eram orientados pelo currículo mínimo de Administração de Empresas e ofertavam componentes específicos referentes à área pública (PIRES *et. al*, 2014). Assim, também houve uma tendência a se criarem as extintas habilitações em Administração Pública enquanto apêndices das graduações em Administração.

É notório que houve um crescimento vertiginoso no ensino de graduação no Campo de Públicas, envolvendo não apenas a criação de cursos com novas nomenclaturas e nuances, mas descentralizando as ofertas formativas dos grandes centros e capitais do país, principalmente nas regiões Sul e Sudeste. Levantamento feito por Araújo e Rocha (2018), a partir de dados do E-MEC, mostrava que o Campo congregava 260 cursos presenciais de graduação (55 bacharelados e 205 tecnológicos em Gestão Pública), ofertando 28.317 vagas com denominações de Gestão Pública, Administração Pública, Políticas Públicas, Gestão de Políticas Públicas e congêneres. Existiam 120 cursos a distância (42 bacharelados em Adminis-

tração Pública e 78 tecnológicos em Gestão Pública). Além disso, são vários os cursos de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) específicos com essas nomenclaturas ou que possuem linhas de pesquisa e áreas de concentração no Campo de Públicas; muitos eventos, periódicos e grupos de pesquisa específicos; além de outras formas de intervenção acadêmica e política voltadas para a formação de gestores/administradores públicos e de políticas públicas. Levantamento mais recente no E-MEC nos mostra que existem 322 graduações tecnológicas em Gestão Pública (presenciais e a distância), autorizadas pelo MEC e em atividade (E-MEC, 2020). Estão presentes em municípios de 25 estados brasileiros e no Distrito Federal. O único estado que não possui estes cursos é o Espírito Santo (SANTOS, 2019 *apud* COELHO *et al.*, 2020).

A institucionalização do Campo de Públicas se dá em 2007, em Santa Catarina, no VI Encontro Nacional de Estudantes de Administração Pública (ENEAP), na UDESC- ESAG, com a fundação da Federação Nacional dos Estudantes de Administração Pública (FENEAP) e do Fórum dos Coordenadores dos Cursos de Administração Pública. Esses passaram a ser chamados de Federação Nacional dos Estudantes do Campo de Públicas (FENECAP), em 2013; e de Fórum de Professores e Coordenadores dos Cursos do Campo de Públicas (FP3CP), desde 2011 (PIRES *et al.*, 2014). Forma-se, assim, um movimento de pessoas e instituições vinculadas a diferentes cursos, compartilhando de um imaginário instituinte para a administração e gestão no setor público, baseados em valores pautados no *ethos* republicano e na democracia. O Campo de Públicas, enquanto movimento de luta, emerge da busca no reconhecimento e valorização do ensino, formação, pesquisa e extensão. Sua maior bandeira levantada foi a de diferenciação e separação dos cursos

de públicas dos cursos de cunho empresarial. Por meio deste movimento, dada a vasta oferta de cursos de graduação e a busca de identidade que marcasse as diferenças com a Administração Empresarial, encampa-se como principal pauta a criação de Diretrizes Curriculares Nacionais para Bacharelados em Administração Pública, aplicadas aos diferentes cursos ofertados no Campo.

Entre 2007 e 2014, após a realização de 15 (quinze) Fóruns, passa-se a investir na criação de organizações representativas. Em 2013, foi fundada a Sociedade Brasileira de Administração Pública (SBAP), derivada de uma divisão do Encontro Nacional de Pós-graduação em Administração (EnANPAD), tendo como foco os cursos de pós-graduação. Em 2015, há a criação da Associação Nacional de Ensino e Pesquisa do Campo de Públicas (ANEPCP), tendo como foco os cursos de graduação.

Após mobilizações e polêmicas¹ criadas por diferentes atores, com a luta e militância dos membros do FP3CP, da FENECAP, SBAP e ANEPCP, as Diretrizes Curriculares de Administração Pública² (DCN) foram aprovadas, por meio da Resolução MEC/CNE/CES nº. 1, de 13/01/2014, e passaram a ser aplicadas a partir de 2016

¹ Pela primeira vez na história do país foram contestadas e pedido vistas à aprovação de textos de DCNs do CNE. Entre 2010 e 2013, quando do primeiro texto e parecer favorável às DCNs respaldadas pelo Campo de Públicas, surgem contestações com posturas corporativistas do Conselho Federal de Administração (CFA) e da Associação Nacional de Graduação em Administração (ANGRAD), que afirmavam que as DCNs de Administração (2005) davam conta desta formação, querendo impedir os avanços multidisciplinares dos cursos de Gestão Pública, Gestão de Políticas Públicas, Políticas Públicas, Gestão Social e Administração Pública.

² Conforme esclarece Lucio (2018, p. 145): “Mesmo com toda mobilização junto às instâncias administrativas - MEC, Inep e CNE -, não foi possível nomear o documento de “Diretrizes Curriculares do Campo Públicas”, no entanto, um importante passo rumo a este anseio foi dado. Conseguimos inserir no corpo das Diretrizes Curriculares de Administração Pública, o Artigo 1º e seu Parágrafo único, com o seguinte texto: ‘Art. 1º Ficam instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Administração Pública, bacharelado, que compreendem o campo multidisciplinar de investigação e atuação profissional voltado ao Estado, ao Governo, à Administração Pública e Políticas Públicas, à Gestão Pública, à Gestão Social e à Gestão de Políticas Públicas’”.

para todos os cursos com diferentes denominações e modalidades de ensino. O papel de todas essas instituições foi fundamental nos processos de mobilização para criar tal identidade e tem despertado o surgimento de novas organizações representativas, como ocorreu em 2015, com a fundação da Pró-Pública - Associação Brasileira dos Profissionais do Campo de Públicas, formada principalmente por egressos dos cursos.

Outro avanço de institucionalização do Campo de Públicas foi quando, a partir das DCNs, no segundo semestre de 2014, criou-se uma Comissão Técnica (Portaria INEP nº 503, 13/10/2014) para as ações de acompanhamento da avaliação *in loco* dos cursos de graduação que compreendem o CP, constituída por 12 docentes indicados pelo FP3CP e a Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES) do Inep. Com os problemas e mudanças de governo decorrentes do processo de impeachment em 2016, apenas em 2018 foi realizada a segunda edição do ENADE, em tese adequado às DCNs de AP, com provas distintas para as 141 graduações à época (61 bacharelados e 80 tecnológicos) (COELHO *et al.*, 2020).

Em 2015, os estudantes do CSTGP/UFRB realizaram pela primeira vez o ENADE. Foram inscritos 80 estudantes, sendo 47 ingressantes (que foram dispensados) e 33 concluintes que participaram do exame, obtendo e mantendo o Conceito 4 que o curso recebeu quando da sua avaliação para reconhecimento. Dentre os 65 cursos de Tecnologia em Gestão Pública que foram avaliados, apenas 02 cursos receberam Conceito 5. O CSTGP/UFRB-UFRB ficou entre dos 30% dos cursos com conceito mais alto (5 e 4) (CSGTP/UFRB, 2017).

Em 2018, já com as mudanças ocorridas no ENADE, realizaram o exame 58 dos 66 estudantes do CSTGP/UFRB inscritos. Manteve-se o Conceito 4, sendo importante observar que, tanto nos componentes (questões) de Formação Geral como de Conhecimen-

tos Específicos, os estudantes avaliados ficaram acima da média do país. Na Formação Geral a média do Curso foi de 49,9 (sendo 44,1 no Brasil) e nos Conhecimentos Específicos 43,8 (39,2 no país). Interessante ainda observar que, pelos dados do questionário do estudante, boa parte destes fizeram uma boa avaliação do Curso quanto à contribuição das disciplinas cursadas para a formação integral como cidadão e profissional, bem como para o desenvolvimento da sua consciência ética para o exercício profissional. Porém, prevalece maior discordância quanto ao favorecimento da articulação do conhecimento teórico com atividades práticas (BRASIL, 2019). Interessante tal análise, uma vez que se trata de um curso tecnológico, com bom resultado avaliativo, com funcionamento noturno, mas que na percepção dos concluintes ainda não corresponde à aproximação teórico-prática esperada de um curso tecnológico.

Seja pelo ENADE, seja por outras situações, a história do CSTGP/UFRB caminha com a do Campo de Públicas. Quando de sua criação em 2010 e abertura da primeira turma, ainda era descolado desse movimento. A partir de 2012, com o ingresso dos novos docentes do Curso, este passa a se alinhar cada vez mais a estas lógicas e a compor associações como a ANEPCP e a Rede de Pesquisadores em Gestão Social (RGS). Desde então, passou-se a ter debates sobre o Campo, realização de palestras com convidados, etc. Em 2014, o Curso sediou o VIII Encontro Nacional de Pesquisadores em Gestão Social (ENAPEGS), tendo como tema “Gestão Social e Interdisciplinaridade: construindo novas pontes e ampliando fronteiras”. Participaram do evento mais de 500 pessoas e sua programação contou com vários pesquisadores, docentes e discentes do Campo de Públicas, sendo, de certo modo, uma afirmação do CSTGP/UFRB. Em 2015, enquanto fui coordenador do Curso a época, fui um dos

fundadores da ANEPCP, compondo o seu Conselho Administrativo, e atuei como Presidente da Associação (2020-2021) ³.

A relação do CSTGP com o Campo de Públicas e na própria construção deste foi se tornando cada vez mais intensa. Em 2019, quando atuava como Diretor de Extensão da ANEPCP e organizei, paralelamente ao III ENEPCP, realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a I Mostra de Desenvolvimento Tecnológico e Extensão Inovadora do Campo de Públicas, tivemos a seleção e apresentação de 13 filmes educacionais (curtas-metragens), 12 pôsteres, 18 apresentações de produtos tecnológicos. Não à toa que todos os filmes, 2 pôsteres e 4 produtos tecnológicos foram de autoria de discentes e docentes do CSTGP (ANEPCP, 2019).

Em suma, o Curso vem reconhecendo e sendo reconhecido pelo Campo de Públicas pelo seu caráter inovador e interdisciplinar na produção tecnológica, além dos bons resultados no ENADE. Sua comunidade interna também se enxerga enquanto elemento deste Campo e tem se empenhado na participação de eventos, publicações e lutas políticas pautadas pelas associações representativas. O movimento estudantil oriundo do Curso também passou a ser legitimado e atuado junto à FENECAP, sendo reconhecido nacionalmente.

Formação tecnológica e multi/interdisciplinar

A formação tecnológica nas Ciências Sociais e Humanas impõe maiores desafios, uma vez que as próprias acepções do que vem a ser tecnologia, para além da lógica cartesiana, não possuem consensos mínimos, ou quem sabe, estão em processo de mutação, construção e

³ Mesmo tendo prestado concurso para a Universidade Federal da Bahia (UFBA) onde estou lotado desde agosto de 2019, permanece meu vínculo afetivo com o CSTGP/UFRB, bem como com o Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social desta Instituição. Não à toa que, em 2021, realizamos o IV ENEPCP, em um contexto pandêmico e na modalidade a distância, fruto da parceria entre a UFBA e UFRB.

aprendizagem. Ao pensar em uma Graduação em Tecnologia em Gestão Pública nos deparamos com uma questão óbvia: que tecnologias são essas? Em um campo multiparadigmático em que se convive com a imbricação de lógicas burocráticas, normativas, prescritivas, substantivas e políticas, criar e educar tecnologicamente não é tarefa fácil.

Importante ressaltar que os CSTs, de modo geral, buscam atender a demandas de mercado por suas especificidades dentro de determinadas áreas de conhecimento. Mas também têm como objetivo, por meio de seus projetos pedagógicos e suas metodologias de ensino-aprendizagem, “desenvolver o saber, saber fazer e saber ser (conhecimentos, habilidades, atitudes/valores)” (SILVA, 2016, p. 24).

A formação, independente de qual seja o grau ou modalidade, é aqui entendida como “um conjunto de condições e mediações para que as aprendizagens socialmente legitimadas se realizem” e, ainda, “um fenômeno que se configura numa *experiência* profunda e ampliada do *Ser* humano que aprende interativamente, de forma significativa, imerso numa cultura, numa sociedade, através das suas diversas e intencionadas mediações” (MACEDO, 2010, p.21 – grifo do autor). Formação e aprendizagem em tecnologia de gestão pública, portanto, caminham juntas, indo além das questões cognitivas individuais, mas sendo um processo social implicado em experiência, ações, práticas e soluções voltadas para o fortalecimento da democracia e do *ethos* republicano. Frente à complexidade dos problemas públicos e das especificidades necessárias aos instrumentos de gestão pública, a multi/interdisciplinaridade nos processos formativos se faz mister.

É importante destacar que, apesar da proximidade léxica e conceitual, dado seu caráter ambíguo⁴ (MORAN, 2002) entre a multi ou

⁴ Tal ambiguidade reside em sua flexibilidade e indeterminação, no sentido de existir potencialmente tantas formas de interdisciplinaridade quanto disciplinas. Por isso, alguns críticos criaram outros termos, como “pós-disciplinar”, “antidisciplinar” e “transdisciplinar” (MORAN, 2002).

pluridisciplinaridade e a interdisciplinaridade⁵, existem distinções que devem ser feitas. A multidisciplinaridade trata do estudo de um mesmo objeto por várias disciplinas, sem necessariamente integrá-las, uma vez que os conhecimentos específicos de cada área ou campo de saber buscam uma organicidade de apresentação de resultados ou contribuições. Já a interdisciplinaridade promove a troca de informações e conhecimentos, mas,

fundamentalmente, transfere métodos de uma disciplina para outras [...]. Corresponde a um espectro mais ampliado de ação, alcançando um processo de interação entre disciplinas capaz de promover a conjugação de conhecimentos que elevem os níveis de saber (RODRIGUES, 2000, p.3).

Pode ser vista, portanto, como uma forma de conviver com as disciplinas de forma mais crítica e autoconsciente, reconhecendo que seus pressupostos mais básicos sempre podem ser desafiados ou revigorados por novas formas de pensar vindas de outros lugares. Trata-se de uma desnaturalização do conhecimento: significa que as pessoas que trabalham dentro de modos de pensamento estabelecidos devem estar permanentemente cientes das restrições intelectuais e institucionais dentro das quais estão trabalhando e abertas a diferentes formas de estruturar e representar seu conhecimento do mundo (MORAN, 2002). Formar de modo interdisciplinar em gestão pública significa, assim, respeitar e reconhecer os conhecimentos criados em torno de grandes áreas como Administração, Ciências Sociais (especialmente a Ciência Política), Direito, Economia, etc., entendendo que estes, de modo isolado, frente à complexidade das experiências pú-

⁵ O termo “interdisciplinar” em meados da década de 1920 a partir das ansiedades em torno dos problemas que perpassam a educação, sendo uma certa moeda comum entre as ciências sociais e humanas no período imediatamente após a Segunda Guerra. Existem impulsos concorrentes por trás do termo como a busca de um conhecimento amplo e total por um lado e, por outro, um questionamento mais radical da natureza do próprio conhecimento e de nossas tentativas de organizá-lo e comunicá-lo (MORAN, 2002).

blicas, não podem restringir a criticidade da formação tecnológica. Por mais que se demande instrumentalidade e praticidade na formação tecnológica em gestão pública, ao se estabelecer a lógica interdisciplinar, tem-se assim um escudo que resguarda conjuntamente as perspectivas analítica-operacional, crítica-instrumental e prático-teórica. Essa lógica perpassa, portanto, por cada vez mais criar mecanismos de produção de conhecimento e processos de ensino-aprendizagem que sejam indutivos e implicados nas experiências públicas.

Experiências públicas são aqui entendidas como as vivências em torno dos problemas públicos a partir de provas afetivas, sensíveis e avaliativas que perturbem as evidências dos fatos sociais para que sejam investigados em que consistem os distúrbios. Portanto, experienciar significa viver: *provas estéticas* (sentidos afetivos) que dão sentido ao *ethos* público; *experimentações práticas*, a partir do reconhecimento do real a partir de testes que devemos nos submeter para aumentar a nossa capacidade de ação e reação; *trocias interacionais*, considerando que o acesso à verdade, ao bem público e ao direito nunca é um ato solitário, mas passa por interações com os outros e os ambientes, por meio de processo de comunicação e cooperação (CEFAI, 2017).

Tais concepções levam à busca de uma definição para a formação tecnológica em gestão pública, que aqui apresento ousadamente mais em termos das experiências acumuladas nos processos formativos que necessariamente nas normativas inócuas e ambíguas. Tecnologia de Gestão Pública diz respeito aos processos de aprendizagem-ensino adquiridos a partir das experiências públicas sobre conhecimentos e práticas interdisciplinares em torno da análise de problemas, mediações, instrumentos e possíveis soluções. Requer, assim, não apenas o repasse de saberes disciplinares con-

solidados, mas a desafiadora construção, preferencialmente coletiva, de conhecimentos interdisciplinares em torno da gestão, do Estado, da sociedade civil e das políticas públicas. Podem ser consideradas tecnologias de gestão pública os processos e métodos gerenciais em seus (re)desenhos, manuais, guias, materiais educacionais, produções audiovisuais, *sites*, *blogs*, aplicativos, *softwares*, relatórios de pesquisa aplicados à tomada de decisão, projetos de lei, entre outros produtos tangíveis e intangíveis criados a partir de pesquisa científica-tecnológica, que sejam aplicados à esfera pública. Para isso, é preciso que haja uma mudança nos sentidos das formações e que estes tenham forte implicação e comprometimento com o desenvolvimento dos territórios nos quais ocorrem. No caso do CSTGP/UFRB, percebe-se que há comprometimento para que as aprendizagens ocorram situadas e implicadas territorialmente no Recôncavo da Bahia, obviamente sem perder de vista contextos estaduais, nacionais e internacionais.

Nos deparamos no CSTGP/UFRB com um duplo desafio: a) fortalecer-se como um curso de formação interdisciplinar pela essência proposta pelo Campo de Públicas; b) consolidar o caráter tecnológico e profissional, dados os lócus de atuação na gestão pública, perpassando as relações Estado/Sociedade/Mercado. Trata-se de um curso que deve desenvolver processos formativos voltados à inovação de tecnologias, processos e produtos de gestão e de políticas públicas. Isso implica inovar nos processos de formação dos Tecnólogos em Gestão Pública, para que desenvolvam competências crítico-reflexivas e instrumentais, buscando criar e implementar produtos científicos-acadêmicos e tecnológicos que contribuam não apenas para o desenvolvimento socioterritorial, mas, também, para o aprofundamento e o fortalecimento da democracia e do republicanismo (ANEPCP, 2019).

Nesse sentido, ser interdisciplinar não é algo calmo ou que gere uma segurança fácil quanto aos processos formativos. Implica no rompimento de solidariedades de disciplinas convencionais em torno do interesse em novos objetos e linguagens (BARTHERS, 1977 *apud* MORAN, 2002). Isso implica ao CSTGP/UFRB, em um primeiro momento, estabelecer-se de modo disciplinar não restritivo, inclusive para estar ancorado na historicidade de algumas disciplinas, que caia numa lógica simplesmente eclética. Em seguida, formar e produzir conhecimento público que esteja focado na constante mutação e transgressão e não simplesmente no ecletismo entrópico de disciplinas diversas, de modo que, assim, possa se fortalecer a formação desejada aos gestores públicos (MORAN, 2002). Pensar a formação tecnológica interdisciplinar implica assim compreender o caráter público e social que perpassa as tecnologias em gestão pública, em seus espaços de disputa enraizados em hábitos culturais e teóricos, enraizados na economia, nas ideologias, nas religiões e nas tradições (DOMINGUES, 2012).

Lidar com esses desafios perpassa ainda vencer alguns preconceitos com os quais os CST em Gestão Pública enfrentam em três níveis. No nível meso, como já falado, no próprio Campo de Públicas, as DCNs deixaram no limbo as orientações específicas para os tecnológicos. Isso pode ter ocorrido devido ao contexto político da época com todas as complicações que passaram para aprovar as diretrizes. Mas, mesmo assim, houve um movimento de muitos docentes para que os CST se tornassem bacharelados no intuito de fortalecer as DCN. Ocorre que, pelo visto, houve foi a expansão dos tecnológicos.

Outro tipo de preconceito se dá no nível macro que ocorre entre os estudantes e a comunidade do território. Ainda há certo desconhecimento sobre os CST em Gestão Pública e incompreensões sobre esses, ao pensar, em um primeiro momento, que são cursos

técnicos, voltados exclusivamente para capacitar para concursos públicos. Não há clareza sobre o que faz um tecnólogo neste campo, se pode exercer funções estratégicas na gestão pública ou apenas operacionais. Prevalecem dúvidas sobre se, por exemplo, é de fato uma graduação e se depois de formado dá direito a seguir a formação e em nível de pós-graduação. Outro fato é que quando órgãos públicos locais lançam editais de seleção de pessoal, dificilmente abrem vagas para tecnólogos em gestão pública. Isso ocorreu inclusive no âmbito da própria UFRB que abria editais para estágio, seleção simplificada ou concurso, muitas vezes com vagas para Administração (curso que nem existe na Instituição) e negligenciava os egressos oriundos da prata da casa. Esse ainda é desafio de constante luta e mobilização do CSTGP/UFRB junto às prefeituras, secretarias e outros órgãos, seja para campo de estágio ou trabalho. Em suma, tal preconceito talvez possa ser sintetizado da seguinte forma: se na própria academia não se sabe ao certo o que vem a ser Tecnologia de Gestão Pública, o que pode pensar a comunidade externa à universidade?

Ainda existe um terceiro nível de preconceito que é micro, que é encontrado no interior das instituições de ensino superior. Mesmo nas novas universidades criadas pelo REUNI, diante do seu caráter inovador e inclusivo, percebe-se que ainda prevalece certo preconceito quanto às graduações tecnológicas. Isso talvez ocorra devido aos resquícios do secular academicismo presente nas instituições brasileiras, focado em relações de *status*, fruto de lógicas elitistas na universidade. Mesmo na UFRB, com a legitimidade do CSTGP/UFRB, ainda existem docentes de outros cursos que questionam o caráter de “formação acadêmica” do Curso, mesmo diante dos resultados obtidos por este no INEP/MEC, inclusive com egressos que passam a cursar pós-graduação *stricto sensu*.

Esse preconceito também pode ser refletido nos próprios concursos e seleções para docentes do Curso, para os quais os baremas-padrão adotados pela Universidade não valorizavam questões referentes à produção técnica e tecnológica, mas apenas às lógicas tradicionais de produção científica-acadêmica validadas pelas agências de fomento à pesquisa. Assim, mesmo internamente no CSTGP/UFRB, parece haver a convivência de dois perfis distintos de docentes: os mais “teóricos” (acadêmicos) e os “práticos” (tecnológicos). No todo isso não é algo negativo, mas complementar. Porém, vez por outra, motivo de tensão.

Tais preconceitos podem talvez ser explicados devido à própria compreensão de como a tecnologia está presente nas sociedades, marcada por relações antagônicas e ambivalentes ao mesmo tempo que esta desencadeia visões, no geral, de progresso e desenvolvimento econômico e social. Porém, como afirma Domingues (2012, p. 160), “o que pode ser observado mais comumente é a ciência, a tecnologia e a sociedade sendo tratadas de forma dissociadas, fruto de uma visão restrita e combinada com a especialização excessiva de áreas e disciplinas”. O determinismo tecnológico, principalmente aquele vinculado ao *mainstreaming* da Administração Privada, voltada para a eficiência e eficácia e para o lucro, impuseram lógicas para o campo científico e a formação, baseando-se nas crenças de que a ciência se constrói com base em uma incessante busca da verdade, livre e neutra. Nesse sentido a tecnologia seria linear e instrumento desta. Porém, “as tecnologias são construídas socialmente. Grupos de consumidores, interesses políticos, econômicos e outros influenciam não apenas a forma final que toma a tecnologia, mas também seu conteúdo (BAUMGARTEN, 2006a; 2006b *apud* DOMINGUES, 2012, p. 161). Estas acepções, portanto, acabam influenciando o que vem a ser a formação superior tecnológica

em Gestão Pública, na qual ainda precisamos avançar no que diz respeito a sua identidade tecnopolítica e crítica.

O CSTGP/UFRB há dez anos vem enfrentando e tentando vencer tais desafios e preconceitos. Isso pode ser visto nas diferentes fases de maturidade interdisciplinar e tecnológica deste. Para fins meramente ilustrativos e didáticos, classificamos aqui quatro fases, a saber:

a) 2011 a 2012 – direcionamento multidisciplinar com foco em Ciências Sociais (Ciência Política e Sociologia) e pouca identidade tecnológica. O projeto pedagógico inicial foi elaborado por uma comissão com sete docentes, sendo três de Serviço Social e quatro de Ciências Sociais. Montenegro e Zimmerman (2010, p. 2), professores que fizeram parte da elaboração do projeto pedagógico inicial do Curso, afirmam que o mesmo foi pensado para ser um bacharelado com formação de quatro anos de duração (ver o Capítulo 06 para o detalhamento dessa fase). Porém, devido a “mudanças ocorridas no MEC, tal curso teve que iniciar suas atividades na modalidade de Tecnológico em Gestão Pública, de duração mínima de 3 anos. Contudo, *a intenção no futuro é de que o curso se torne um bacharelado*” (grifo nosso). Apesar de, desde o projeto inicial, se reconhecer o caráter multidisciplinar para a atuação do egresso ser em organizações públicas estatais e não-estatais, percebe-se que o Curso estava inicialmente pensado em cinco eixos de disciplinas: 1) metodologias em Ciências Sociais; 2) gestão – apoiadas no Direito e na Administração; 3) Teorias da Ciência Política; 4) Teorias do Estado; 5) Economia, com maior vertente sociológica sobre Teorias do Desenvolvimento.

b) 2013 a 2016 – expansão de fronteiras multidisciplinares e estabelecimento de campos entre o teórico e o instrumental. Essa fase foi marcada pelo reconhecimento do Curso pelo MEC, em 2013, atingindo Conceito 4. De acordo com o próprio relatório de avaliação, o Curso estava estruturado em três eixos de formação (básica,

específica e livre) reforçando a integração entre as áreas de gestão pública que convergem para focos em gestão, políticas públicas e desenvolvimento local. Porém, os próprios docentes, naquele momento, reconheciam a desproporção entre esses temas, havendo menor enfoque quanto à gestão (E-MEC, 2013). Estabelecia-se, assim, um campo de disputa entre o que viria a ser a “gestão” e sua “instrumentalidade”, sendo dada ênfase, por alguns dos docentes, a conteúdos da Administração Empresarial e contestado por outros que clamavam, por um lado, pelo reforço dos aspectos teóricos e, por outro, aos tecnológicos, entendidos como instrumentos específicos da gestão pública e das políticas públicas. Após o reconhecimento oficial, passou-se a revisar o projeto pedagógico do Curso. Foi um momento de tensão, em que se colocava em cheque: quais conteúdos deveriam ser ensinados, por exemplo, sobre planejamento estratégico, logística ou gestão de pessoas voltados para organizações públicas governamentais e não-governamentais. Para que um curso tecnológico, de curta duração, ofertar obrigatoriamente componentes como Filosofia e Oficina de Textos, que eram dadas como formação básica para todos os cursos do CAHL? Ofertar estágios de modo obrigatório, mas com uma carga horária diminuta fazia sentido? O formato de trabalho de conclusão de curso (TCC) como monografia era o mais adequado? O que se entendia por tecnologia?

Outro ponto importante a se destacar é que, em 2014, como já mencionado, são aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais de Administração Pública (Resolução MEC/CNE/CES nº. 1, de 13/01/2014). Porém, estas eram voltadas para bacharelados, com carga horária mínima de 3.000 horas, embora fosse recomendado pelo Campo de Públicas que os cursos tecnológicos também baseassem questões de conteúdos e competências a partir dessa Resolução.

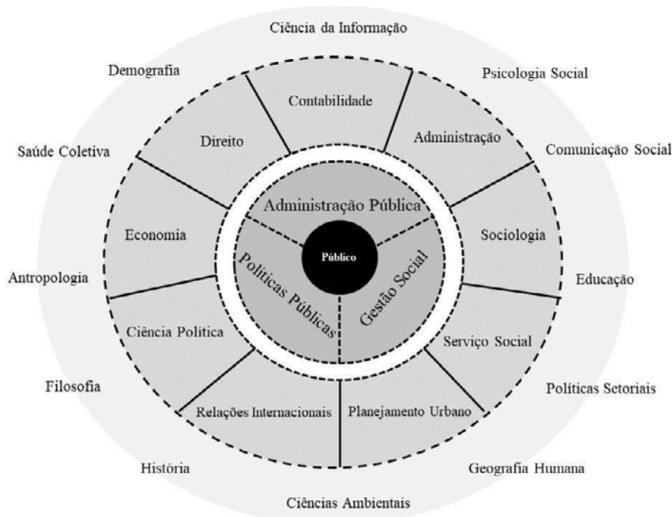
Nesse período começam a se estabelecer importantes processos de intercâmbio internacional de discentes do CSTGP que fazem imersões em cursos congêneres em outros países, bem como estudantes estrangeiros que vem para o Recôncavo da Bahia. Apesar destas experiências serem ainda muito pontuais, inclusive dadas as condições socioeconômicas do perfil dos estudantes do Curso, estas são bastante significativas e devem ser ampliadas.

c) 2017 a 2019 – fortalecimento do caráter tecnológico e interdisciplinar – um importante marco no direcionamento da identidade interdisciplinar e tecnológica do CSTGP/UFRB foi a abertura para o desenvolvimento de novas modalidades de TCC, que foram oficializadas em um novo regulamento que passa a testar tais formatos tecnológicos ainda em 2015, mas oficializado apenas em 2017, por meio da Resolução CONAC/UFRB nº 018/2017. Nesta previa-se o TCC como atividade obrigatória, na modalidade de monografia ou como produto tecnológico, sendo listadas doze possibilidades (cartilhas, manuais, planos, projetos de intervenção, projetos de lei, relatórios etc.). Ao adotar monografias e TCC-produto tem-se uma estratégia usada por um grupo de docentes que defendiam o caráter tecnológico para tentar inovar e avançar, uma vez que o campo de disputas em torno da reformulação do projeto pedagógico ficava cada vez mais acirrado. O TCC-produto foi alvo de conflitos, seja pela natureza “científica” destes, seja por alguns docentes alegarem não se sentirem aptos para orientar essa modalidade de trabalho. Esse foi um processo que foi sendo aperfeiçoado e, atualmente, mesmo ainda não tendo sido implementado o novo projeto pedagógico, há concordância com as modalidades de TCC, aperfeiçoamento dos instrumentos de planejamento e avaliação, compreensão dos estudantes e orientadores sobre a natureza dos produtos tecnológicos,

acordos entre os docentes quanto aos tipos de produto que orientam ou não. O Capítulo 4 deste livro aprofundará este tema.

O fortalecimento do caráter interdisciplinar vem se dando junto ao do próprio Campo de Públicas que, em suas múltiplas graduações e pós-graduações com diferentes terminologias, comungam da lógica de formar para o *ethos* público. Seja pela formação ou interesses de pesquisa dos docentes do CSTGP/UFRB, o Curso se consolida com diferentes aportes interdisciplinares, podendo ser situadas interconexões formativas em vários campos e subcampos da Administração Pública, das Políticas Públicas e da Gestão Social, conforme demonstrado na Figura 1, elaborada por Coelho *et al* (2020).

Figura 1: Campo de Públicas no Brasil: lócus público, subcampos e interfaces disciplinares.



Fonte: Coelho *et al.* (2020, p. 501).

Pela Figura 1, pode-se identificar que o CSTGP/UFRB está bastante situado entre os três subcampos, prevalecendo as interfaces com a Economia, Direito, Ciência Política, Serviço Social, Sociologia, Administração e Direito. Além disso, com as áreas disciplinares

de Antropologia, Filosofia, Ciências Ambientais, Políticas Setoriais, Educação, Comunicação Social. Em uma análise mais crítica, talvez essas intersecções ainda precisem ser melhoradas, uma vez que, em alguns casos, ainda refletem apenas interesses individuais de docentes e estudantes sobre determinados temas.

d) 2020 e o futuro – afirmação da profissão de Tecnólogo em Gestão Pública – Após 10 anos de existência, o CSTGP/UFRB chegou a formar aproximadamente 140 tecnólogos. Um grande desafio é saber ao certo e de modo mais preciso qual o destino profissional que os egressos tomaram. É certo que, a partir de alguns levantamentos feitos, sabemos que muitos seguiram para especializações, mestrado e inclusive já tendo uma doutoranda. Alguns outros, desde a graduação, ingressaram na carreira política, sendo candidatos à vereança, e temos casos de egressos concursados em prefeituras locais, atuando nestas. Porém, mesmo com tais resultados, legitimar e regulamentar a profissão de tecnólogo em gestão pública é um desafio premente. Existem problemas que vão desde a questão do registro profissional, uma vez que ainda não existe órgão específico que regulamente a profissão, bem como, o CFA, que poderia fazer isso, em alguns casos não reconhece ou coloca impedimentos. Além disso, existem ameaças com relação ao PLS nº 439/2015, advogado pelo CFA, que:

estabelece que cargos e funções com atribuições voltadas para os campos da Administração, em organizações privadas, não governamentais e públicas, somente poderão ser providos por tecnólogos e administradores profissionais regulares na forma da lei, que ficam obrigados a comprovar, anualmente, perante organização empregadora, a regularidade com o Conselho Regional de Administração (CRA) (COELHO *et al.* 2020, p. 507).

Por um lado, é preciso estar atento a tais ameaças, mas, por outro, é preciso investir na divulgação do Curso e no perfil dos egressos.

so. Isso não pode ser uma ação interna apenas do Curso em si, mas deve ser encabeçada pela própria UFRB como um todo.

Desafios e futuro

Como já trazido nesse texto, pensar em tecnologia no campo das Ciências Sociais Aplicadas e, especificamente em gestão pública, vindo sendo um dos desafios-mestre dos CST implantados pelas instituições de ensino superior, em especial, pelas universidades públicas. Distinguir uma produção científica-acadêmica-tradicional de uma produção científica-tecnológica-inovadora ainda é algo complexo às graduações e pós-graduações (DANTAS, MONTEIRO, ARAÚJO, 2020). Isso se torna mais complexo ainda quando temos investimentos públicos realizados em torno de processos formativos que não se sabiam muito como ocorreriam. Estimulou-se, assim, uma ousadia necessária para que as universidades rompessem pensamentos elitistas e academicistas em torno da ciência e tecnologia. Por outro lado, em meio a um limbo legal e conceitual, somos cobrados por produções tecnológicas que nem mesmo os órgãos de fomento à pesquisa são capazes de precisar o que vêm a ser. Isso remete a (re)pensar formas de ensino-aprendizagem voltadas para a aplicabilidade prática e reflexiva dos conhecimentos, de realização de pesquisas e extensão, e de desenvolvimento de produtos tecnológicos no Campo de Públicas.

Recentemente, em uma tentativa de suprir indefinições e imprecisões quanto aos CST, em substituição ao Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, alterado pelo Decreto nº 8.268, de 18 de junho de 2014, surge a Resolução MEC/CNE/CP nº 1, de 5/01/2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Tal norma diferencia a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação Profissional Tec-

nológica, de graduação e de pós-graduação, atribuindo a esta um caráter mais inovador, “incluindo saídas intermediárias de qualificação profissional tecnológica, cursos de especialização profissional tecnológica e programas de Mestrado e Doutorado profissional”. No artigo segundo é colocado que a:

Art. 2º Educação Profissional e Tecnológica é modalidade educacional que perpassa todos os níveis da educação nacional integrada às demais modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, organizada por eixos tecnológicos, em consonância com a estrutura sócio-ocupacional do trabalho e as exigências da formação profissional nos diferentes níveis de desenvolvimento, observadas as leis e normas vigentes (BRASIL, Resolução CNE/CP 03, Art. 2º, 2021, p. 1).

Por essa normativa são, portanto, questões identitárias dos CST: as competências profissionais a partir da realidade prática laboral, da produção científica, do diálogo com a cultura, do uso e produção de tecnologias.

No art. 3º são listados 19 princípios norteadores da Educação Profissional e Tecnológica, dos quais destaco aqui algumas considerações. A Resolução deixa evidente a necessidade de “articulação com o setor produtivo”, a “centralidade do trabalho assumido como princípio educativo” e a “empregabilidade dos egressos” (Incisos I, IV e XVIII) estreitando a noção de uma formação voltada para o “mundo do trabalho”. Importante ressaltar o que os conselheiros-legisladores entendem como setor produtivo, quando, no caso dos cursos do Campo de Públicas, estamos lidando com formações voltadas para a área pública, que demanda outros valores e princípios para atuação dos profissionais, seja no Estado ou na sociedade civil. Isso pode ser ainda mais preocupante em um momento em que há desvalorização e vandalização do serviço pú-

blico estatal, sendo impostas lógicas gerencialistas empresariais, liberais e com falaciosas noções de moralidade, para o exercício de cargos públicos. Há de se compreender que é preciso investir no “mundo do trabalho” do Campo de Públicas, seja por meio da profissionalização dos gestores públicos que ingressem por meio de concursos (praticamente extintos e que precisam ser revistos em seus formatos), de cargos políticos, consultorias, assessorias, etc.

Nestes princípios da Educação Tecnológica e Profissional, trata-se ainda que demandam o “III – respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional” e o “V- estímulo à pesquisa como princípio pedagógico”. Importante salientar, porém, que se coloca tal questão no plano etéreo e das vontades, pois continuamos com decrescente investimento na ciência e tecnologia. Se fomentar pesquisa em Ciências Sociais Aplicadas já foi um campo não priorizado, no atual contexto é algo mais complexo. Digo isso pois, mesmo em cursos como o CSTGP/UFRB, que estimulam a criação de TCC-produto⁶, estes não contam com aportes financeiros necessários para que haja uma produção para além de protótipos, de modo que pudessem ser aplicados a órgãos públicos e organizações da sociedade civil. Produzir tecnologia em gestão pública com caráter inovador, para além da criatividade, consciência crítica e sustentável, demanda a existência de investimentos financeiros.

A “interdisciplinaridade”, a “indissociabilidade entre a educação e prática social”, a “tecnologia, enquanto expressão das distintas formas de aplicação das bases científicas”, também são listadas

⁶ Os TCCs são importantes produções geradas ao final dos cursos, principalmente pelos objetivos primordiais de oportunizar aos alunos uma reflexão teórico-prática, a partir dos fundamentos oferecidos nas disciplinas do curso; de fomentar o espírito investigativo como forma de compreensão e solução de problemas no campo da gestão pública; de incentivar a aprendizagem pela prática, contribuindo para que o egresso se dedique à sua educação continuada; e de contribuir para o desenvolvimento de tecnologias de gestão pública que possam ser propostas, testadas e/ou (re)aplicadas (DANTAS, MONTEIRO, ARAÚJO, 2020, p. 2).

como base (Incisos VII, VI e V) como avanços na referida Resolução, reafirmando a necessidade de que os processos de ensino-aprendizagem sejam situados e significativos. Isso é mais uma vez ressaltado implicitamente quando se coloca “XIII - reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas, populações do campo, imigrantes e itinerantes; XIV - reconhecimento das diferentes formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a elas subjacentes, requerendo formas de ação diferenciadas; XIX - promoção da inovação em todas as suas vertentes, especialmente a tecnológica, a social e a de processos, de maneira incremental e operativa” (BRASIL, 2021). Nesse mesmo sentido, são fortalecidos princípios das DCNs de Administração Pública, quanto citam em seu Art. 2º, “a flexibilidade como parâmetro das Instituições de Educação Superior, para que formulem projetos pedagógicos próprios, permitindo ajustá-los ao seu contexto e vocação regionais”, bem como, “a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade que garantam a multiplicidade de áreas do conhecimento em temas como política, gestão pública e gestão social e sua interseção com outros cursos” (Resolução MEC/CNE/CES nº. 1, de 13/01/2014).

Ao passo que a nova normativa sobre a Educação Profissional e Tecnológica avance em algumas questões para os CST, parece prevalecer uma lógica de qualificação profissional voltada para o desenvolvimento de competências, tônica dada pelo atual Conselho Nacional de Educação (CNE), porém, ao que parece em uma visão liberal e privada. Estabelece-se, assim, mais um desafio macro para o Campo de Públicas que é o futuro aperfeiçoamento das DCNs de Administração Pública, incorporando questões quanto à formação tecnológica, uma vez que estes cursos representam a maioria no Campo. Talvez o momento político atual não seja favorável a pos-

síveis mudanças de uma Diretriz que passou por tantas ameaças, inclusive recentemente, mas não se pode perder de vista qual a direção que devem seguir os processos de formação tecnológica em gestão pública e outras nomenclaturas congêneres. Aliás, esse é outro problema, pois apesar de se “estimular a inovação”, tudo que está fora do listado no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (INEP, 2016) é questionado pelo MEC. Alerta-se ainda que, na Resolução CNE/CP nº 03/2021, contemplam-se explicitamente as identidades profissionais reconhecidas “no mundo do trabalho, consideradas as orientações dos respectivos Sistemas de Ensino e a CBO” (Art. 12). Observa-se a contradição de citar a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), em um momento em que o Ministério do Trabalho foi extinto e que temos uma taxonomia desatualizada desde 2002 e que os esforços para as atualizar são inexistentes, não só para as profissões geradas pelo Campo de Públicas⁷.

Felizmente, no referido Catálogo de Cursos Tecnológicos do INEP estão listados os Cursos Superiores em Tecnologia de Gestão Pública. Porém, mesmo assim, relaciona, como ocupações associadas à CBO, as seguintes: 1421-20 - Tecnólogo em gestão administrativo-financeira; 1421-20 - Tecnólogo em gestão pública; 2521-05 - Administrador. Além disso, ao citar as possibilidades para prosseguimento de estudos de pós-graduação, evidencia-se “pós-graduação na área de Administração, entre outras” (INEP, 2016, p. 44). Não que defenda corporativismos profissionais, inclusive porque seria no mínimo incompatível com a lógica interdisciplinar, mas, ao colocar o tecnólogo em gestão pública no mesmo patamar que um adminis-

⁷ Importante lembrar que mesmo para cursos de graduação, frequentemente têm sido questionadas terminologias pelo MEC, por exemplos, de cursos de Gestão Pública e Social, Gestão Social, Administração Pública e Social, Gestão Pública para o Desenvolvimento Econômico e Social etc. mesmo que as DCNs de Administração Pública abram espaços para tal inovação. O não reconhecimento de novas profissionalidades já consolidadas em nosso país é algo que atrasa o desenvolvimento tecnológico nas Ciências Sociais Aplicadas.

trador ou tecnólogo em gestão administrativa-financeiro, temos uma desvantagem e desvalorização das especificidades de formação promovida pelo Campo de Públicas. Certamente, inclusive no âmbito da instrumentalidade, um egresso de um CST em Gestão Pública, certamente, tende a ter mais competências para lidar com assuntos como planejamento e orçamento público, para lidar com instrumentos como Plano Plurianual (PPA), Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e Lei Orgânica Anual (LOA); gestão de sistemas federativos de políticas públicas como o Sistema Único de Saúde (SUS) e Sistema Único de Assistência Social (SUAS); entre outros. Outros profissionais até podem desenvolver também tais competências, mas, do ponto de vista da formação, certamente o gestor público estará mais apto.

Alterar as descrições do referido Catálogo, bem como, incorporar as novas profissionalidades e suas especialidades à CBO é algo que deve ser uma meta das instituições do Campo de Públicas e todos os seus cursos. Se isso não for viável do modo convencional, que surjam projetos de lei nacional nesse sentido. Enquanto isso não ocorre, é importante que cursos como o CSGTP fortaleçam o trabalho de divulgação de seus cursos e quadro de egressos junto aos órgãos públicos locais, como inclusive já aconteceu nas últimas eleições municipais em 2020. Além do grande número de estudantes e egressos que se candidataram ao legislativo e executivo, muitos cursos passaram a divulgar cargos de confiança que estes passaram a assumir nas novas gestões municipais. Essa deve ser uma ação não apenas pontual, mas uma arena a ser mantida de modo constante nos territórios onde tais cursos tecnológicos atuam. O mesmo deve ocorrer com relação aos processos seletivos para mestrados e doutorados, nos quais prevalecem desconhecimentos de algumas bancas sobre a formação científica e o potencial de nossos egressos.

Especificamente relacionado ao CSTGP/UFRB, vê-se, a partir do seu desenvolvimento nesta década, que é um curso que veio para mostrar o que é tecnologia em gestão pública, mesmo que em um processo incremental e progressivo. Além dos desafios já citados ao longo desse texto, reforço aqui, de modo sistematizado, alguns pontos:

- Fortalecer a divulgação interna e externa sobre os processos formativos do Curso e as competências que desenvolve em seus egressos;
- Ampliar o debate e potencializar o desenvolvimento de mais ações interdisciplinares, inclusive as voltadas para a criação e testagem de produtos tecnológicos. Isso pode ocorrer não apenas no âmbito dos TCCs, mas na oferta de diferentes componentes curriculares, projetos de pesquisa e extensão;
- Lutar conjuntamente, em abrangência nacional, com outros cursos e instituições representativas do Campo de Públicas, pelo reconhecimento e valorização das profissionalidades. No âmbito local, pode-se lutar para existência de projetos de lei municipais no Recôncavo da Bahia que estabeleçam a obrigatoriedade de inclusão de tecnólogos em gestão pública em processos seletivos e concursos voltados para cargos de gestão;
- Ampliar parcerias para intercâmbios institucionais, em níveis nacional e estadual, dos discentes, buscando, além das trocas de saberes, a construção conjunta de tecnologias;
- Buscar parcerias para financiamento e desenvolvimento experimental de tecnologias, seja nas ofertas dos componentes curriculares, seja nos TCC;
- Potencializar a educação permanente dos docentes visando o aumento da produtividade científica e tecnológica com vistas inclusive à abertura de novos cursos de graduação e pós-graduação no futuro. Por exemplo, pensar num Bacharelado em Políticas Públi-

cas que seja modular e complementar ao CSTGP, como vice-versa, é algo que pode ampliar possibilidades para a própria Universidade e discentes. Além disso, podem ser feitas parcerias com cursos de pós-graduação já existentes com vistas à criação de mestrados e doutorados profissionais na Área;

- Ampliar o número de projetos e bolsas de iniciação científica e tecnológica, e de extensão com projetos que sejam voltados para a produção tecnológica.

Considerações finais

Como trabalhado ao longo desse texto, o debate sobre a educação profissionalizante e tecnológica no Brasil não é novo. As discussões que envolvem as dicotomias trabalho/empregabilidade e pensamento crítico, teoria e prática, ciência e tecnologia perpassam o ensino médio, entre a educação propedêutica, que prepara para a educação superior, e a educação técnica – profissionalizante, que visa o mercado de trabalho. No nível superior, os debates sobre os CST, os mestrados e doutorados profissionais também são patentes (DANTAS, MONTEIRO, ARAÚJO, 2020). Quando este é focado no campo das Ciências Sociais Aplicadas, especialmente, da Gestão Pública, ainda há muito a avançar no que diz respeito a vencer preconceitos de cunho academicista, bem como, formar profissionais com competências tecnopolíticas, o que envolve desenvolver sensibilidade, criticidade, posicionalidade e instrumentalidade de modo interdisciplinar, frente às complexidades da esfera pública governamental e não-governamental. Nesse capítulo busquei analisar o caráter de educação tecnológica interdisciplinar a partir da experiência do CSTGP/UFRB.

Os avanços obtidos pelo referido CST na última década são

significativos e imputam novos desafios como os sintetizados na seção anterior. É importante destacar os esforços dos docentes e discentes em torno da construção da identidade da formação em tecnologia de gestão pública. Obviamente que, por esta ser relativamente nova e exploratória, o pensamento interdisciplinar e as ações desenvolvidas pelo Curso parecem, em um primeiro momento, não tão organizadas, sujeitas a erros e incompletudes. Desse modo, ao ocupar esse espaço da busca pela produção tecnológica no território do Recôncavo da Bahia, assim como em outros campos, ocorre a fluidez da interdisciplinaridade, irrompendo com a suavidade e a fluência às vezes enganosa das disciplinas, questionando seu *status* de transmissores de conhecimento desinteressado, apontando para a natureza problemática de todas as reivindicações à objetividade científica e neutralidade (MORAN, 2002). Ao buscar romper com convenções científicas, por exemplo, nos formatos dos TCCs, nos projetos de pesquisa e extensão, o CSTGP vem de modo incremental, de fato, construindo uma formação tecnológica forte voltada para conhecimentos e práticas implicadas no fortalecimento da democracia, do *ethos* republicano, do desenvolvimento territorial. Fica evidente o “compromisso com os valores públicos e o desenvolvimento nacional, assim como com a redução das desigualdades e o reconhecimento dos desafios derivados da diversidade regional e cultural” (BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CES, nº 1/2014).

Referências

NEPCP. Projeto da Mostra de Desenvolvimento Tecnológico e Extensão Inovadora do Campo de Públicas. **III Encontro Nacional de Ensino e Pesquisa do Campo de Públicas** (ENEPCP), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório de curso:** Superior em Tecnologia de Gestão Pública: Universidade Federal Recôncavo da Bahia: Cachoeira-BA. Brasília: Inep, 2019.

BRASIL. **Ministério da Educação. Resolução CNE/CES nº 1**, de 13 de janeiro de 2014 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Administração Pública, bacharelado, e dá outras providências. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14957-rces-001-14&category_slug=janeiro-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em 10 dez. 2020.

BRASIL. **Resolução MEC/CNE/CP nº 1, de 5/01/2021**, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp-001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192 Acesso em 10 jan. 2021.

CEFAÏ, D. Público, problemas públicos e arenas públicas. O que nos ensina o pragmatismo (Parte 1). Tradução: Rosa Freire d’Aguiar. **Novos Estudos**, CEBRAP: São Paulo, v. 36, n.1, p. 187-213, mar. 2017.

COELHO, F.S. Uma radiografia do ensino de graduação em Administração Pública no Brasil (1995-2006). **Encontro Anual da Anpad**, v. 32, 2008.

COELHO, F.S.; ALMEIDA, L. S. B.; MIDDLEJ, S.; SCHOMMER, P. C.; TEIXEIRA, M.A.C.; O campo de públicas após a instituição das diretrizes curriculares nacionais (DCNs) de administração pública: trajetória e desafios correntes (2015-2020). **Administração: Ensino e Pesquisa**. Rio de Janeiro v. 21 nº 3 p. 488–529 Set-Dez 2020.

CSGTP/UFRB. **Gestão Pública recebe 4 no ENADE e no CPC** Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/gestaopublica/arquivo-de-noticias/500-gestao-publica-recebe-4-no-enade-e-no-cpc2017> Acesso em 20 dez. 2020.

DANTAS, LYS MARIA VINHAES; MONTEIRO, D. A. A. ; ARAUJO, E. T. de . **Produção Tecnológica nos Cursos Superiores de Tecnologia em Gestão Pública**: desafios, inovações e aprendizagens nos TCC. In: XI Encontro Nacional de Pesquisadores em Gestão Pública, 2021, Alagoas. Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisadores em Gestão Social, 2021. v. 6. p. 447-464

DOMINGUES, L. L.S. Um olhar social sobre a produção tecnológica: alguns debates teóricos. **Revista Urutágua** – acadêmica e interdisciplinar – DCS/UEM, nº 26, maio, 2012.

E-MEC. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior**. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/> Acesso em 20 dez 2019.

E-MEC. **Relatório de Avaliação para Reconhecimento do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública**, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2013.

LUCIO, M. L. A construção de uma pluralidade epistêmica no Campo de Públicas - observações sob o ponto de vista de trajetórias. Do Fórum à ANEPCP. **Revista NAU Social**, v.8, n.15, p. 143-148 Nov. 2017 / Abr. 2018.

MACEDO, R. S. **Compreender/mediar a formação**. O fundante da educação. Brasília: Líber Livro, 2010.

MONTENEGRO, N. E.; ZIMMERMANN, C. R. O Curso de Gestão Pública no Recôncavo da Bahia. **Temas de Administração Pública**. Araraquara, v.1, n. 6, p. 1-11, edição especial, 2010.

MORAN, J. **Interdisciplinarity**. London, New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2002.

PIRES, V.; SILVA, S. A. M.; FONSECA, S. A.; VENDRAMINI, P.; COELHO, F. S. Dossiê - Campo de Públicas no Brasil: definição, movimento constitutivo e desafios atuais. **Administração Pública e Gestão Social**, n.6, v.3, jul.-set 2014, 110-126.

RODRIGUES, M. L. Caminhos da Transdisciplinaridade - fugindo a injunções lineares. **Serviço Social & Sociedade**, No.64, Ano XXI, São Paulo: Cortez, Nov./2000. Disponível em: http://www.nemesscomplex.com.br/conteudos?id=22/caminhos_da_transdisciplinaridade_-_fugindo_a_injuncoes_lineares#:~:text=A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20transdisciplinar%20reavalia%20o,corpo%20na%20transmiss%C3%A3o%20dos%20conhecimentos%22.&text=Desviar%2Dse%20desta%20simplifica%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A9,transdisciplinaridade%20encontra%20fundamento%20e%20espessura. Acesso em 20 dez 2020.

SILVA, F. S. C. **A inserção dos egressos dos cursos superiores de tecnologia na pós-graduação**: um estudo de caso no SENAC-Santa Catarina/SC. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Socioeconômico, Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária, Florianópolis, 2016.

Perfil do(a) aluno(a) ingressante do CSTGP-UFRB

Lys Maria Vinhaes Dantas

Introdução

Desde 2011, a cada entrada de alunos no Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública (CSTGP), oferecido pelo Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), é realizado um levantamento de perfil dos ingressantes. Em 2013, esta atividade passa a ser discutida no âmbito do seu Núcleo Docente Estruturante e o relatório produzido anualmente é validado pelo Colegiado do CSTGP para posterior publicação no site institucional do Curso⁸.

Neste capítulo, é apresentada uma síntese do perfil do(a) aluno(a) ingressante, considerando as turmas com entrada de 2011 a 2019. O recorte da pesquisa⁹ que deu origem aos dados aqui relatados tem como objetivo identificar expectativas e tendências do(a) aluno(a) da educação superior no Recôncavo da Bahia. Tem-se procurado levantar e sistematizar dados e realizar análises que possam informar políticas de acesso e permanência na educação pública, além de, especificamente em relação ao CSTGP, possam contribuir para ajustes nas ofertas de disciplinas, nas abordagens multidisciplinares e didáticas e no envolvimento do(a)s aluno(a)s em atividades formativas para além da sala de aula. Como a pesquisa foi iniciada em 2011, não há dados sobre a primeira turma do CSTGP, cuja en-

⁸ <https://www.ufrb.edu.br/gestaopublica/o-curso/perfil-do-aluno-ingressante-no-cstgp>.

⁹ Modelos de análise de implementação de políticas públicas pelo olhar do implementador: Educação Básica e Superior no entorno da Baía de Todos os Santos sob foco, PRPPG 1941.

trada se deu em 2010. Ainda que tenha tido uma entrada anual no semestre ímpar, em 2016, o semestre 2016.2 foi renomeado, passando a ser chamado 2017.1. Assim, os dados foram coletados nas turmas de 2011.1, 2012.1, 2013.1, 2014.1, 2015.1, 2016.1, 2017.2, 2018.2 e 2019.2, sempre na disciplina Introdução à Gestão Pública¹⁰. É importante o registro de que o(a)s aluno(a)s não matriculados na disciplina, ainda que ingressantes, não foram analisados. É possível, portanto, haver pequenas discrepâncias entre os dados das turmas de Introdução à Gestão Pública e os dados completos do CSTGP.

Vale lembrar, ainda, que a UFRB, à medida que o semestre letivo se inicia e com a desistência de alguns alunos, faz a chamada de alunos em segundas, terceiras e mesmo quartas listas de espera. Daí que a coleta de dados sobre o perfil geralmente demora mais que as quatro primeiras semanas de aula e o panorama aqui descrito inclui os desistentes de primeira hora, que não chegam efetivamente a cursar. Decorre desta decisão um aumento nos percentuais de cancelamento de matrícula.

Para a coleta de dados, foi criado um questionário a partir de quatro dimensões de análise: 1) perfil pessoal, 2) perfil educacional, 3) perfil profissional e 4) percepções e expectativas em relação ao CSTGP, durante e após sua conclusão. O instrumento foi sendo aprimorado ao longo dos anos para incluir dados que acrescentassem algum aspecto importante ao perfil do alunado, o que tem como consequência que algumas variáveis não são comuns a todas as coletas.

Quanto à aplicação, apenas em 2018 houve utilização do Google Docs. Nos demais anos, a aplicação vem sendo feita com o instrumento impresso e posterior tabulação e tratamento dos dados no

¹⁰ A disciplina GCAH 592 – Introdução à Gestão Pública é oferecida no “pacote calouro”, um conjunto padrão de cinco disciplinas obrigatórias a serem cursadas no primeiro semestre da formação.

software SPSS. Para fins deste capítulo, foi feito um *merge* com as bases de dados de cada turma. A partir desta base, em um primeiro momento, foi feita uma análise univariada simples, turma a turma, das principais características do perfil do alunado. Na sequência, foram realizadas análises de conteúdo nas respostas das questões abertas, com categorias propostas com base nas análises anuais. Estas questões dizem respeito especialmente às razões da escolha do CSTGP, da escolha de um curso tecnológico e às expectativas para a pós-conclusão da formação. A última questão posta ao/à ingressante elicia como ele(a) conceitua Gestão Pública. As respostas são tratadas e analisadas e, normalmente, dão origem a um mapa conceitual que é discutido com as turmas. A produção dos mapas e sua utilização nas sequências didáticas da disciplina Introdução à Gestão Pública são apresentadas e discutidas por Dantas e Monteiro (2017).

O perfil do alunado ingressante em Gestão Pública até 2013 deu origem a um texto (DANTAS; SANTOS, 2014) no qual são discutidos o estranhamento que a Universidade apresenta a este perfil e as estratégias adotadas para que haja aproximação do(a) aluno(a) a ela. Mais recentemente, é publicado um artigo no qual Dantas, Matos e Monteiro (2017) fazem uma análise, em diálogo com o Campo de Públicas, sobre quem é atraído pela formação em Gestão Pública no Recôncavo da Bahia, com dados coletados até 2016.

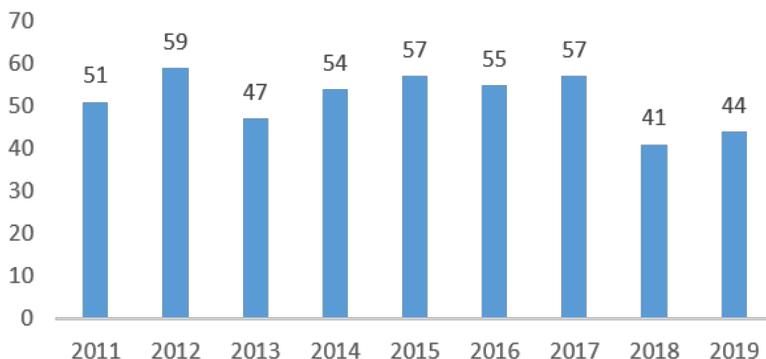
Neste capítulo, ao se descrever e analisar o panorama do perfil do(a) aluno(a) ingressante no CSTGP de 2011 a 2019, buscam-se as semelhanças e mudanças no perfil entre as primeiras turmas do Curso, a partir do qual se faz uma reflexão sobre o CSTGP em seus dez primeiros anos. Assim, além desta Introdução, o texto situa o(a)s aluno(a)s das Turmas 2011 a 2019 em termos de seu *status* de matrícula no final de 2020 para, na sequência, apresentar em dois blocos: 1) o

perfil sócio econômico e inserção no trabalho e 2) o perfil educacional e a aproximação com o CSTGP. Nas considerações finais, é feita uma análise geral sobre as semelhanças e diferenças e o papel do Curso ao longo dos seus dez anos.

Status dos ingressantes no CSTGP

O processo seletivo para o CSTGP se dá majoritariamente pelo ENEM, mas há alunos que respondem ao Edital de Vagas para Transferência (em menor quantidade) e Portadores de Diploma. Desde o início do Curso, anualmente, tem sido oferecidas 50 vagas pelo SiSu e, com os transferidos e portadores de diploma, além de se considerar os ingressos via listas de espera, em algumas turmas há registro de entrada de mais de 50 alunos/ano. Em especial, em 2012, a turma de ingressantes contou com 59 estudantes, 2015 e 2017 com 57 cada, como pode ser observado na Figura 01.

Figura 01: No. de alunos matriculados em Introdução à Gestão Pública, CSTGP, 2011 – 2019.



Fonte: Elaboração própria (2020), com base nos dados da pesquisa sobre as turmas de ingressantes de 2011 a 2019.

Turmas grandes, com mais de 50 alunos, têm consequências danosas para suas conduções, visto que as salas do CAHL não

comportam esse número de pessoas. Por outro lado, muito(a)s aluno(a)s deixam de frequentar o Curso nas primeiras semanas de aula e alguns sequer se apresentam, o que permite uma acomodação das turmas às salas à medida que o semestre letivo progride. De todo modo, o Colegiado do CSTGP tem evitado participar dos editais de seleção para portadores de diploma e transferência nos mesmos semestres com oferta de vagas pelo SiSu, para evitar a concentração do(a)s aluno(a)s no “pacote calouro”.

Por outro lado, em um movimento diverso do observado nos anos anteriores, as duas turmas mais recentes não foram completamente preenchidas, com 41 e 44 matriculados apenas. Este fato chama atenção e merece investigação. Talvez ele decorra de quatro questões: no Recôncavo, as relações clientelistas se sobrepõem àquelas de competência técnica, o que pode ser indício de que as pessoas percebem que uma formação em Gestão Pública não seja tão necessária para quem queira atuar na região. À exceção de dois ou três municípios maiores, boa parte dos municípios na Região é caracterizada pela predominância de algumas famílias tradicionais, vinculadas a explorações agrícolas, pecuárias ou ao comércio e que dominam a cena política. A segunda questão pode estar relacionada com as consequências, para o setor público estatal, do *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff, do discurso neoliberal e consequente desvalorização do serviço público, com a corrida por um enxugamento da máquina estatal, com a crise da economia brasileira e o fechamento de concursos públicos para dar conta da baixa arrecadação nas três esferas de governo. Um terceiro aspecto a ser analisado é a demanda pela formação em Gestão Pública. É uma hipótese que merece investigação o atendimento a esta demanda, que estava reprimida na Região, mas, após 10 anos de Curso, tal-

vez não esteja mais e, neste caso, é necessário reduzir o número de vagas ofertadas por ano. A quarta questão e talvez aquela que tenha uma relação mais direta com a diminuição recente do número de alunos por turma pode estar relacionada à mudança no semestre de entrada (de ímpar para par), que passa a estar afastado da realização do ENEM e do processo SiSu. Isto implica, para o aluno, um período ocioso (entre o final do Ensino Médio e o início da Educação Superior), considerado ruim para alguns, e oportuniza a busca por cursos, na UFRB e em outras instituições, que são iniciados no primeiro semestre.

O total de alunos registrados nas turmas de 2011 a 2019 é igual a 465, ainda que nem todos tenham respondido o questionário. Mesmo com queda em 2018 e 2019, vale o registro que a concorrência para o CSTGP, ao longo dos anos, tem sido em torno de 27 a 30 candidatos por vaga, com uma linha de corte SiSu inicial superior a 550 pontos, mas, dadas as entradas nas segundas, terceiras e em alguns casos quartas listas, essa linha diminui consideravelmente.

No início de 2021, quando observado o perfil das turmas do CSTGP nestes seus primeiros dez anos de existência, um outro fenômeno chama atenção: o número de matrículas canceladas, seja por desistência, abandono, reprovações múltiplas na mesma disciplina, extrapolação do prazo máximo permitido e outros aspectos que fazem o(a) aluno(a) ser incluso no Edital de convocação de alunos sujeitos ao cancelamento de matrículas, de acordo com o Art. 99 do Regulamento de Ensino da UFRB. Especificamente sobre a Turma 2016.1, chama atenção que ela teve o maior percentual de cancelamento de matrículas nos dez primeiros anos do CSTGP: 56,4%. Ainda que vário(a)s aluno(a)s solicitem a permanência, em resposta ao Edital, há um número de discentes, ao longo dos anos,

que sequer reage à convocação. Assim, considerando as primeiras turmas do CSTGP, o percentual de cancelamento é alto, por volta de (e às vezes superior a) 50%. Infelizmente este fenômeno não está restrito ao CSTGP. A Tabela 01 apresenta o panorama, por turma de entrada, do *status* do(a)s aluno(a)s no final de 2020.

Uma segunda questão se apresenta da análise dos dados na Tabela 01: o prazo para conclusão do Curso. O CSTGP tem, como prazo mínimo de formação, seis semestres, que correspondem a uma carga horária de 1.870 horas, e prazo máximo de dez semestres (além da ampliação de três semestres prevista para casos excepcionais). Sendo assim, era de se esperar que as turmas ingressantes em 2012 a 2015 não tivessem mais matrículas ativas. O ingressante em 2015.1 teria possibilidade de finalizar seu Curso em 2019.1 e prazo máximo em 2020.1. Contudo, esta turma ainda tem 26,3% de suas matrículas iniciais ativas, com 28,1% de trajetórias formativas concluídas e o restante cancelado. Mesmo considerando a suspensão do semestre 2020.1 pelas necessidades decorrentes da pandemia de COVID em 2020 e a oferta de um semestre suplementar (2020.3) no mesmo ano, havia uma expectativa de que a grande parte do alunado já tivesse seu Curso finalizado no início de 2021.

Um outro exemplo sobre retenção: o ingressante em 2016.1 teria cumprido o prazo mínimo em 2019.1. No momento da elaboração deste texto, tendo se passado oito semestres do ingresso (prazo médio), a Turma 2016 tem apenas 14,5% de alunos formados e o dobro, 29,1%, de matrículas ativas. Esses dados merecem uma investigação aprofundada para se identificar as dificuldades enfrentadas pelos discentes ou mesmo suas expectativas para a trajetória acadêmica que os fazem demorar mais que o tempo mínimo (03 anos) no Curso e na Universidade.

Tabela 01: Status de matrícula – em 2020 - do(a)s aluno(a)s ingressantes de 2011 a 2019 no CSTGP.

Ano Entrada	Status em 2021						Total
	Ativo		Cancelado		Concluído		
	N	%	N	%	N	%	
2011	0	0,0	26	51,0	25	49,0	51
2012	1	1,7	30	50,8	28	47,5	59
2013	5	10,6	25	53,2	17	36,2	47
2014	10	18,5	28	51,9	16	29,6	54
2015	15	26,3	26	45,6	16	28,1	57
2016	16	29,1	31	56,4	8	14,5	55
2017	32	56,1	25	43,9	0	0,0	57
2018	35	85,4	6	14,6	0	0,0	41
2019	44	100,0	0	0,0	0	0,0	44
Total	158	34,0	197	42,4	110	23,7	465

Fonte: Elaboração própria (2020), com base nos históricos escolares do(a)s aluno(a)s disponíveis no SIGAA-UFRB.

As características do alunado podem ajudar a explicar o *status* de matrícula das turmas nestes dez anos de existência do CSTGP. Ressalta-se, no entanto, que, nas análises bivariadas iniciais realizadas nas bases de dados para as três primeiras turmas, com objetivo de identificar associações entre as características do(a)s aluno(a)s e seu *status* no final de 2020 (concluído x cancelado), foram levantadas apenas poucas associações fracas (inferiores a 0,3 para Lambda e Cramer) e não significativas a 95%.

Mesmo sem essas associações, conhecer o(a) aluno(a) que se interessa e que ingressa no CSTGP e na UFRB possibilita um planejamento acadêmico mais voltado para o(a) aluno(a) “real”, em oposição ao “aluno ideal”, o que favorece o aprimoramento da oferta de uma educação superior de qualidade. Assim, na próxima seção, apresenta-se o perfil sócio econômico do alunado do CSTGP.

Perfil socioeconômico e trabalho

A apresentação do perfil do ingressante no CSTGP é iniciada com características clássicas nos levantamentos de perfil: sexo, raça, idade, estado civil, número de filhos, residência no Ensino Médio e durante a Educação Superior e renda familiar mensal. Ainda que não corresponda à realidade desde há muito tempo (ver, por exemplo, Cardoso e Sampaio, 1994), a expectativa do estudante da educação superior pública tem sido o branco, recém egresso do Ensino Médio, solteiro e sem filhos, com renda mensal média a alta e sem necessidade de trabalhar cedo. Certamente não é este o panorama do alunado do CSTGP. As tabelas a seguir ilustram os dados sintetizados a partir das respostas válidas.

Uma ressalva deve ser feita: o total de respostas por pergunta no questionário de levantamento de perfil varia, dado que muitos estudantes deixam questões em branco ou fazem múltipla marcação. Para este capítulo, os dados *missing* foram retirados das tabelas e quadros, para favorecer a leitura.

Tabela 02: Frequência de estudantes, por ano de matrícula no CSTGP, em relação à variável Sexo – 2011 a 2019.

Ano Entrada	Sexo				Total
	Feminino		Masculino		
	N	%	N	%	N
2011	22	43,1	29	56,9	51
2012	27	45,8	32	54,2	59
2013	18	38,3	29	61,7	47
2014	25	46,3	29	53,7	54
2015	23	53,5	20	46,5	43
2016	24	43,6	31	56,4	55
2017	28	60,9	18	39,1	46
2018	24	66,7	12	33,3	36
2019	25	58,1	18	41,9	43
Total	216	49,8	218	50,2	434

Fonte: Elaboração própria (2020), com base nos dados da pesquisa sobre as turmas de ingressantes de 2011 a 2019.

As primeiras turmas do CSTGP foram formadas majoritariamente por pessoas de sexo masculino, que, em 2013, ultrapassam os 60%. Em 2015, contudo, há uma inversão neste movimento e, com exceção de 2016, as mulheres passam a ser maioria, com as turmas de 2017 e 2018 com mais de 60% delas em sua formação. Essa maior presença de mulheres na Educação Superior tem sido comum no Brasil (52,37%), no Nordeste (50,58%) e na UFRB (63,8%), de acordo com os dados de perfil publicados pela Instituição em 2017 (UFRB, 2017). Vários autores, a exemplo de Guedes (2008) e Barreto (2014), discutem essa composição de mulheres na Educação, de modo geral, e na Educação Superior, argumentando que esse indicador pode estar atrelado a outros, como maior vulnerabilidade de adolescentes e jovens, especialmente os negros; questões geracionais e a própria expansão recente da educação superior, da qual a UFRB é tributária.

A democratização da educação superior não fica restrita às questões de sexo e, neste panorama, um segundo aspecto importante é raça. Esta variável foi incluída na coleta de dados para as turmas de 2013 e posteriores e o panorama encontrado está sintetizado na Tabela 03.

Tabela 03: Frequência de estudantes, por ano de matrícula no CSTGP, em relação à variável Raça – 2013 a 2019.

Ano Entrada	Raça										Total
	Preto		Pardo		Branco		Amarelo		Não sei / Outro		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
2013	12	26,1	22	47,8	12	26,1	0	0,0	0	0,0	46
2014	18	42,9	17	40,5	6	14,3	0	0,0	1	2,4	42
2015	14	32,6	19	44,2	9	20,9	0	0,0	1	2,3	43
2016	15	35,7	22	52,4	5	11,9	0	0,0	0	0,0	42
2017	22	50,0	19	43,2	3	6,8	0	0,0	0	0,0	44
2018	18	51,4	15	42,9	1	2,9	1	2,9	0	0,0	35
2019	18	48,6	17	45,9	1	2,7	1	2,7	0	0,0	37
Total	117	40,5	131	45,3	37	12,8	2	0,7	2	0,7	289

Fonte: Elaboração própria (2020), com base nos dados da pesquisa sobre as turmas de ingressantes de 2013 a 2019.

Assim como acontece na UFRB, os negros (pretos e pardos) são grande maioria no CSTGP, com percentuais que variam de 73,9% em 2013 a 94,6% em 2018. Mesmo considerando a Turma 2013, que tinha um percentual maior de autodeclarados brancos (26,1%), o Curso tem observado um percentual de negros superior ao encontrado no Nordeste (62,27%) e no Brasil (47,57%) e próximo do que é observado na UFRB (78,5%), considerando dados de 2017. Este percentual fez a Universidade se autodeclarar, na comemoração dos seus 12 anos de existência, a Universidade mais negra do Brasil. Em adição, este percentual de negros reflete a população do Recôncavo da Bahia, uma região amalgamada pela mão escravizada no seu processo de constituição, o que mostra a ligação do CSTGP e da UFRB com seu Território de atuação prioritária.

A questão sobre idade só foi introduzida no questionário aplicado para a Turma 2012 e anos posteriores. Para o cálculo de idade, foi subtraído do ano de entrada no CSTGP o ano de nascimento do respondente, independente do mês de aniversário. Pela formação escolar brasileira vigente, o(a) aluno(a) permanece na escola da creche/educação infantil até 17, 18 anos, quando finaliza o Ensino Médio. Assim, a situação “ideal” de entrada na Universidade estaria em torno de 18 anos. Contudo, no CSTGP, as duas faixas etárias com maior número de alunos tem sido de 19 a 23 anos e entre 30 e 40 anos, como pode ser observado na Tabela 04.

Tabela 04: Distribuição da frequência de estudantes por faixa etária, por ano de matrícula no CSTGP – 2012 a 2019.

Ano Entrada	Faixa etária												Total N
	Até 18 anos		19 a 23 anos		24 a 29 anos		30 a 40 anos		41 a 50 anos		51 a 60 anos		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
2012	2	3,5	19	33,3	13	22,8	13	22,8	9	15,8	1	1,8	57
2013	0	0,0	15	33,3	14	31,1	8	17,8	8	17,8	0	0,0	45
2014	2	4,8	11	26,2	17	40,5	8	19,0	3	7,1	1	2,4	42
2015	2	4,7	8	18,6	14	32,6	14	32,6	3	7,0	2	4,7	43
2016	3	7,1	18	42,9	6	14,3	10	23,8	5	11,9	0	0,0	42
2017	4	9,1	13	29,5	14	31,8	10	22,7	3	6,8	0	0,0	44
2018	3	8,6	13	37,1	5	14,3	11	31,4	3	8,6	0	0,0	35
2019	4	11,4	11	31,4	7	20,0	8	22,9	3	8,6	2	5,7	35
Total	20	5,8	108	31,5	90	26,2	82	23,9	37	10,8	6	1,7	343

Fonte: Elaboração própria (2020), com base nos dados da pesquisa sobre as turmas de ingressantes de 2012 a 2019.

A partir do perfil etário é possível inferir várias questões. A primeira é que uma instituição pública e gratuita chegou à Região apenas em 2006 (a UFRB foi criada em meados de 2005), sem que houvesse outra instituição com estas características¹¹. Assim, havia uma demanda reprimida por este nível de ensino, quando as razões pela vinda para o CSTGP são discutidas. A segunda questão a ser inferida pelo panorama da Tabela 04 é a necessidade de o(a) discente trabalhar, o que dificulta ou impede que o final do Ensino Médio seja imediatamente continuado pela formação no nível superior. No caso do CSTGP, sua oferta é noturna, o que favorece a participação de trabalhadores-alunos, com mais idade.

Uma terceira questão diz respeito às formas de seleção para a Educação Superior. O ENEM tem sido considerado mais democrático que os antigos vestibulares (a UFRB adere ao SiSu inteiramente

¹¹ A Escola de Agronomia da UFBA em Cruz das Almas e outras iniciativas da UEFS na região, anteriores a 2005, eram muito específicas.

em 2010) e, mesmo considerando que uma alta concorrência eleve a linha de corte, é mais tentado. Há alunos que relatam terem feito seis edições do Exame. Uma última questão merece uma ressalva neste momento: a adoção de ações afirmativas e da política de cotas pela UFRB. Assim, há maior abertura a populações negras, quilombolas e outras que não se sentiam elegíveis para uma entrada acadêmica.

Por outro lado, é possível notar que, desde 2016, o percentual de alunos com até 18 anos e na faixa entre 19 e 23 anos tem crescido, o que merece uma investigação posterior, especialmente em relação à oportunidade de trabalho para os mais jovens no Território.

Quanto ao estado civil, a maioria dos estudantes no CSTGP é solteira, com variação percentual de 64,3% em 2014 a 86,8% em 2019, o que dá um percentual médio de 77,1% de solteiros na composição das turmas do CSTGP ao longo dos anos, como pode ser observado na Tabela 05.

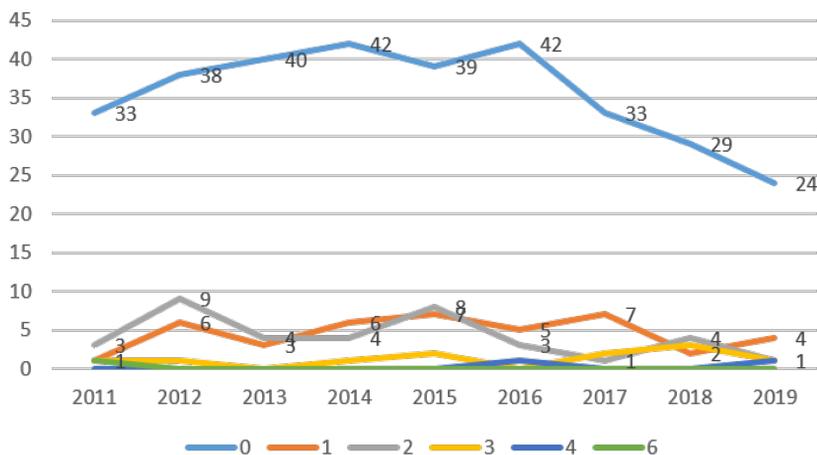
Tabela 05. Distribuição da frequência de estudantes por estado civil, por ano de matrícula no CSTGP – 2011 a 2019.

Ano Entrada	Estado Civil								Total
	Solteiro		Casado		Divorciado		Viúvo		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N
2011	32	80,0	8	20,0	0	0,0	0	0,0	40
2012	44	77,2	13	22,8	0	0,0	0	0,0	57
2013	34	75,6	9	20,0	2	4,4	0	0,0	45
2014	27	64,3	12	28,6	3	7,1	0	0,0	42
2015	28	65,1	13	30,2	2	4,7	0	0,0	43
2016	34	81,0	7	16,7	0	0,0	1	2,4	42
2017	36	83,7	6	14,0	1	2,3	0	0,0	43
2018	29	82,9	5	14,3	1	2,9	0	0,0	35
2019	33	86,8	5	13,2	0	0,0	0	0,0	38
Total	297	77,1	78	20,3	9	2,3	1	0,3	385

Fonte: Elaboração própria (2020), com base nos dados da pesquisa sobre as turmas de ingressantes de 2011 a 2019.

O fato de estar solteiro não implica, no entanto, que este aluno esteja desobrigado com as questões familiares. Ao observar a linha azul (zero filhos) na Figura 02, em vários anos, o número de alunos sem filhos é inferior ao de solteiros.

Figura 02: N° de filhos do(a)s aluno(a)s matriculados em Introdução à Gestão Pública, CST-GP, 2011 - 2019.



Fonte: Elaboração própria (2020), com base nos dados da pesquisa sobre as turmas de ingressantes de 2011 a 2019.

A adesão ao ENEM/SiSu abre a concorrência para todo o Brasil, mas, na formação de suas turmas, o CSTGP tem atraído(a) aluno(a)s do próprio Recôncavo e regiões contíguas. Até mesmo quando se observam os locais nos quais foi feito o Ensino Médio (Tabela 06), é observado que este aluno tem baixa mobilidade com fins educacionais, com 65,7% do total de alunos tendo realizado este nível de ensino em um dos 19 municípios do Território do Recôncavo. Esse dado reforça, mais uma vez, o papel da UFRB no Território como instituição de formação superior, no recorte em tela, para atuação na Gestão Pública.

Tabela 06: Distribuição da frequência de estudantes por território/local de realização do Ensino Médio, por ano de matrícula no CSTGP – 2011 a 2019.

Local por Territórios da Bahia / Estados	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Total	%
Recôncavo	15	36	30	28	31	33	35	18	27	253	65,7
Portal do Sertão	9	10	7	3	1	3	3	7	6	49	12,7
Metropolitano de Salvador	8	7	7	4	6	3	2	3	2	42	10,9
Vale do Jiquiriçá	1	1	0	1	1	2	0	0	0	6	1,6
Piemonte	2	0	0	0	0	1	0	1	1	5	1,3
Litoral Norte	0	2	0	0	0	0	0	2	0	4	1,0
Baixo Sul	0	0	0	2	1	0	0	0	0	3	0,8
Sisal	1	0	0	2	0	0	0	0	0	3	0,8
Litoral Sul	0	0	0	0	1	0	1	0	1	3	0,8
Bacia do Jacuípe	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,3
Médio Rio de Contas	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0,3
Irecê	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0,3
Outros Estados do NE	0	1	2	0	0	0	1	1	0	5	1,3
Outros Estados sem o NE	2	0	0	2	0	0	2	2	1	9	2,3
Total de respostas válidas	39	57	46	42	41	42	45	34	39	385	100,0

Fonte: Elaboração própria (2020), com base nos dados da pesquisa sobre as turmas de ingressantes de 2011 a 2019.

O percentual de alunos residentes no Recôncavo, na média dos anos (87,9%, Tabela 07), é superior àquele de participação do Território quando é observado o local de Ensino Médio, passando de 65,7% para 87,8%. A mudança, entretanto, por vezes é anterior à entrada na Universidade. Há, contudo, um percentual de alunos que efetivamente se mudam durante a graduação e, neste caso, vão demandar imóveis para alugar, refeições, etc., com efeitos para o desenvolvimento local¹². Em especial, escolhem Cachoeira e São Felix como local de moradia, dado que podem ir a pé para o pavilhão de aulas (o que reduz o custo de transporte).

¹² Para um entendimento dos efeitos da UFRB para o desenvolvimento em Cachoeira, por exemplo, ver o artigo do Prof. Jorge Antonio S. Silva, vinculado ao CSTGP, e da servidora técnica Ozana Rebouças, lotada no CAHL. O texto foi publicado em 2019.

Tabela 07. Distribuição da frequência de estudantes por local de residência, por ano de matrícula no CSTGP – 2012 a 2019.

Local por Territórios da Bahia	Cidade - Residência durante o ES	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Total	%
Recôncavo	Cachoeira/São Félix	24	18	14	21	22	17	16	22	154	44,8
	Castro Alves	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0,3
	Conceição do Almeida	0	0	0	0	0	1	0	1	2	0,6
	Cruz das Almas	15	12	10	11	6	8	5	4	71	20,6
	Gov. Mangabeira	3	2	4	0	2	0	1	2	14	4,1
	Maragogipe	6	3	4	3	4	4	2	2	28	8,1
	Muritiba	0	4	5	3	2	8	3	2	27	7,8
	Sto. Antônio de Jesus	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0,3
	Sto. Amaro / Saubara	0	1	1	0	1	1	0	0	4	1,2
Subtotal	48	40	39	38	37	40	27	33	302	87,8	
Portal do Sertão	Conceição da Feira / São Gonçalo dos Campos	0	1	1	2	3	2	4	4	17	4,9
	Feira de Santana	8	5	1	1	1	1	3	1	21	6,1
	Subtotal	8	6	2	3	4	3	7	5	38	11,0
Metropolitana de Salvador	Camaçari	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0,3
	Salvador	0	0	0	1	1	0	0	0	2	0,6
	Subtotal	0	0	1	1	1	0	0	0	3	0,9
Litoral Norte e Agreste	Alagoinhas	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0,3
	Subtotal	1	0	1	0,3						
Total respostas válidas por ano		57	46	42	42	42	43	34	38	344	100,0

Fonte: Elaboração própria (2020), com base nos dados da pesquisa sobre as turmas de ingressantes de 2011 a 2019.

Ainda observando os dados da Tabela 07, é possível perceber que três estudantes optaram por continuar morando em Salvador e em Camaçari, apesar da distância e da necessidade de viagem noturna, já que as aulas são finalizadas às 23h. Nos três casos, estes alunos tiveram suas matrículas canceladas. Talvez esta distância não seja viável.

Um segundo dado a ser observado nas Tabelas 06 e 07 é a participação de alunos do Território Portal do Sertão (12,7% para o

Ensino Médio e 11% para a residência durante a graduação). O interessante para o(a)s aluno(a)s que moram fora de Cachoeira e São Felix é se organizarem no sentido de compartilhar o transporte. Com o passar do tempo, foi possível pressionar as prefeituras de vários municípios, a exemplo de Santo Amaro, Muritiba ou Cruz das Almas, para disponibilizar o ônibus escolar para transporte do(a)s aluno(a)s ao CAHL, visto que houve mudança na legislação que permitiu que tais veículos transitassem fora do seu município sede.

Contudo, nem todos o(a)s aluno(a)s conseguiram este tipo de transporte. Em alguns casos, foi possível compartilhar veículos próprios ou alugados, com rateio das despesas de combustível, como no caso de alunos de Feira de Santana em 2011 e 2012. Uma outra estratégia foi contratar serviços de vans, compartilhando o pagamento do serviço inclusive com alunos de outros cursos no CAHL. Infelizmente, estes arranjos só têm tido sucesso quando o número de alunos é suficiente para se arcar com os custos coletivos. Por exemplo, nos últimos anos, o CSTGP não tem tido muito(a)s aluno(a)s residentes em Feira de Santana e pelo menos um estudante abandonou o curso por impossibilidade de arcar isoladamente com os custos do transporte. Vale o registro de que não havia, até 2020, linhas regulares de transporte público ou vans regulares entre os municípios, nem mesmo os mais próximos, a partir das 18h.

Para finalizar o panorama socioeconômico do(a) aluno(a) ingressante no CSTGP, a Tabela 08 ilustra a renda mensal familiar relatada. Esta informação só começa a ser coletada em 2013. As duas turmas mais recentes têm pessoas que autodeclararam não ter renda familiar mensal, com aumento também de concentração de alunos na faixa de até um salário mínimo e nenhum relato de renda na faixa de mais de dez salários mínimos, o que é interessante observar, dadas as condições da crise econômica recente no Brasil,

refletidas na queda nos indicadores da renda e do emprego a partir de 2015. De toda forma, o(a)s aluno(a)s, em maioria, estão em famílias com renda até 02 salários mínimos mensais. Esta situação está longe de caracterizar o(a) aluno(a) de “elite” que o senso comum associa à educação superior.

Tabela 08: Distribuição da frequência de estudantes por faixa de renda familiar mensal, por ano de matrícula no CSTGP – 2013 a 2019.

Ano de entrada	Faixa de renda familiar mensal														Total
	Nada		Até meio SM		De 1/2+ a 1		1+ a 2 SM		2+ a 5 SM		5+a 10 SM		10 SM +		
2013	0	0,0	0	0,0	7	15,2	17	37,0	17	37,0	3	6,5	2	4,3	46
2014	0	0,0	0	0,0	7	17,1	17	41,5	13	31,7	2	4,9	2	4,9	41
2015	0	0,0	0	0,0	10	23,3	22	51,2	9	20,9	0	0,0	2	4,7	43
2016	0	0,0	0	0,0	11	26,2	21	50,0	8	19,0	1	2,4	1	2,4	42
2017	0	0,0	0	0,0	11	25,0	22	50,0	9	20,5	0	0,0	2	4,5	44
2018	1	2,9	3	8,6	7	20,0	16	45,7	6	17,1	2	5,7	0	0,0	35
2019	1	2,8	0	0,0	13	36,1	19	52,8	3	8,3	0	0,0	0	0,0	36
Total	2	0,7	3	1,0	66	23,0	134	46,7	65	22,6	8	2,8	9	3,1	287

Fonte: Elaboração própria (2020), com base nos dados da pesquisa sobre as turmas de ingressantes de 2013 a 2019.

O percentual maior de alunos com mais de dois salários no CSTGP, quando observado o perfil da UFRB, talvez seja explicado pelo perfil de trabalhador-aluno encontrado nas turmas (percentual médio de 56,7%, tendo superado 70% em três turmas) ainda que esse percentual esteja diminuindo ao longo do tempo, como pode ser visto na Tabela 09, chegando a 26,3% em 2019. Mais uma vez, esse dado pode apontar para a crise econômica por que passam Brasil, Bahia e Recôncavo.

Tabela 09: Distribuição da frequência de estudantes quanto ao trabalho – período 2011-2019 - CSTGP.

Ano de entrada	Aluno trabalha				Total por ano
	Sim		Não		
	N	%	N	%	
2011	22	55	18	45	40
2012	41	71,9	16	28,1	57
2013	33	71,7	13	28,3	46
2014	29	70,7	12	29,3	41
2015	26	60,5	17	39,5	43
2016	20	48,8	21	51,2	41
2017	24	53,3	21	46,7	45
2018	14	40,0	21	60,0	35
2019	10	26,3	28	73,7	38
Total	219	56,7	167	43,3	386

Fonte: Elaboração própria (2020), com base nos dados da pesquisa sobre as turmas de ingressantes de 2011 a 2019.

O fato de o ingressante ser trabalhador não significa que atue ou tenha atuado no Serviço Público ou no Terceiro Setor. As Tabelas 10 e 11 ilustram a inserção do ingressante do CSTGP nesses dois campos de atuação. Observa-se, pela Tabela 10, que o percentual médio de ingressantes com experiência no Setor Público (37%) é menor que o de trabalhadores em geral, ainda que bem superior àquele do(a)s aluno(a)s com experiência no Terceiro Setor (10,4%). Para muitos ingressantes, a atuação na Gestão Pública está restrita à atuação no Estado, como concursados ou por indicações políticas, ou ainda a atuação na política partidária. Esta posição muda com o avanço do processo formativo.

Tabela 10. Distribuição da frequência de estudantes quanto à experiência no Serviço Público – período 2011-2019 – CSTGP.

Ano de entrada	Aluno tem experiência no Serviço Público				Total por ano
	Sim		Não		
	N	%	N	%	
2011	14	35,0	26	65	40
2012	27	47,4	30	52,6	57
2013	15	32,6	31	67,4	46
2014	17	41,5	24	58,5	41
2015	18	41,9	25	58,1	43
2016	13	31,7	28	68,3	41
2017	18	40,0	27	60,0	45
2018	11	31,4	24	68,6	35
2019	9	25,0	27	75,0	36
Total	142	37,0	242	63,0	384

Fonte: Elaboração própria (2020), com base nos dados da pesquisa sobre as turmas de ingressantes de 2011 a 2019.

Tabela 11. Distribuição da frequência de estudantes quanto à experiência no Terceiro Setor – período 2011-2019 - CSTGP.

Ano de entrada	Aluno tem experiência no Terceiro Setor				Total por ano
	Sim		Não		
	N	%	Não	%	
2011	7	17,5	33	82,5	40
2012	6	10,5	51	89,5	57
2013	7	15,6	38	84,4	45
2014	1	2,4	40	97,6	41
2015	2	4,7	41	95,3	43
2016	2	4,9	39	95,1	41
2017	0	0,0	43	100,0	43
2018	9	25,7	26	74,3	35
2019	6	15,8	32	84,2	38
Total	40	10,4	343	89,6	383

Fonte: Elaboração própria (2020), com base nos dados da pesquisa sobre as turmas de ingressantes de 2011 a 2019.

Finalizando o perfil de trabalho do ingressante do CSTGP de 2011 a 2019, o(a)s aluno(a)s referem trabalhar como autônomos, no comércio (por exemplo: caixas, atendentes/vendedores, faturistas, compradores, vigilantes, gerentes e proprietários – essas últimas em quantidade muito menor); na indústria (especialmente a do couro, em Cachoeira, face à baixa inserção do Recôncavo na produção industrial); no setor público (auxiliar de limpeza, auxiliar administrativo, motorista, coordenador, diretor, policial, dentre outros). O ingresso de alunos em segunda graduação aponta para atuação como engenheiro, professor, fisioterapeuta, assistente social, agrônomo e, no caso da Segurança Pública, oficiais em mais de uma patente.

O perfil socioeconômico e de trabalho do alunado do CSTGP-UFRB tem relações diretas com suas questões educacionais, como pode ser observado na seção a seguir.

Perfil educacional e gestão pública

Na análise da trajetória escolar do ingressante no CSTGP-UFRB, uma primeira atenção foi voltada para o capital educacional na família do(a) aluno(a), observado pelas gerações que tinham tido formação superior e, mesmo na própria geração do estudante, se este era ou não o primeiro do seu núcleo familiar a ingressar na Educação Superior. As tabelas 12 e 13 sintetizam o panorama encontrado.

Pela Tabela 12, é possível observar que, do total de respostas válidas, 72,1% dos estudantes referiram sua própria geração como a primeira a acessar a Educação Superior. Isto reflete as políticas relativamente recentes de ampliação do acesso a este nível de formação, mas principalmente as políticas do final da década de 1990, como o FUNDEF e depois o FUNDEB, que influenciaram significativamente as matrículas na Educação Básica pública. Um número

maior de alunos que concluem o Ensino Médio exerce pressão para que as decisões políticas sejam no sentido de maior oferta de vagas na Educação Superior. Pela Tabela 12, também se observa que somente 0,8% dos respondentes (03 alunos) têm na geração dos avós pelo menos uma pessoa com nível superior.

Tabela 12. Distribuição da frequência de estudantes por primeira geração que teve acesso ao Ensino Superior em suas famílias, por ano de matrícula no CSTGP – 2011 - 2019.

Ano Entrada	Primeira Geração a fazer Educação Superior										Total
	Avós		Pais		Aluno(a)		Filhos		Não sabe		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
2011	1	2,7	14	37,8	22	59,5	0	0,0	0	0,0	37
2012	0	0	11	20,0	44	80,0	0	0,0	0	0,0	55
2013	1	2,2	14	31,1	29	64,4	1	2,2	0	0,0	45
2014	0	0	8	20,0	32	80,0	0	0,0	0	0,0	40
2015	0	0,0	9	21,4	32	76,2	1	2,4	0	0,0	42
2016	0	0	9	21,4	30	71,4	0	0,0	3	7,1	42
2017	0	0,0	12	27,9	29	67,4	0	0,0	2	4,7	43
2018	0	0	10	28,6	24	68,6	1	2,9	0	0,0	35
2019	1	2,6	4	10,5	30	78,9	1	2,6	2	5,3	38
Total	3	0,8	91	24,1	272	72,1	4	1,1	7	1,9	377

Fonte: Elaboração própria (2020), com base nos dados da pesquisa sobre as turmas de ingressantes de 2011 a 2019.

Em complemento, há maior diversidade de oferta de educação superior pública, com as políticas federais da década de 2000, como o Expandir e o REUNI, que não só ampliaram o número de vagas, mas o fizeram para o turno noturno e em oferta interiorizada, o que amplia a oportunidade de acesso. Assim, dos dados da Tabela 13, se observa que 36% se autodeclararam os primeiros em suas famílias a frequentarem a Educação Superior.

Tabela 13. Distribuição da frequência de estudantes pelo pioneirismo no acesso ao Ensino Superior em suas famílias, por ano de matrícula no CSTGP.

Ano Entrada	Primeira pessoa a fazer Educação Superior				Total
	Sim		Não		
	N	%	N	%	N
2011	17	42,5	23	57,5	40
2012	17	30,4	39	69,6	56
2013	16	34,8	30	65,2	46
2014	18	42,9	24	57,1	42
2015	16	37,2	27	62,8	43
2016	16	38,1	26	61,9	42
2017	15	34,1	29	65,9	44
2018	14	40,0	21	60,0	35
2019	10	26,3	28	73,7	38
Total	139	36,0	247	64,0	386

Fonte: Elaboração própria (2020), com base nos dados da pesquisa sobre as turmas de ingressantes de 2011 a 2019.

Em decorrência deste cenário, tem sido objeto de atenção do Núcleo Docente Estruturante e do Colegiado do CSGTP a adoção de estratégias que favoreçam a afiliação destes alunos ao Curso e à Universidade. O baixo capital educacional pode ser mais uma barreira ao desenvolvimento bem-sucedido na formação do alunado e, para uma efetiva democratização da Educação Superior, precisa ser compensada por ações dos Cursos e de seus Colegiados. Uma dessas estratégias, no CSTGP, é o Programa de Orientação Ativa, conduzido pelo Colegiado, que fornece apoio aos estudantes no planejamento de suas trajetórias acadêmicas.

Uma outra questão educacional a se analisar é a natureza de escola (comunitária, pública ou privada) prevalente na Educação Básica e, em especial, no Ensino Médio. Embora cada escola tenha seu nível de qualidade que independe da rede na qual se insere, os dados de desempenho de alunos (ver, por exemplo, o SAEB) apontam para maior desempenho na rede privada em comparação com a rede pública. No conjunto de respondentes do CSTGP a esta questão, 77,4% frequentaram essa rede.

Algumas lacunas – muitas vezes associadas à rede pública – são relatadas pelos estudantes em seus primeiros meses de Educação Superior, umas relacionadas ao fazer universitário e outras que deveriam já ter sido desenvolvidas na Educação Básica, a exemplo das competências da oralidade. Mais uma vez, um cuidado especial deve ser tomado no desenvolvimento de sequências didáticas e abordagens pedagógicas nas disciplinas “de calouro”, de modo a diagnosticar estas lacunas e atuar para supri-las.

Tabela 14: Distribuição da frequência de estudantes pela natureza da escola de Ensino Médio, por ano de matrícula no CSTGP – 2011 a 2019.

Ano Entrada	Natureza da Escola predominante na Educação Básica								Total
	Pública		Privada		Comunitária		Outro		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N
2011	29	72,5	11	27,5	0	0,0	0	0,0	40
2012	43	75,4	13	22,8	0	0,0	1	1,8	57
2013	34	75,6	11	24,4	0	0,0	0	0,0	45
2014	35	83,3	3	7,1	3	7,1	1	2,4	42
2015	35	81,4	8	18,6	0	0,0	0	0,0	43
2016	35	83,3	7	16,7	0	0,0	0	0,0	42
2017	29	67,4	12	27,9	0	0,0	2	4,7	43
2018	25	71,4	9	25,7	0	0,0	1	2,9	35
2019	33	86,8	5	13,2	0	0,0	0	0,0	38
Total	298	77,4	79	20,5	3	0,8	5	1,3	385

Fonte: Elaboração própria (2020), com base nos dados da pesquisa sobre as turmas de ingressantes de 2011 a 2019.

A esta falta de capital educacional, soma-se o intervalo de tempo entre o final do Ensino Médio e a entrada na Universidade, apresentado na Tabela 15. Em que pese alguns alunos já terem uma graduação anterior, para a maior parte do alunado, o CSTGP é sua primeira graduação. Embora 42,8% dos respondentes tenham até cinco anos entre o final do Ensino Médio e a entrada no CSTGP, 23,8% tem entre

seis e dez anos, 33,8% dos respondentes terminaram a Educação Básica há onze anos ou mais, como pode ser visto na Tabela 15.

Tabela 15: Distribuição da frequência de estudantes pelas faixas de tempo de conclusão de Ensino Médio, por ano de matrícula no CSTGP – 2012 a 2019.

Ano de entrada	Faixas de tempo de conclusão de EM														Total
	Até 02 anos		de 3 a 5 anos		de 6 a 10 anos		de 11 a 20 anos		de 21 a 30 anos		de 31 a 40 anos		41 anos+		
2012	10	18,2	12	21,8	13	23,6	11	20,0	8	14,5	1	1,8	0	0,0	55
2013	12	25,5	6	12,8	10	21,3	11	23,4	7	14,9	1	2,1	0	0,0	47
2014	10	24,4	7	17,1	12	29,3	10	24,4	2	4,9	0	0,0	0	0,0	41
2015	8	18,6	3	7,0	16	37,2	10	23,3	4	9,3	2	4,7	0	0,0	43
2016	9	22,0	12	29,3	6	14,6	9	22,0	5	12,2	0	0,0	0	0,0	41
2017	11	25,6	11	25,6	12	27,9	7	16,3	2	4,7	0	0,0	0	0,0	43
2018	10	28,6	7	20,0	5	14,3	9	25,7	4	11,4	0	0,0	0	0,0	35
2019	8	22,9	9	25,7	7	20,0	8	22,9	2	5,7	1	2,9	1	2,9	35
Total	79	23,2	67	19,6	81	23,8	75	22,0	34	10,0	5	1,5	1	0,3	341

Fonte: Elaboração própria (2020), com base nos dados da pesquisa sobre as turmas de ingressantes de 2012 a 2019.

Perguntados sobre se haviam feito uma graduação anterior, 83 respondentes (de 387, o que significa 21,4% do total) afirmaram que sim, sendo que vários concluíram estas graduações. De modo geral, os diplomas foram tentados ou obtidos nos cursos Administração de Empresas (11 alunos), Fisioterapia (2), Agronomia (1), Bac. em Segurança Pública (1), Ciência da Computação (1), Ciências Contábeis (8), Ciências Econômicas (1), Ciências Sociais (2), Direito (5), Enfermagem (3), Engenharia (2), História (3), Jornalismo (2), Letras (1), Biologia (1), Educação Física (1), Pedagogia (4), Museologia (1), Nutrição (1), Serviço Social (5) e Turismo (1).

Um dado interessante sobre a trajetória acadêmica do(a) aluno(a) do CSTGP, para uma futura pesquisa, é a sua mobilidade na própria UFRB. Vário(a)s aluno(a)s, ao longo dos anos, têm migrado de

outros cursos na Universidade para o Curso de Gestão Pública, muitas vezes fazendo novo ENEM em lugar de participar dos editais de transferência. Há casos de alunos que vieram da Zootecnia, da Gestão de Cooperativas, dentre outros tantos, na mesma área de conhecimento ou de outra totalmente diferente. Um número menor de alunos passou por mais de dois cursos, nessa migração. No CSTGP, um trabalho de conclusão de curso (GAUDENCIO, 2018) lida exatamente com essa mobilidade, tendo investigado os motivos que levaram à evasão de cursos anteriores nos quais alunos do CSTGP tinham estado matriculados. O fato de o CSTGP ser noturno, escolha equivocada do curso anterior e a falta de identificação com o curso anterior ao CSTGP foram facilitadoras dessa evasão. Do(a)s oito aluno(a)s pesquisados por Gaudêncio, todo(a)s tinham evadido de cursos em instituições públicas e quatro o fizeram de cursos da própria UFRB.

Do mesmo modo, alguns alunos de Gestão Pública migraram para outros cursos da UFRB, como a Gestão de Cooperativas e o Serviço Social, ou fora da Instituição, como no caso do curso de Direito, mas não há uma investigação sobre isso. Essa sistematização pode ajudar a compreender os processos de evasão de curso e evasão da instituição e entender os fenômenos por trás dessa mobilidade.

Uma das possibilidades de análise pode ser encontrada nas razões pelas quais o respondente deseja fazer nível superior. O questionário da pesquisa de levantamento de perfil tem uma pergunta aberta que trata disso: Por que você decidiu fazer um curso na Universidade? As 394 evocações válidas (alguns alunos fizeram mais de uma e outros deixaram a questão em branco) foram então classificadas em seis categorias, propostas a posteriori. Foram elas: 1. Aprimoramento e atuação profissionais (74 evocações); 2. Relação com o saber (85); 3. Universidade como meio de melhoria de vida (101); 4. Motivações pessoais (82); 5. Características da Universidade (44); e 6. Outros (8).

Um primeiro dado que chama atenção é que, de 2011 a 2019, dentre as 394 evocações analisadas, apenas 13 diziam respeito à identificação ou interesse pelo Curso ou pela área temática. Talvez a falta de interesse direto pela Área contribua para a proposição de uma das hipóteses para os cancelamentos de matrícula e as migrações para outros cursos. Por outro lado, ainda observando a Dimensão Aprimoramento e atuação profissionais, houve menção a “dar contribuições para a sociedade / comunidade”, incluindo ajudar a promover uma mudança de cultura na Gestão Pública; “atuar na área social”; melhorar para se inserir ou se manter na área pública; possibilidade de atuação em “um número grande de setores públicos”, o que ampliaria a “flexibilidade de atuação” e qualificação profissional e para o mercado de trabalho, evocação esta repetida 35 vezes nesta categoria, ainda que não necessariamente voltada para o setor público. Um aluno referiu buscar a universidade para “entrar para o campo acadêmico”.

A relação com o saber foi mencionada de maneira positiva em 85 evocações. Nessa dimensão, as razões apresentadas pelo(a)s aluno(a)s estão relacionadas a “gostar de estudar”, querer aprender e ter experiência (66 evocações), ter autoconhecimento, ampliar sua visão de mundo e poder fazer pesquisa e extensão, além de uma menção a “fazer graduação para depois poder fazer mestrado”.

A dimensão mais prevalente (111 vezes) é aquela que inclui as evocações que, de certa maneira, reconhecem aspectos postos pela Teoria do Capital Humano, de Schultz (1961), mas também replicam os discursos políticos mais comuns nas últimas décadas e que transformam a educação formal na panaceia que “salvará” o país e permitirá a mudança social daquele que for portador de diploma. Nesta dimensão estão as evocações que relacionam fazer um curso universitário a “buscar um futuro melhor”, “ter mais expectativas”, “responder” à exigência do mercado, “melhorar de vida (individual-

mente ou em família), progredir e a “ser alguém na vida”. Além disso, há colocações do(a)s aluno(a)s que relacionam “fazer faculdade” a conseguir um trabalho (de maneira geral) ou conseguir um trabalho melhor e a ter segurança para o futuro. Um do(a)s aluno(a)s referiu que decidiu entrar no curso superior porque a “universidade é a porta do mundo”. Obviamente, essas expectativas não se concretizam de uma maneira automática e, à medida que percebem que “uma vida melhor” não está atrelada a uma única variável – a da educação superior – vários(a)s aluno(a)s desistem.

Um número menor de relatos esteve atrelado a características da própria UFRB, especialmente àquelas que favorecem o acesso do(a) aluno(a): ensino federal e gratuito (12 vezes) e universidade próxima à residência (11 vezes), além de “universidade de prestígio” (14), “com professores capacitados” (3). Somente um aluno mencionou grade curricular interessante e três alunos aludiram à recomendação de família ou amigos. Com o passar dos anos, é perceptível o aumento no número de alunos que relatam terem tomado conhecimento do Curso e do CAHL/UFRB por meio de familiares e amigos, vários inclusive já egressos do CSTGP. Esse dado é obtido na questão que levanta as formas pelas quais o(a)s aluno(a)s tomaram ciência do Curso, que também incluem a pesquisa na internet, no próprio site do SiSu, e no Portal da UFRB.

Uma outra dimensão importante ao se observar as razões pelas quais o(a) aluno(a) decidiu entrar na Universidade diz respeito aos sonhos e expectativas individuais e familiares e ao valor dado a um diploma. Assim, dentre as 84 evocações nesta dimensão, 38 estavam diretamente relacionadas à obtenção de um diploma/status universitário, de maneira genérica, sem uma vinculação à Gestão Pública. Além desses, nove alunos mencionaram “ter uma carreira”, novamente de maneira ampla.

A palavra “sonho” é citada por sete alunos e, em três casos, há o relato de que somente naquele momento em suas vidas estava sendo possível o acesso à Educação Superior. A satisfação pessoal e a possibilidade de obter uma segunda graduação, o apoio familiar e “poder se tornar uma referência para a família” (filhos, netos) também foram categorias encontradas. Dois alunos mencionaram buscar a Universidade para conseguir “um realinhamento de vida”.

Os ingressantes, ao longo da trajetória, vão conseguindo especificar o que, de início, é genérico; vão observando que o que é sonhado precisa ser operacionalizado, o que implica choque de horários, concorrência da vida acadêmica com as vidas profissionais e familiares, cansaço, tempo de estrada, etc. Tem sido papel dos professores, especialmente aqueles dos dois primeiros semestres, respeitando as expectativas dos calouros, apresentar as características e os elementos que compõem uma formação acadêmica e, no caso do CSTGP, tecnológica.

Na categoria Outros, vale ainda o registro de que dois alunos buscaram a Universidade para “fugir do ócio”, um para “dar suporte ao Mov. Estudantil”, um para retorno à vida acadêmica e alguns por terem conseguido “passar no ENEM”. Em várias turmas, são encontrado(a)s aluno(a)s que indicam que não escolheram o curso a fazer, mas “foram escolhidos pelo SiSu”: entraram no Curso para o qual a pontuação no Exame lhes dava a possibilidade. Esse dado reforça a necessidade de se investigar a implementação da política do Ministério da Educação para acesso às universidades federais e outras (ENEM e SiSu), porquanto possam ser fonte da evasão e do abandono observados após o ingresso do(a)s aluno(a)s, às vezes sem sequer terem participado de uma única semana de aula.

Neste sentido, foi levantado se o CSTGP tinha sido a primeira opção do(a) aluno(a). A Tabela 16 ilustra o panorama das turmas

desde 2011 e chama atenção o percentual crescente de alunos que, estando no Curso de Gestão, não o tiveram como primeira opção, o que reforça o dado da “escolha SiSu” apresentado no parágrafo anterior. Novamente a Turma 2016, a que teve o mais alto índice de cancelamento de matrículas no geral, aparece: 38,1% não tinham escolhido o CSTGP como primeira opção. Essa Turma foi apenas ultrapassada pela Turma de 2019, com 40,6% nessa condição.

Tabela 16: Distribuição da frequência de estudantes, por ano de matrícula no CSTGP, quanto à escolha do Curso como primeira opção – 2011 a 2019.

Ano de entrada	CSTGP foi primeira opção do(a) aluno(a)				Total por ano
	Sim		Não		
	N	%	Não	%	
2011	31	77,5	9	22,5	40
2012	47	82,5	10	17,5	57
2013	35	77,8	10	22,2	45
2014	34	81,0	8	19,0	42
2015	31	72,1	12	27,9	43
2016	26	61,9	16	38,1	42
2017	38	88,4	5	11,6	43
2018	19	65,5	10	34,5	29
2019	19	59,4	13	40,6	32
Total	280	75,1	93	24,9	373

Fonte: Elaboração própria (2020), com base nos dados da pesquisa sobre as turmas de ingressantes de 2011 a 2019.

Finalizando esta seção sobre o perfil educacional do ingressante do CSTGP e sua aproximação com a formação em gestão pública, o Quadro 01 sintetiza as expectativas que o ingressante tem, no seu primeiro semestre, para sua atuação posterior à conclusão do Curso.

Quadro 01: Síntese de expectativas dos ingressantes do CSTGP para atuação pós finalização do Curso – Turmas 2011 a 2019.

Expectativa pós-conclusão	N
Formação continuada ou complementar	111
Desenvolver habilidades e conhecimentos / aplicar os conhecimentos	11
Complementar a formação com finalização de graduação anterior ou em curso	1
Agregar conhecimentos à formação anterior	4
Ampliar a qualificação, de modo geral, incluindo cursos de línguas.	15
Ampliar a formação em um segundo curso de graduação	10
Ampliar a formação em pós graduação <i>stricto sensu</i>	8
Ampliar a formação em pós-graduação <i>latu sensu</i>	27
Ampliar a formação em pós-graduação, sem especificação	35
Atuação no setor público nas três esferas	131
Realizar concurso público	53
Conseguir emprego/trabalho / atuar em área pública (sem menção a concurso)	78
Outras atuações na Área Pública	29
Atuar em consultoria / assessoria municipal	6
Atuar no Terceiro Setor / atuar em projetos	12
Atuar como professor da educação superior / pesquisador	4
Filiar a partido / fazer carreira na política	7
Atuação profissional, independente da Área Pública	43
Conseguir emprego / trabalho sem especificação de área	30
Conseguir emprego melhor que o atual	2
Aplicar os conhecimentos /melhorar no trabalho já em curso / crescer profissionalmente	10
Conseguir estágio	1
Continuar no trabalho em que já está	6
Outros	5
Ter - administrar a própria uma empresa / Fundar uma ONG	3
Viajar	1
Agradecer a Deus	1

Fonte: Elaboração própria (2020), com base nos dados da pesquisa sobre as turmas de ingressantes de 2011 a 2019.

Interessantemente, o(a)s aluno(a)s pretendem continuar sua formação após a conclusão do Curso, o que desmistifica o senso comum de que um estudante que opta por curso tecnológico busca uma formação apressada. As categorias nessa dimensão vão desde mestrado e doutorado a especializações e “pós-graduação”, de forma genérica, e a cursos de língua estrangeira. Um outro aspecto que chama atenção é a expectativa de fazer outra graduação ou de continuar uma graduação iniciada antes e interrompida.

A atuação no setor público é a dimensão prevalente nas expectativas dos ingressantes e, dentro dela, há 78 evocações referentes à realização de concurso público, de longe a categoria que mais aparece ao longo dos anos. Alguns alunos chegam a referir fazer o CSTGP por não terem recursos para arcar com o “curso para concurso” e se frustram ao observar que a formação superior não é preparatória para estes exames. Por outro lado, a visão ampliada da gestão pública, para além da atuação apenas estatal, abre outras possibilidades de atuação para o pós-Curso e, na análise feita pelos concluintes, este é um indicador frequente.

Considerações finais

Nos seus dez primeiros anos, o CSTGP recebeu, majoritariamente, trabalhadores-alunos, solteiros, com idade superior àquela típica de quem migra do Ensino Médio para Educação Superior sem qualquer tipo de interrupção, e renda familiar mensal até 2 salários mínimos. De modo geral, a geração do(a) aluno(a), quando não ele(a) próprio, foi a primeira a entrar na Educação Superior.

Esse perfil tem sido ligeiramente alterado ao longo do tempo, com a entrada recente de um percentual um pouco maior de alunos mais jovens, intervalo muito pequeno ou nenhum entre o Ensino Médio e o Ensino Superior, também solteiros, mas sem trabalho. Neste caso, o percentual de trabalhadores-estudantes, que chegara, em

três turmas, a mais de 70%, cai para 26,3% em 2019. Embora a média de idade das turmas ainda seja próxima a 30 anos ao longo dos anos, a quantidade de alunos mais novos tem sido maior nas turmas mais recentes.

Em grande maioria, o Curso tem atraído aluno(a)s residentes no Território do Recôncavo e, em número menor, no Portal do Serião, em especial Feira de Santana e São Gonçalo dos Campos. Esse traço dos ingressantes não tem mudado e o CSTGP continua servindo à formação de pessoas da Região, o que, esperançosamente, vai contribuindo para a governança pública no Território.

Acompanhar o perfil do alunado, em qualquer curso e nível de ensino, é fundamental para que o ensino seja voltado a um público concreto, real, e não idealizado. Conhecer os ingressantes do CSTGP tem contribuído para que seus Colegiado e Núcleo Docente Estruturante ajustem a oferta de disciplinas, observem os horários de realização de atividades de extensão, amplie a rede de instituições conveniadas para estágio e tantas outras decisões que, ao longo dos anos, também alteram as feições do Curso, para assegurar um ensino (e aprendizagem) de qualidade.

Os dados produzidos ao longo dos anos favorecem ainda as pesquisas sobre evasão e permanência na UFRB e nas universidades que adotaram o ENEM/SiSu como política de acesso.

Referências

BARRETO, A. A mulher no Ensino Superior: distribuição e representatividade. **Cadernos do GEA**. – n.6 (jul./dez. 2014). – Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2012. Disponível em CARDOSO, R. C. L; SAMPAIO, H. Estudantes universitários e o trabalho. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 26, n. 9, p. 30-50, 1994.

DANTAS, L. M. V; MATOS, D. A.; MONTEIRO, D. A. A. Perfil do Ingressante em Gestão Pública no Contexto do Recôncavo da Bahia:

Quem é e o que Espera este Aluno desta Formação. **RIGS**, v. 8, n. 1, p. 175-188, jan./abr. 2019. Disponível em DANTAS, L. M. V.; SANTOS, G. G. dos. A universidade e seus novos alunos: estranhamento e aproximação. In: **Anais do VIII Encontro nacional de pesquisadores em gestão social: Gestão Social e Interdisciplinaridade: construindo novas pontes e expandindo fronteiras**, 2014, Cachoeira. 28 a 30 de abril de 2014, Cachoeira-BA [recurso eletrônico]: Anais eletrônicos. Cariri: Campus da UFC no Cariri, 2014. p. 1-17.

DANTAS, L. M. V.; MATOS, D. A.; MONTEIRO, D. A. A. Formação em Gestão Pública no Recôncavo da Bahia: quem é atraído por ela? In: II Encontro Nacional de Ensino e Pesquisa no Campo de Públicas, 2017, Brasília. **Anais do II Encontro Nacional de Ensino e Pesquisa no Campo de Públicas**. Brasília: ANEPCP, 2017. v. 1. p. 113-127.

DANTAS, L. M. V.; MONTEIRO, D. A. A. . Calouro e a Gestão Pública: uso de mapas nas sequências didáticas para aproximação dos dois. **NAU**, v. 8, p. 101-117, 2017.

GAUDÊNCIO, J. C. S. **Motivos da evasão na Educação Superior: uma análise a partir de estudantes do CSTGP/UFRB evadidos de outros cursos superiores**. 48 p. Trabalho de Conclusão do Curso de Tecnologia em Gestão Pública – Centro de Artes, Humanidades e Letras, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira, 2019.

GUEDES, M. de C. A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: desconstruindo a idéia da universidade como espaço masculino. **Hist. cienc. saude-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.15, supl. p. 117-132, 2008. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702008000500006&lng=en&nrm=iso. Acesso em 18 Jan. 2021.

SILVA, J. A. S.; SILVA, O. R. Políticas públicas de educação superior e desenvolvimento local: as transformações no município de Cachoeira (BA) após a implantação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Redes**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 2, p. 209-232, maio-agosto, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA - UFRB.

Cinco anos. Caminhos, Histórias e Memórias. 1ª Edição. Cruz das Almas: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2010.

_____. **Portfólio UFRB - Perfil dos Estudantes.** Cruz das Almas, julho de 2017. Disponível em <https://issuu.com/ufrb/docs/issuu>. Acesso em 04 jan. 2021.

_____. **Resolução CONAC 004/2018.** Dispõe sobre o regulamento do ensino de graduação. Cruz das Almas: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2018. Disponível em <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Resolu%C3%A7%C3%A3o+CONAC+004%2F2018>. Acesso em jan. 2021.

Pesquisa e extensão na formação em gestão pública

Daniela Abreu Matos

Introdução

A formação universitária plena deve estar alicerçada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, princípio previsto a partir da Constituição de 1988 e ratificado em outras normativas, a exemplo das diretrizes do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Ensino Superior Públicas Brasileiras (FORPROEX). Essa articulação, em formato de tripé, consolida um entendimento sobre o papel das Universidades, especialmente as públicas, na constituição de uma sociedade democrática, plural e autônoma na produção de conhecimentos. Segundo Gonçalves (2015, p.1236), “[...] o princípio da Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão constitui uma proposição filosófica, política, pedagógica e metodológica para a formação e o conhecimento desenvolvidos na e pela Universidade”.

A UFRB ratifica a implementação dessa diretriz e explicita ainda a busca constante pelo diálogo com os atores sociais do seu território de referência geográfico-cultural, o Recôncavo baiano.

Fundamentada no princípio constitucional da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão para cumprir sua missão formativa dos sujeitos, as práticas acadêmicas da UFRB têm sido norteadas a partir do compromisso desta Instituição com os povos do Recôncavo e dos demais territórios nos quais a Universidade se insere e, conseqüentemente, com o desenvolvimento territorial e a produção técnico-científica do

conhecimento de forma dialógica e socialmente referenciada (PDI UFRB, 2018a, p. 18/19).

É nesse contexto, institucional e conceitual, que o Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública tem buscado, ao longo dos seus 10 anos de funcionamento, colocar em prática o princípio da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão ofertando para seus(suas) discentes oportunidades de formação nas três dimensões acima mencionadas. Neste capítulo, discutiremos brevemente as ações já realizadas no âmbito da pesquisa e da extensão, cientes de que essa separação estanque serve apenas a princípios analíticos e que o maior desafio, e fruto de tensões contínuas no fazer cotidiano das Universidades, é a não separação dessas esferas. Como nos alerta Gionara Tauchen (2009, p.93):

O conceito de indissociabilidade remete a algo que não existe sem a presença do outro, ou seja, o todo deixa de ser todo quando se dissocia. Alteram-se, portanto, os fundamentos do ensino, da pesquisa e da extensão, por isso trata-se de um princípio paradigmático e epistemologicamente complexo.

Este capítulo está organizado em duas seções de desenvolvimento: a primeira discute a importância da pesquisa na graduação, com foco na experiência da iniciação científica para graduandas e graduandos e apresenta as principais iniciativas já implementadas no Curso de Gestão Pública; já a segunda seção busca discutir a importância da prática extensionista na formação discente e apresenta os projetos desenvolvidos pelas/os docentes do Curso. Os dados apresentados foram coletados nas listas públicas de registros de Projetos publicadas pela PPGCI/UFRB (Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação) e pela PROEXT/UFRB (Pró-Reitoria de Extensão). Na seção destinada às Considerações Finais verificamos os desafios para a ampliação da participação das(os) discentes do Curso em

processos formativos de iniciação à pesquisa e extensão, refletindo contextualmente a partir do perfil do alunado de um curso de cunho tecnológico, com duração de 03 anos, e noturno.

Pesquisa na graduação

Numa perspectiva mais restrita, a pesquisa científica seria uma etapa posterior à graduação e não é incomum ouvirmos menções de que essa atividade seja realizada apenas nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Na nossa compreensão, a ideia de pesquisa está articulada à produção de conhecimentos, ao estímulo à curiosidade e ao ímpeto de investigação abrangendo, portanto, práticas e características inerentes a qualquer etapa formativa. Na dimensão normativa, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) apresenta, como uma das finalidades da educação superior, “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” (Artigo 43, inciso I), o que reforça a dimensão da pesquisa como fundante da experiência universitária desde a graduação.

O projeto político pedagógico do Curso de Gestão Pública, implementado entre 2010 e 2020, também reconhece a importância das atividades de pesquisa na graduação e estimula a participação desde o início do Curso. Essa compreensão é apresentada no Componente Curricular Introdução à Gestão Pública (ofertado no 1º semestre) e reforçada pelo corpo docente ao longo dos semestres. Destaque também para o fato de a organização curricular prever dois componentes dedicados à realização do TCC, o que dá oportunidade de elaboração e desenvolvimento de projetos de pesquisa também nessa atividade obrigatória.

Ao longo dos primeiros dez anos de funcionamento do Curso, identificamos a realização de 22 projetos de pesquisa, coordenados

por sete docentes vinculados diretamente ao Colegiado do Curso, que configuram um campo diverso no que diz respeito às áreas de conhecimento e temáticas abordadas. São projetos que discutem, sob diferentes lógicas e abordagens, políticas públicas de educação, de juventude, meio ambiente, políticas de assistência e de segurança, pesquisas também relacionadas à dimensão da participação social e fortalecimento da democracia, com recorte de gênero, geracional, entre outras transversalidades. Um olhar específico para aspectos gerenciais da gestão pública municipal também tem sido objeto de investigação nesse período.

Nessa breve sistematização, apresentada a seguir, demos destaque aos projetos que possuem professores do Curso na equipe de coordenação porque são esses que normalmente possibilitam a participação discente no Programa de Iniciação Científica (PIBIC/UFRB), sejam como bolsistas remunerados(as) ou pesquisadores(as) voluntários(as). Vale destacar que as(os) docentes desenvolvem outras atividades de pesquisa que não aparecem nessa sistematização e nesses casos estão vinculadas(os) a projetos sob a coordenação de colegas da UFRB ou mesmo de outras instituições, prática comum e bastante importante para a consolidação de parcerias e redes de pesquisa intra e interinstitucionais.

Quadro 1: Projetos de Pesquisa coordenados por docentes vinculados ao Colegiado do Curso de Gestão Pública (2011-2020).

Projeto de Pesquisa	Período da Vigência	Docentes Responsáveis
Juventude e territórios periféricos – práticas culturais Comunicacionais em Cachoeira e São Félix	01/07/2015 01/07/2017	Daniela Matos
Processos de Ingresso no Ensino Superior: transições, suportes e arranjos entre jovens de universidades públicas do Estado da Bahia	18/02/2019 18/02/2022	Daniela Matos e Luiz Paulo Oliveira
Capacidade de gestão municipal de programas sociais: avaliação dos municípios do Recôncavo da Bahia	01/08/2017 02/08/2020	Doraliza Monteiro

Projeto de Pesquisa	Período da Vigência	Docentes Responsáveis
Transparência e Accountability em Organizações Públicas	01/08/2020 02/08/2023	Doraliza Monteiro
Oferta e cobertura de serviços socioassistenciais para pessoas com deficiência e suas famílias frente ao Sistema Único de Assistência Social (SUAS): mapeamento, caracterização e desafios no Recôncavo da Bahia	2013 – 2014	Edgilson Araújo
Gestão Social como disciplina: análise da oferta de componentes curriculares nos cursos de Serviço Social, Administração e do Campo de Públicas nos Estados da Bahia e Ceará	2013 – 2014	Edgilson Araújo
Avaliação do processo de implementação dos Centros de Referência para a Pessoa com Deficiência e suas Famílias, no âmbito do Plano Viver Sem Limite, na Região Nordeste	2014 – 2015	Edgilson Araújo
Escola Livre de Gestão Social	01/06/2016 02/06/2018	Edgilson Araújo
(Re)Configurações da Rede de Ofertas Socioassistenciais do SUAS para Pessoas com Deficiência no Recôncavo da Bahia: percepções dos atores e reordenamento dos serviços socioassistenciais	2017-2018	Edgilson Araújo
Tecnologia de formação para cuidadores de pessoas com deficiência no âmbito do Sistema Único de Assistência Social (SUAS)	01/04/2018 01/04/2021	Edgilson Araújo
Juventudes e sustentabilidade na Reserva Extrativista do Iguape	15/03/2013 15/03/2016	Ivana Muricy e Silvio Benevides
Reserva extrativista do Iguape: análise do modelo de gestão a partir da população local em contexto de transformações demográficas e econômicas	01/08/2014 31/07/2016	Ivana Muricy
Cadeias produtivas, CT&I e desenvolvimento no Recôncavo da Bahia	01/07/2014 01/07/2017	José Mascarenhas e Denise Garcia
Expectativas de alunos concluintes do 3o ano do Ensino Médio e o novo campus da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia: uma investigação em Santo Amaro da Purificação	02/01/2012 02/01/2014	Lys Vinhaes
O perfil do “novo” aluno da educação superior e sua percepção sobre o curso superior tecnológico na UFRB: um olhar sobre o Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública	01/06/2014 01/06/2016	Lys Vinhaes

Projeto de Pesquisa	Período da Vigência	Docentes Responsáveis
Contribuições da assistência estudantil para a afiliação de alunos na Educação Superior em contextos de interiorização e internacionalização: o caso do Recôncavo da Bahia	02/02/2015 02/02/2018	Lys Vinhaes e Georgina Gonçalves
Sexto ano, transições e participação: diagnóstico e intervenção no Colégio Municipal Presidente Castelo Branco, Pojuca, Bahia	01/05/2019 01/12/2021	Lys Vinhaes e Olivia Silveira
Políticas públicas: os desafios da gestão democrática	01/06/2011 01/06/2013	Maria Inês Ferreira
O estado da arte dos estudos sobre Câmaras Municipais e práticas clientelistas no Brasil	12/03/2018 13/03/2019	Maria Inês Ferreira
Mulheres e participação nas instituições formais da política: o debate na literatura acadêmica especializada	15/07/2019 01/08/2021	Maria Inês Ferreira

Fonte: Elaboração própria a partir de consulta ao site PPGCI/UFRB e Plataforma Lattes (2021).

É a partir da inserção em Grupos e Projetos de Pesquisa, liderados por docentes, que os estudantes de graduação estão habilitados a participar do processo seletivo do Programa de Iniciação Científica (PIBIC) que funciona enquanto “um processo no qual é fornecido o conjunto de conhecimentos indispensáveis para iniciar o jovem nos ritos, técnicas e tradições da ciência” (MASSI e QUEIROZ, 2010. p.2). Essa inserção pode acontecer em duas modalidades: bolsista remunerado(a) e pesquisador(a) voluntário(a).

A história da iniciação à pesquisa no Brasil tem dois marcos importantes no que diz respeito a sua institucionalização: a criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, em 1951, e com isso a concessão sistemática de auxílios financeiros a estudantes de graduação e, em 1988, a criação do PIBIC pelo CNPQ e a ampliação gradativa desse tipo de fomento até os dias atuais (MASSI e QUEIROZ, 2010). Essa ampliação, no entanto, é insuficiente diante da demanda, especialmente no con-

texto pós ampliação e interiorização das IFES. Importante destacar que as FAP's - Fundações de Apoio e Pesquisa - estaduais também atuam no fomento à pesquisa na graduação.

Em dissertação defendida no Mestrado em Educação/UNI-CAMP, Jamile Bride (2004, p. 79) afirma que:

A IC é um momento para o bolsista desenvolver seus conhecimentos científicos e específicos, ter contato com a prática, ampliar conhecimentos numa área profissional, começar sua carreira acadêmica, estabelecer contatos com professores e pesquisadores qualificados, ter a possibilidade de trabalhar em grupo, além do crescimento pessoal. Esses conhecimentos, segundo professores e alunos, são importantes tanto para universitários que pretendem seguir carreira acadêmica, como para os que têm intenção de direcionar sua vida profissional fora da instituição de ensino superior. É a identificação do papel pedagógico da IC que motiva uma formação abrangente por parte do aluno.

Quanto à presença de alunas(os) da graduação em Gestão Pública/UFRB no Programa de Iniciação Científica, foi possível identificar que 25 discentes tiveram essa experiência¹³, sob a supervisão de seis docentes. É um quantitativo pequeno diante do universo de discentes ao longo dos dez anos, contudo é possível formular algumas observações preliminares sobre as repercussões na vida acadêmica a partir dessa inserção.

Os dados de participação dos alunos(as) de Gestão Pública no PIBIC nos indicam um sentido de permanência, os mesmos muitas vezes continuam participando do Programa, ou seja, renovam o fluxo anual da Bolsa e dão continuidade ao Projeto com novos Planos de Trabalho, o que demonstra uma avaliação positiva dessa inserção tanto pelos próprios alunos(as) quanto pelos docentes orientadores. Também é bastante comum que um/a estudante inicie

¹³ Temos discentes do Curso de Gestão Pública que participaram do PIBIC ligados(as) a projetos de pesquisa de docentes do CAHL vinculados a outros cursos. Não foi possível identificar esse quantitativo exato, mas trata-se de um pequeno número.

sua participação como voluntário/a e, no ano seguinte, ratifique seu interesse e passe a integrar a equipe como bolsista remunerado. Os dados também demonstram que, em algumas situações, estudantes mudam sua vinculação a projeto e orientador(a), mas buscam permanecer no Programa.

Estudos já realizados (BRIDI, 2004; CALAZANS, 1999; BREGLIA, 2001; MASSI e QUEIROZ, 2010; GOULART, 2004; LOPES e SOUZA JUNIOR, 2018) indicam muitos benefícios para a trajetória formativa, a partir do exercício da pesquisa e da participação em grupos e projetos, que se refletem na qualificação profissional, no estímulo à continuidade da trajetória acadêmica com acesso a cursos de pós graduação, ampliação da sociabilidade no período vivido na Universidade, estratégia de afiliação ao ofício de estudante, e adensamento da concepção acerca da ciência, entre outros.

As avaliações mencionadas abaixo ratificam e complementam essas considerações. A egressa Lais Lima (PIBIC 2013) explicita a dimensão processual e contínua que liga a iniciação científica e a descoberta do lugar da pesquisa com seu trabalho de Conclusão de Curso e o ingresso na pós-graduação. A autoanálise de sua trajetória formativa explicita como a participação no PIBIC favorece a ampliação da escolarização, com o ingresso no Mestrado.

Foi a partir do Programa que tive a oportunidade de estudar questões que eu nunca tinha me debruçado, como a da Pessoa com Deficiência, e aprender, na prática, como a interdisciplinaridade é enriquecedora para a construção de algo. A pesquisa nos favorece também na criação de redes de conhecimento e aprendizado e no nosso desenvolvimento e produção da pesquisa científica. Após essa oportunidade, eu construí meu trabalho de conclusão de curso a partir do conhecimento adquirido durante o programa, me possibilitando um aprofundamento maior sobre a temática das pessoas com deficiência e o direito à cultura. Hoje, mestranda, pesquiso ainda sobre

essa temática e posso dizer que tudo que construí academicamente teve como base a participação na pesquisa PIBIC (Depoimento de LIMA, 2020).

As observações do egresso Pedro Falcão (PIBIC 2018) explicitam como a participação no PIBIC contribuiu para mudar a relação do discente com o Curso e a Universidade de forma mais ampla: ser um “aluno PIBIC”, segundo Pedro, produziu vínculos mais fortes que repercutiram na sua atuação enquanto aluno e também na aproximação com seu campo profissional.

A experiência de ser PIBIC mudou minha passagem pelo curso, pois tive que me comportar de maneira diferente dos demais. Até mesmo a cobrança de alguns professores era diferente, porque eu "era PIBIC". A responsabilidade, que passava de apenas educacional para algo profissional, me fez enxergar as coisas de outra forma. O aprimoramento das técnicas de pesquisa tornou minha visão mais crítica, minha fala mais articulada, destruíu com alguns dos meus preconceitos e me colocou mais perto da gestão pública. E, claro, o apoio da minha orientadora Profa. Lys Vinhaes e de todo o grupo do OrGPop - Organização, Gestão e Políticas Públicas (Depoimento de FALCÃO, 2020).

As observações de Caio Almeida (PIBIC 2018), além de ratificarem as dimensões mencionadas acima por Laís Lima e Pedro Falcão – sobre continuidade entre iniciação científica, TCC e ingresso na Pós-Graduação e também sobre o impulso de olhar para além da Universidade, a partir de seu campo profissional – explicitam a importância da Bolsa como suporte para permanência.

Ter sido bolsista PIBIC foi muito importante para a minha formação e para minha sustentabilidade durante e curso. [...] Quando entrei no Curso de Gestão Pública, fiquei pensando como seria pesquisar na área de Gestão Pública, aí conversei com Lys logo no primeiro semestre e ela me apresentou o ORGPOP, onde tive a oportunidade de entrar logo no primeiro semestre, conhecer as

pesquisas que estavam em andamento e ali, logo ali, eu vi que eu queria poder ter a oportunidade de pesquisar [...] eu conheci a Profa. Doraliza e aí primeiro eu fui voluntário e depois surgiu outra bolsa, eu fui bolsista. Foi muito importante para mim, além de tudo para eu conhecer o território, e da minha pesquisa surgiu uma inquietação que se desdobrou em meu TCC e hoje em me inscrevi num Programa de Mestrado Profissional na UEFS em Planejamento Territorial com uma das inquietações que eu tinha sobre a cidade de São Francisco do Conde [...] Então, para mim foi fundamental. Eu não sei onde estaria hoje se não fosse toda a pesquisa que eu fiz e tudo que a Profa. Doraliza conseguiu me orientar (Depoimento de ALMEIDA, 2020).

Sobre o aspecto da bolsa como suporte é importante destacar que a remuneração é um fator de grande relevância, especialmente no caso de aluno(as) com renda familiar baixa. A bolsa PIBIC, nesses casos, representa uma ação institucional que incide diretamente na permanência qualificada. No contexto da UFRB¹⁴ é um fator bastante relevante, considerando que, segundo dados institucionais (ASCOM/UFRB,2017), 82% dos (as) estudantes da UFRB declaram ter renda familiar de até 01 salário mínimo. Desse modo a dimensão material é evidentemente importante para a permanência e para a vivência integral do ambiente universitário.

Outro aspecto, mencionado nas falas, que merece destaque é a importância dos Grupos de Pesquisa enquanto espaços institucionais de incentivo e sociabilidade que aproximam discentes e docentes e contribuem fortemente para a formação de vínculos, funcionando, portanto, como suportes à permanência e lugar de adensamento da experiência universitária de forma integral, aproximando ensino,

¹⁴ A UFRB desenvolve atualmente 03 Programas de Incentivo à Pesquisa na Graduação: PIBIC; PIBIC-Ações Afirmativas e PIBIT - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI). Os quantitativos apresentados nos capítulos se referem ao número total dos 03 Programas, denominados genericamente de PIBIC, ou iniciação científica, no texto desse capítulo.

pesquisa e, em muitos casos, extensão.

Todos esses aspectos destacados acima demonstram a importância da iniciação científica e da participação em grupos de pesquisa para o estudante de graduação, o que indica a necessidade de ampliação dessas oportunidades. Tal ampliação também deve ser pensada a partir do perfil do alunado de cada curso. O Curso de Gestão Pública, por exemplo, por ser noturno, de cunho tecnológico e com uma presença relevante de discentes trabalhadores, traz características específicas que devem ser acionadas ao se pensar a pesquisa na graduação. Como podemos avançar nessa dimensão sem que as características do corpo discente sejam um impeditivo?

Extensão na graduação

Como ponto de partida para uma reflexão contextualizada sobre a experiência da extensão universitária, queremos nos afastar de qualquer compreensão que reforce perspectivas intervencionistas ou, mesmo, tuteladas no que se refere à relação da Universidade com os atores sociais com os quais ela interage. A superação dessa visada de cunho elitista e assistencialista, que caracteriza a Universidade como apartada da sociedade, vem sendo pautada de forma sistemática desde os anos 80 e se consolida diretamente na redação dos artigos da Constituição de 1988, que conceituam o ensino superior a partir do tripé ensino-pesquisa e extensão e em normativas elaboradas pelo FORPROEX desde o seu primeiro Congresso em 1987, como mencionada abaixo.

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. [...] é uma via de mão-dupla, com trânsito assegu-

rado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento (FORPROEX, 1987, p. 11).

Importante mencionar que, de forma pioneira, o educador Paulo Freire ainda na década de 60 pautava a necessidade de compreendermos a interação entre os diferentes tipos de saberes - acadêmicos, científicos, populares, experimentais - a partir de uma dimensão dialógica e não hierarquizada. De acordo com Geraldo Coelho (2014, p.14) "Tal conceito de prática dialógica foi tomado como novo paradigma pedagógico da extensão, especialmente no Brasil e em outros países latino-americanos". Essa compreensão, no entanto, ainda encontra resistências para sua efetiva implementação em muitos ambientes acadêmicos. Outra dimensão que pode ser considerada um desafio ainda a ser superado é o lugar acessório que muitas vezes a extensão universitária ocupa nos Projetos Pedagógicos dos Cursos e mesmo na estrutura administrativa e orçamentária das Universidades. Desse modo, o desafio de explicitar os ganhos pedagógicos, políticos e sociais é, ainda, uma tarefa urgente que precisa ser constantemente atualizada.

Moacir Gadotti, em artigo intitulado "Extensão Universitária: para quê?", dialoga com Boaventura de Souza Santos e menciona a seguinte reflexão do pensador português:

[...] a área de extensão vai ter no futuro próximo um significado muito especial. No momento em que o capitalismo global pretende funcionalizar a Universidade e, de facto, transformá-la numa vasta agência de extensão ao seu serviço, a reforma da Universidade deve conferir uma nova centralidade às atividades de extensão (com implicações

no curriculum e nas carreiras dos docentes) e concebê-las de modo alternativo ao capitalismo global, atribuindo às Universidades uma participação activa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural” (SANTOS, 2004, p. 53-54 *apud* GADOTTI, 2017).

Para esses teóricos, a extensão universitária se configura como um campo prioritário de batalha em defesa da Universidade enquanto ator de transformação social, a partir da formação qualificada e socialmente referenciada de alunos e alunas. Essa função se amplia na medida que novos alunos(as) passam a integrar esse conjunto, pluralizando uma comunidade bastante homogênea historicamente. Esse processo é evidente desde 2003 com a expansão e interiorização das IFES. E a UFRB, bem como o Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública, são frutos desse processo.

Quanto aos ganhos didáticos-pedagógicos, diversos estudos também ratificam sua importância (GOULART, 2004; COELHO, 2014; RIBEIRO, PONTES e SILVA, 2017) e explicitam ganhos e contribuições em diferentes dimensões.

A participação em atividades extensionistas permite aos estudantes, por um lado, aumentar seu engajamento social e desenvolver cidadania e, por outro, qualificar-se profissionalmente, tendo, na interação com a sociedade, fonte de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades, sentindo-se, dessa forma, mais seguros para o exercício profissional após a diplomação (COELHO, 2014, p.16).

Durante os 10 anos de funcionamento do Curso de Gestão Pública notamos que a atuação no campo das práticas extensionistas estruturantes, no formato de Programas e Projetos, pode ser potencializada. Os dados obtidos a partir da consulta às listas públicas de

registro da PROEXT (Pró-Reitoria de Extensão da UFRB) no período entre 2008 – 2020 nos informam o registro de 09 Projetos e/ou Programas, sob a coordenação de 05 docentes vinculados ao Curso, conforme quadro abaixo. Embora, por outro lado, seja evidente uma multiplicidade de ações pontuais no campo de Eventos, Oficinas e Minicursos que não serão detalhados no panorama apresentado nesse capítulo.

Quadro 2 – Projetos de Extensão coordenados por docentes do Curso de Gestão Pública.

Projeto/Programa de Extensão	Vigência	Coordenação
Juventudes, educação e projetos de vida: diálogos com/de/para jovens das escolas de ensino médio do Recôncavo da Bahia	2016(Ano I) 2017 (Ano II) 2018 (Ano III) 2019 (Ano IV)	Daniela Matos e Luiz Paulo Oliveira
Temas Contemporâneos em Gestão Pública	2019 2020	Doraliza Monteiro
Pessoas com Deficiência no Cinema	2016	Edgilson Araújo
Práticas & Debates da Gestão Social	2013 2014	Edgilson Araújo
Gestão Social nas Organizações da Sociedade Civil	2013 2014	Edgilson Araújo e Daniela Matos
Levantamento associações civis do Território de Identidade do Recôncavo	2012	Maria Inês Ferreira
Levantamento e registro de imóveis públicos do Recôncavo	2012 2013	Maria Inês Ferreira
O jovem e a escola: capacitação docente e construção de boas relações no ambiente escolar	2016	Maria Inês Ferreira
Criação de vídeo-aulas para apoio à elaboração de produtos como TCC para Gestão Pública (CSTGP)	2015 2016 2017 2018	Lys Vinhaes

Fonte: Elaboração própria a partir de consulta ao sistema de Registro de Projetos da PROEXT/UFRB (2021).

Importante observar que entre 2012 e 2019 o Curso ofertou oportunidade de prática extensionista em projetos e/ou programas de forma ininterrupta, mesmo que em um quantitativo pequeno. Em 2012, dois projetos; em 2013, três projetos; em 2014, também dois projetos; 2015, apenas um projeto; 2016, três projetos em execução; 2017, dois projetos; 2018, dois projetos; em 2019, dois projetos; e em 2020, um projeto. Não temos dados suficientes para calcular o número de discentes envolvidos, mas podemos supor que, a cada ano de execução um projeto conta com a participação de, pelo menos, um ou dois estudantes, podendo reunir um número ainda mais expressivo.

Em relação à formação do estudante extensionista, a UFRB implementa o PIBEX - Programa Institucional de Bolsas de Extensão - desde 2009, com edições anuais até 2019. O PIBEX oferta bolsas com duração de 12 meses ou 6 meses - a depender da edição - cujo valor é o mesmo praticado no PIBIC e PIBIT. Nesse Programa a participação dos discentes do curso de Gestão Pública é bastante incipiente: em pesquisa na relação de bolsistas publicada no *site* da PROEXT identificamos apenas uma aluna do Curso¹⁵. Esse dado sinaliza que há um desafio a ser enfrentado pelos alunos e docentes do Curso no sentido de ampliar a participação. A reflexão da aluna Fernanda Mendes, bolsista PIBEX em 2016, ao explicitar os ganhos formativos advindos dessa participação, reforça e justifica a ampliação dessas oportunidades para discentes de graduação.

O projeto de extensão foi de extrema importância na minha trajetória acadêmica porque me possibilitou ter o primeiro contato com o público alvo e aprender a adaptar o que se estuda em sala com o que a gente presencia na realidade. Algo

¹⁵ Importante mencionar que outros projetos, coordenados por docentes vinculados ao curso de Gestão Pública, foram contemplados com Bolsa PIBEX, contudo essas bolsas foram direcionadas para alunos de outros cursos do CAHL, respondendo a uma lógica multidisciplinar que caracteriza a prática extensionista e também a organização da própria UFRB, a partir de unidades acadêmicas em formatos de Centros de Ensino e não de Faculdades/ Escolas com caráter disciplinar.

interessante também foi a composição da equipe. Havia estudante de quase todas as áreas do centro, gestão pública, museologia, serviço social, jornalismo e artes visuais. Foi uma troca de conhecimento constante ao longo do projeto. Essa experiência deveria ser estendida a mais estudantes (Depoimento de MENDES, 2020).

A baixa participação precisa ser pensada a partir de algumas questões que demarcam o perfil do curso. O fato de ser um curso noturno é uma dimensão importante e constantemente mencionada pelos estudantes como uma barreira a uma participação ativa em atividades que não sejam relacionadas diretamente aos componentes curriculares de ensino. Em muitas situações, as práticas extensionistas acontecem no período diurno, o que dificulta a participação dos alunos do noturno, sejam por demandas de trabalho ou pela dificuldade de deslocamento fora do horário de aulas, especialmente para quem reside fora das localidades de Cachoeira e/ou São Félix.

Vale ressaltar, contudo, que as demais modalidades de práticas extensionistas são vivenciadas com frequência pelo corpo discente e docente do Curso. Um número bastante significativo de eventos, oficinas, minicursos, etc. é realizado com regularidade. Entre essas realizações é importante mencionar o evento científico intitulado “Nos Caminhos da Gestão Pública” devido, principalmente, a duas características: sua regularidade e seu caráter formativo.

O referido evento vem sendo realizado desde 2011, mas ganha periodicidade anual a partir de 2014 com edições até 2018. Não foi realizado em 2020, mas já apresenta programação prevista para março de 2021, uma edição comemorativa pelos dez anos do Curso. Inicialmente uma realização vinculada ao Componente Curricular Introdução à Gestão Pública, passa a ser uma atividade estruturante do Curso, realizada com o apoio do Colegiado a partir de 2014. Ao longo das sete edições realizadas e da edição de 2021, o evento

coloca em pauta diferentes temáticas e atividades, conforme apresentado no quadro a seguir.

Quadro 3 – Temas e tipos de atividades realizadas “Nos caminhos da Gestão”, entre 2011 e 2021.

Ano	Tema Central	Tipo de atividades realizadas durante o Encontro
2011	Panorama de 8 Municípios Baianos	Exibição de Posters
2012	A formação em gestão pública e a atuação na política municipal	Mesa-redonda e exibição de posters
2014	Cultura e Economia Criativa no Recôncavo	Mesa-redonda, Exibição de Posters, Painel, Relatos de Experiência, Atividade Cultural, Premiação
2016	<i>Políticas de Juventude e a Gestão Pública</i>	Mesa-redonda, Palestra, Atividade Cultural, Exibição de Posters, Apresentação de Trabalhos
2017	Formei. E agora? Uma discussão sobre mercado de trabalho no Campo de Públicas.	Palestra, Exposição de Posters, Mesa Redonda, Relato de Experiência, Feira de Atividades Lúdicas, Atividade Cultural
2018	O Papel do Gestor Público para além do Estado.	Mesa Redonda, Roda de discussão, Exposição de Posters, Atividade Cultural.
2019	Ampliação do campo de ações do governo local	Mesas Redondas, Atividade Cultural
2021	Dez anos do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública	Debates, Mesa redonda, Roda de Discussão, Atividade Cultural.

Fonte: Elaboração própria a partir de consulta ao *site* institucional (2021).

Conforme disponibilizado no *site* do Curso, os objetivos dessa atividade extensionista são os seguintes:

- aproximar o aluno do CSTGP da realidade sobre a qual deverá atuar;
- favorecer sua iniciação científica;
- favorecer a formação e consolidação de rede entre os alunos dos diversos semestres do CSTGP e do CAHL;
- oportunizar a atuação multidisciplinar (com perspectiva de migração para atuação inter e trans-

disciplinar em um horizonte temporal mais largo) no CSTGP;

- contribuir para a formação da identidade do CSTGP, favorecendo, entre outras coisas, sua apresentação também para o público externo;

- contribuir para a elaboração dos trabalhos de conclusão de curso, buscando qualidade para os documentos finais; e

- propiciar um espaço para o desenvolvimento de várias competências e habilidades (como liderança, planejamento, organização, dentre outras) pelos alunos do CSTGP que compõem a Comissão Discente e que estão envolvidos na proposta e em sua operacionalização (UFRB, 2018b).

Entre os objetivos destacamos o caráter formativo visto que, a cada edição, uma comissão organizadora discente é formada sob a orientação de uma docente do Curso e todo o trabalho de planejamento, execução e avaliação é realizado de forma processual e supervisionada. De acordo com texto institucional publicado no *site* do Curso, “Os Encontros no Caminhos da Gestão Pública são um laboratório para o desenvolvimento de habilidades e competências gestoras” (UFRB, 2018). Em 2019, esse processo resulta na coordenação assumida pelo Centro Acadêmico. O depoimento da egressa Valdelice Santos destaca e reforça algumas dessas dimensões.

Na vida acadêmica, as atividades extracurriculares são grandes aliadas da vida profissional. Foi pensando nisso que passei a integrar à equipe de organização dos Encontros Nos Caminhos da Gestão. Foram quatro eventos como aluna e agora, como egressa, estou na organização do VII Encontro. Tive a oportunidade de me envolver em várias etapas, bem como planejamento, captação de recursos, elaboração de plano de divulgação e avaliação, que me proporcionaram experiências que estão sendo úteis na minha profissão. Além de adquirir valores e responsabilidades de um trabalho em equipe, participar dessa atividade contribuiu para aumentar meu conhecimento e minha rede de contato profissional; me aproximou mais da comunidade acadêmica e externa e

também foi uma oportunidade de colocar em prática funções desempenhadas por um técnico em Gestão Pública (Depoimento de SANTOS, 2020).

Desse modo, podemos afirmar, a partir das experiências compartilhadas pelas discentes e pelos estudos já realizados sobre o tema, que inúmeros benefícios da atuação extensionista incidem diretamente na formação do(a) estudante de graduação. Essa experiência possibilita ao(a) discente vivenciar a produção de conhecimento advindo da inter-relação teoria e prática, explicita os ganhos da interdisciplinaridade, visto que muitos projetos e/ou ações extensionistas são compostas por pessoas de diferentes cursos e até de diferentes áreas de conhecimento e contribui, assim como a participação em grupos e projetos de pesquisa, para ampliação da sociabilidade e, portanto, da afiliação acadêmica.

Considerações finais

Esse breve panorama buscou apresentar um recorte das ações de pesquisa e extensão desenvolvidas ao longo da primeira década do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública. O conjunto de ações aqui mencionadas contribui para um desenho, ainda que parcial, do perfil dos docentes e da formação oferecida no período. Trata-se de um corpo docente pequeno, formado por nove professores(as) – entre 2011 e 2013 eram apenas cinco docentes, os demais passaram a integrar o grupo em 2013 e, em 2016, um dos docentes solicitou redistribuição para outro Centro de Ensino, abrindo assim mais uma vaga para concurso – que atuam em regime de dedicação exclusiva.

As iniciativas no campo da pesquisa e da iniciação científica na graduação demonstram o reconhecimento da importância dessa dimensão na formação dos discentes. É visível também a ampliação dos números de projetos e de bolsistas PIBIC ao longo dos dez anos de consolidação do Curso indicando, desse modo, uma perspectiva

de crescimento. Contudo, é importante destacar o desequilíbrio entre demanda e oferta nos Processos Seletivos dos Programas de Fomento à Pesquisa. Todo ano muitas solicitações deixam de ser atendidas devido ao pequeno número de bolsas destinadas à UFRB, o que sinaliza uma pauta importante no que diz respeito às políticas públicas de Ciência e Tecnologia no país, especialmente com a demanda de ampliação do fomento para a formação de pesquisadores(as).

Um indicador relevante que sinaliza a consolidação do campo da pesquisa no Curso é a ampliação da trajetória formativa dos egressos de gestão pública que buscam a pós-graduação, *lato sensu* ou *stricto sensu*. Atualmente já temos egressos que concluíram Mestrados, tanto acadêmicos quanto profissionais, e buscam ingresso em curso de Doutorado. A busca pelo ingresso no Mestrado continua acontecendo e em processo de ampliação bastante evidente.

Importante mencionar que o caráter interdisciplinar da formação vivenciada na graduação em Gestão Pública abre possibilidades de inserção posterior em diferentes áreas de conhecimento. Atualmente, egressos do curso da UFRB cursam (ou cursaram) Programas de Pós-Graduação/Mestrado em Comunicação, Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social, Museologia, Desenvolvimento e Meio Ambiente. O acesso a cursos de Especialização ocorre de forma muito frequente, nas mais variadas áreas, normalmente articuladas ao Campo da Gestão Pública, Gestão de Políticas Públicas, Planejamento Urbano/Territorial, Administração Pública, entre outras áreas correlatas.

Nesse contexto, vale o registro também de iniciativas de articulação ensino-pesquisa-extensão que ocorrem com regularidade a partir de Componentes Curriculares obrigatórios do Curso, tais como Monitoramento e Avaliação de Políticas Públicas, Participação e Sociedade Civil, Elaboração de Projetos e Captação de Recursos, entre outros. Essas iniciativas propõem aos discentes a realização

de atividades de pesquisa-ação que objetivam contribuir diretamente com ações de planejamento, avaliação e/ou monitoramento de políticas/e ou organizações no território do Recôncavo da Bahia. São atividades que, normalmente, resultam em produtos de cunho tecnológico com potencial de contribuir para o desenvolvimento local e ampliação do diálogo com demais atores sociais.

Ainda assim, podemos refletir que a formação a partir de práticas extensionistas estruturantes – na forma de programas e projetos regulares - se apresentou de forma um pouco tímida nesse primeiro ciclo de dez anos. Embora possamos identificar algumas ações bastante significativas, regulares e com um relevante grau de adesão por parte dos(as) discentes, argumentamos que essa dimensão formativa e sua inter-relação com o ensino e a pesquisa poderá ser potencializada nos próximos anos, a partir da institucionalização de ações e práticas que explicitem a relação de mão-dupla entre Universidade e Sociedade. Desse modo, estaremos exercitando o difícil desafio da implementação plena do princípio motriz da Universidade pública brasileira, a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BREGLIA, V. L. A. **A Formação na graduação**: contribuições, impactos e repercussões do PIBIC. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

BRIDI, Jamile. **A Iniciação Científica na Formação do Universitário**. Dissertação defendida do Mestrado em Educação. UNICAMP, 2004.

CALAZANS, J. (Org.). **Iniciação científica**: construindo o pensamento crítico. São Paulo: Cortez, 1999. p.57-78.

COELHO, Geraldo. O Papel Pedagógico da Extensão Universitária. **Em Extensão**, Uberlândia, v. 13, n. 2, p. 11-24, jul. / dez. 2014.

FERNANDES RIBEIRO, Mayra; de Araújo Pontes, Verônica Maria; Almeida Silva, Etevaldo. A Contribuição da Extensão Universitária na Formação Acadêmica: desafios e Perspectivas. **Revista Conexão UEPG**, vol. 13, núm. 1, janeiro-abril, 2017, pp. 52-65, Universidade Estadual de Ponta Grossa.

FORPROEX – Fórum dos Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. 1987. Disponível em www.ufmg.br/proex.renex/images/documentos/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPRO-EX.pdf. Acesso em 05 de fevereiro de 2021.

GADOTTI, Moacir. **Extensão Universitária: Para quê?** Site Instituto Paulo Freire, 2017. Disponível em Extensão Universitária: Para quê? (paulofreire.org). Acesso em 03 de fevereiro de 2021.

GOULART, Audemaro Taranto. A importância da pesquisa e da extensão na formação do estudante universitário e no desenvolvimento de sua visão crítica. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 60-73, 1o sem. 2004.

LOPES, Maria Janice e SOUSA JÚNIOR, Dárcio. Iniciação Científica: uma análise de sua contribuição na formação acadêmica. **Revista CESUMAR** jan./jun. 2018, v. 23, n. 1, p. 133-148.

MASSI, Luciana e QUEIROZ, Salete. Estudos sobre Iniciação Científica no Brasil: uma revisão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p.173-197, jan./abr. 2010.

PINHO, Maria José. Ciência e ensino: contribuições da iniciação científica na educação superior. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 03, p. 658-675, nov. 2017.

RIBEIRO, Mayara, PONTES, Verônica, SILVA, Etevaldo. A Contribuição da extensão universitária na formação acadêmica: desafios e perspectivas. **Revista Conexão UEPG**, Ponta Grossa, v3. N.1, jan./abr. 2017.

UFRB. **Plano de Desenvolvimento Institucional** PDI 2019-2030, 2018a Disponível em [www.ufrb.edu.br /soc/images/PDI_2019-2030_1.pdf](http://www.ufrb.edu.br/soc/images/PDI_2019-2030_1.pdf). Acesso em 05 de fevereiro de 2021.

UFRB. **Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública**, Nos Caminhos Da Gestão Pública, 2018b. Disponível em < <https://www.ufrb.edu.br/gestaopublica/iv-encontro-nos-caminhos-da-gestao-publica>>. Acesso em 29 de janeiro de 2021.

O panorama do TCC no CSTGP-UFRB

Lys Maria Vinhaes Dantas

Introdução

No Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CSTGP-UFRB), tem sido gratificante para discentes e docentes quando um trabalho de conclusão de curso (TCC) é defendido e seu potencial de contribuição para o território e/ou para o Campo de Públicas é percebido, tanto pelo(a) autor(a), como por aquele(a)s que tiveram acesso ao trabalho. O TCC dá ao(à) discente um panorama do seu crescimento ao longo dos seus anos de Universidade; favorece a aproximação da base teórica, discutida durante os seis semestres (período mínimo) de formação tecnológica, com o campo empírico; contribui para a inserção de boa parte do alunado nos meandros da pesquisa científica e tecnológica, mesmo que em iniciação; e, em muitos casos, oferece a oportunidade de desenvolvimento de um produto tecnológico, orientado de perto por um(a) docente, que pode inclusive servir como cartão de visita para sua apresentação do mercado de trabalho, após a conclusão do Curso. Em suma, o TCC deveria ser um indicador do letramento acadêmico do(a) aluno(a) já em processo de finalização de sua graduação.

A primeira turma do CSTGP-UFRB, ingressante em 2010, inicia a defesa dos TCCs em 2012.2. Desde então, em todos os semestres tem havido apresentação de trabalhos de conclusão, incluindo no semestre 2020.3, ofertado remotamente em decorrência da pande-

mia do COVID-19 que implicou distanciamento social em 2020. Até o semestre 2020.3, estão publicados no site do CSTGP¹⁶ 133 TCCs¹⁷.

Por outro lado, TCCs costumam pré-ocupar o(a)s discentes desde que começam a se afiliar em seus novos cursos de graduação. Esta etapa de formação frequentemente é tida como difícil, fonte de sofrimento (SOUZA; SILVA, 2017) e, no caso de cursos tecnológicos, desnecessária. Nos dez anos do CSTGP-UFRB, essa percepção tem sido evocada de vez em quando.

Neste capítulo, é apresentado o panorama de TCC do CSTGP-UFRB nos seus primeiros dez anos de existência e argumenta-se que essa etapa é fundamental na formação do tecnólogo, além de ter potencial de contribuição para o cumprimento da missão da UFRB no território do Recôncavo, ainda que seja sintomática da incompletude do letramento acadêmico, em muitos casos.

Para investigar o panorama, foi realizada uma pesquisa que buscou levantar, além dos documentos que regulamentam o TCC na UFRB e no CSTGP, todos os TCCs, no período 2012.2 a 2020.3, encaminhados ao Colegiado deste Curso em seu formato final. Para cada TCC, foram observados o título, autor e orientador, data de defesa, o gênero escolhido e as palavras-chave. A análise destes dados resultou em nuvens de palavras que são apresentadas e analisadas na Seção II. Em seguida, foram observadas as relações entre os objetos dos TCC e o Território do Recôncavo da Bahia, com suas possíveis contribuições inclusive para o cumprimento da missão da UFRB na Região. Na Seção IV, ainda fruto desse levantamento, foi

¹⁶ O CSTGP-UFRB mantém um sítio institucional por meio do qual divulga, entre outras orientações, documentos e notícias, os TCCs defendidos em Gestão Pública. Os TCC estão disponíveis no link <https://www.ufrb.edu.br/gestaopublica/trabalho-de-conclusao-de-curso>.

¹⁷ Alguns TCC aprovados no CSTGP não foram disponibilizados no site. Assim, o número total de TCCs de 2012.2 a 2020.3 é superior a 133, mas, como não são públicos, não foram inseridos na pesquisa feita sobre os trabalhos de conclusão de curso.

feita uma discussão sobre os gêneros de discurso adotados nos TCC do CSTGP (produtos x monografias) e suas implicações para a formação tecnológica situada (e implicada).

Um segundo momento da pesquisa sobre os TCC do CSTGP envolveu a consulta, no Sistema da UFRB, dos históricos dos alunos das quatro primeiras turmas (2010 a 2013) e sistematização dos dados sobre ingresso, conclusão e trajetória formativa, em especial quanto ao desenvolvimento de TCC, para análise da retenção e evasão dos alunos e sua relação com as escolhas para os semestres finais do Curso, um fenômeno certamente não restrito ao CSTGP-UFRB. Os resultados e suas análises são apresentados na Seção V deste Capítulo que é finalizado com uma reflexão / proposição de estratégias sobre o TCC na formação de tecnólogos pelo CSTGP-UFRB, de modo a potencializá-lo em seus sentidos sociais para além de requisito de conclusão de curso.

Temas e linhas de pesquisa

Cada curso de graduação na UFRB, de acordo com a Resolução CONAC/UFRB 004/2019, precisa definir as linhas de pesquisa e as áreas de concentração às quais o(a) aluno(a) se vinculará para o desenvolvimento do TCC. Após ajustes ocorridos pelas mudanças no quadro docente ao longo de seus dez anos, o CSTGP apresenta, em 2020, nove linhas de pesquisa: 1. Perspectivas e desafios da gestão pública contemporânea; 2. Gestão social e desenvolvimento local; 3. Questões econômicas e a gestão pública; 4. Planejamento e Gestão Governamental na Bahia; 5. Estudos Universidade – Sociedade; 6. Políticas Públicas e Democracia; 7. Avaliação, informação e políticas públicas; 8. Direito e Gestão Pública; e 9. Questões administrativas e organizacionais na gestão pública. O(a)s professor(a)s se distribuem pelas nove linhas, definindo aquelas nas quais desenvolvem seus estudos. Um(a) mesmo(a) professor(a) pode orientar em várias linhas/áreas. Contudo,

Na Nuvem 01, as expressões-chave em destaque correspondem às palavras-chave que mais se repetiram nos dez anos e, de certa maneira, elas refletem também a inserção do(a)s professor(es) orientadores(as) em suas linhas e temas de interesse. Assim, foram mais frequentes as expressões-chave: Políticas Públicas, Implementação de políticas públicas, Participação, Gestão Pública e Bolsa Família.

Em um segundo nível de análise, foram agrupadas as palavras-chave a partir de categorias temáticas criadas a posteriori. Neste momento, foram retiradas palavras muito gerais, que poderiam estar associadas a vários temas ao mesmo tempo, a exemplo de cidadania, democracia ou manual e cartilha. No total, restaram 333 palavras que, agrupadas, resultaram na Figura 02.

Figura 02: Nuvem de palavras-chave dos TCC defendidos no CSTGP no período 2012-2020 e disponíveis no *site* de Gestão Pública, agrupados por categorias dos temas mais frequentes – dez 2020.



As categorias mais frequentes foram Educação, Gestão Pública (que inclui a gestão nos três níveis administrativos, mas com predominância da Gestão Pública Municipal), Análise de políticas públicas (aqui inclusas as questões de formulação, implementação e avaliação) e proteção social (que abrange os temas referentes às pessoas com deficiência, Bolsa Família, pessoas em situação de rua, dentre outros).

Para exemplificar a produção de conhecimento sobre determinado tema pelos formandos do CSTGP-UFRB, foram relacionados todos os trabalhos que lidam com as mais diversas abordagens de análise de implementação de políticas públicas, dentre as quais a burocracia de linha de frente, as diferenças entre política de fato e política em uso, a discussão sobre os desafios e estratégias de implementação. Sobre este tema, do final de 2012 até 2020, foram produzidos onze TCC, sendo três em formato produto. Assim, ao longo do tempo, o CSTGP vai compondo um conjunto de TCCs que, ainda que individualmente tenham uma única política ou setorial em foco (educação, segurança, meio ambiente, dentre outras), adotam a discussão sobre sua implementação, o que favorece a troca de materiais, a discussão entre os colegas e mesmo a utilização dos melhores TCCs como referência para o(a)s aluno(a)s que ainda não tenham definido seus temas e abordagens. Estas trocas contribuem para o aprofundamento dos estudos sobre implementação, por um lado, e são uma face da participação do(a)s discentes em grupos de pesquisa que investigam tal processo.

Este foi apenas um dos vários exemplos que podem ser encontrados no CSTGP, quando se observam os temas e linhas de pesquisa de maior prevalência no Curso. A seção seguinte reflete sobre a produção discente em relação ao Recôncavo, como espaço de interesse, no qual vários temas são pesquisados.

Conhecimento produzido sobre o Recôncavo

O Recôncavo da Bahia – ou Recôncavo da Baía de Todos os Santos – é um Território de Identidade composto por dezenove municípios, a saber: Cabaceiras do Paraguaçu, Cachoeira, Castro Alves, Conceição do Almeida, Cruz das Almas, Dom Macedo Costa, Governador Mangabeira, Maragogipe, Muniz Ferreira, Muritiba, Nazaré, Santo Amaro, Santo Antônio de Jesus, São Felipe, São Félix, Salinas das Margaridas, Sapeaçu, Saubara e Varzedo.

Neste Território é criada, pela Lei 11.151 de 29 de julho de 2005, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), fruto de grande mobilização popular, com a missão de:

Exercer de forma integrada e com qualidade as atividades de ensino, pesquisa e extensão, buscando promover o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de cidadãos com visão técnica, científica e humanística, propiciando valorizar as referências das culturas locais e dos aspectos específicos e essenciais do ambiente físico e antrópico (UFRB, s/d).

Dentre as várias estratégias da UFRB, em seus sete campi, para cumprir sua missão, duas são conspícuas. A primeira é estar aberta ao Território, abraçando seu povo¹⁸. A segunda envolve produzir conhecimento sobre e para ele, de modo que decisões possam ser tomadas visando ao seu desenvolvimento. Nesse sentido, os trabalhos de conclusão de curso elaborados por alunos do CSTGP – assim como de outros cursos - podem ter um papel importante, desde que deixem de ser apenas o cumprimento de um pré-requisito para a conclusão dos cursos e passem a ter outros sentidos, com objetivos mais aplicados e situados (DANTAS, SILVEIRA, MONTEIRO, 2020).

¹⁸ Ver perfil da UFRB, levantado em 2012 pela Reitoria e disponível em <https://ufrb.edu.br/portal/noticias/4800-em-seus-12-anos-ufrb-comemora-maioria-negra-e-pobre-no-ensino-superior>

concentração dos trabalhos na Região. Por outro lado, é comum que o(a) aluno(a) queira “devolver” algum tipo de contribuição à gestão de “sua cidade” ou que, em seu processo de formação, seja instigado por questões da gestão do seu município às quais ele(a) busca elucidar. É este sentido que se deve fortalecer, aproximando a formação em Tecnologia em Gestão Pública dos setores demandantes do(a)s seus(uas) profissionais.

Isolados, estes TCCs oferecem uma visão fragmentada do Território. Todavia, ao acessar o conjunto de TCCs sobre um determinado aspecto da gestão local, é possível observar seu panorama na Região. Um exemplo da possibilidade de se conhecer mais o Recôncavo pelos TCCs elaborados no CSTGP pode ser observado nas análises de políticas culturais e outras manifestações da cultura, que precisam ser levadas em conta pela Gestão Pública, vez que o Território é tão rico de manifestações culturais. Até 2020.3, foram publicados oito trabalhos de conclusão voltados para a cultura do Território, alguns em formato monográfico e outros como produtos.

Sobre a cultura em Cachoeira, há o trabalho de Lima (2015) sobre acessibilidade para as pessoas com deficiência em cidades com área tombada, um estudo de caso do CineTeatro Cachoeirano; o trabalho de Santos (2015), que trata do reconhecimento do patrimônio imaterial à sustentabilidade, com respeito à Associação Cultural do Samba de Roda Dalva Damiana de Freitas (Samba Suerdieck); além do TCC Possibilidades da economia da cultura e criativa como fator de desenvolvimento para Cachoeira – Bahia, de Martins (2016).

Para a vizinha São Félix, Silveira (2015) propôs o Projeto Levando a vida na flauta: música, cidadania e educação musical pela Filarmônica de São Felix, a partir da Lei 11.769 de 2008, a qual obriga os municípios a oferecer o ensino de música na educação básica.

Neste trabalho, há o reconhecimento do papel das filarmônicas no Recôncavo.

Em 2019, Rangel defende um TCC, em formato cartilha, voltado para a busca de reconhecimento e valorização das atividades desenvolvidas por trabalhadores do mangue em Maragogipe (característica marcante da Região e fonte de alimento e sustento para muitas famílias). A cartilha tem como público alvo o(a)s aluno(a)s do Ensino Fundamental II,

na expectativa que os mesmos venham a se tornar agentes multiplicadores nas suas famílias e comunidades e, também, enquanto possíveis futuros agentes públicos que possam criar políticas públicas que venham a valorizar as atividades desenvolvidas pelos pescadores e marisqueiras (RANGEL, 2019, p. 04).

Também com foco em Maragogipe, Araújo (2020) registra e resgata a memória do Navio Maragogipe que, muito além de meio de transporte da cidade para a capital do Estado, favorecia o contato e a socialização dos moradores da Região. O Navio hoje está desativado, em franco processo de deterioração e sem registros de sua memória, o que evidencia a pertinência do TCC.

No município de Cruz das Almas, Santos Junior (2019) propôs o Plano de Mobilização de recursos Zum, Zum, Zum, Capoeira salva um, como contribuição para o trabalho de um grupo de jovens que praticam capoeira no espaço da UFRB. Fechando o panorama dos TCC que lidam com aspectos culturais de forma mais direta há uma cartilha orientadora para patrocinadores, elaborada por Varjão (2018), sobre o Programa FazCultura.

Este exemplo oferece um panorama das atividades culturais (Filarmônicas, Samba de Roda, Capoeira), de instrumentos voltados ao Setor (Cineteatro, Base legal, programas específicos) e busca resgatar a memória do Território.

Por outro lado, ainda que os TCCs estejam disponíveis para download no site do CSTGP, a consulta a eles é feita majoritariamente por alunos e outros acadêmicos. O interessante, para contribuir para a missão da UFRB, é que o CSTGP faça um esforço de divulgação dos trabalhos, em sínteses fáceis de compreender, em redes sociais e redes profissionais da Gestão local, como forma de potencializar o uso dos conhecimentos produzidos.

TCC produto x monografia

Um trabalho de conclusão de curso é uma prática social, o que significa atenção ao texto e ao contexto, e idealmente deve contribuir para a formação do(a) aluno(a). A monografia pode ser compreendida como gênero do discurso mais convencional, entendendo gênero do discurso como:

[...] o emprego da língua emprega-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003, p. 261-262).

Avançando a discussão sobre TCC como gênero de discurso, observa-se a classificação proposta por Navarro (2019, p. 18) sobre os gêneros sóciodiscursivos, a partir de seus objetivos: há os

gêneros de formação, adotados na relação ensino-aprendizagem e avaliação discente, como as provas, monografias e teses, e aqueles especializados, utilizados para a comunicação entre os pares, como artigos, capítulos e teses. De maneira geral, estes últimos recebem maior reconhecimento social que os primeiros.

Tradicionalmente, o gênero monografia segue a estrutura prevista pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e tem, como principal objetivo, cumprir o requisito parcial para a conclusão do Curso. O emprego exclusivo do gênero monografia com o sentido de gênero de formação é limitante para cursos que têm relação mais estruturante com a prática, como os tecnológicos. É fundamental a adoção de outros gêneros de discurso, como os projetos de intervenção ou de captação de recursos, os relatórios de avaliação e de diagnóstico, projetos de lei, dentre outros que são comumente utilizados na vida profissional.

Isto implica a busca pelo domínio da escrita tanto no contexto acadêmico, como no contexto de atuação na Gestão Pública, o que aumenta em muito a complexidade do processo formativo. Dentre outras estratégias, o(a)s docentes precisam conduzir um processo consciente de aquisição de vocabulário do Campo de Públicas, bem como promover os gêneros de discurso – escrito e oral – mais comumente adotados no seu cotidiano.

De todo modo, mesmo quando as normas e regulamentos das instituições preveem diversos gêneros especializados de TCC, esta adoção não é simples. O Núcleo Docente Estruturante do CSTGP – UFRB vem trabalhando na especificação dos gêneros a adotar e nos critérios de avaliação, com resultados transparentes e disponibilizados em seu Regulamento de TCC e no site do Curso.

Como resultado, em 2014, o CSTGP introduz – em orientações piloto – os produtos tecnológicos como opção de TCC. Em janeiro de 2017, com o sucesso do piloto, tem aprovado seu novo Regulamento

de Trabalho de Conclusão de Curso (Resolução CONAC 018/2017), que estabelece a possibilidade de o(a) aluno(a) optar pelo gênero monografia ou um dos onze tecnológicos.¹⁹ É possível também propor novos formatos, uma vez validados pelo(a) orientador(a) e Colegiado. Os gêneros de TCC-CSTGP produto a serem escolhidos podem ser: artigo de base tecnológica, caso de ensino, relatório de diagnóstico, relatório de avaliação, projeto de intervenção (plano de ação, consultoria, assessoria ou capacitação, por exemplo), planos, guias e manuais, cartilhas, tecnologias de ensino, projeto de lei, e outros formatos²⁰.

No período de 2012.2 a 2020.3, foram apresentados 28 TCC-produtos: nove foram em gênero Cartilha, três vídeo-documentários, um e-book, duas propostas de aplicativo, dois guias, três manuais, um projeto de implementação, um projeto de captação de recursos, quatro projetos de intervenção, um projeto de marketing social e uma proposta de termo de convênio. O registro que os 28 TCC-produtos correspondem a 21,5% - um percentual ainda baixo - de todos os TCC defendidos no período analisado (133) merece atenção, face o caráter tecnológico do CSTGP-UFRB.

Não houve predileção, por parte dos orientadores, quanto aos formatos, mas as cartilhas e os projetos tiveram grande relação com abordagens utilizadas em disciplinas. Embora os TCC ainda sejam elaborados individualmente, essa relação entre o formato escolhido e os trabalhos em equipe realizados durante a formação demonstra a importância das disciplinas ao oportunizar reflexão teórico-prática em gêneros especializados.

¹⁹ Mais recentemente, em janeiro de 2019, a UFRB publicou um novo regulamento geral de TCC (Resolução CONAC 004/2019), pelo qual admite explicitamente o formato produto e a possibilidade de coautoria nos TCC, antes sequer mencionadas.

²⁰ O Regulamento de TCC do CSTGP (Resolução CONAC 004/2019) traz uma descrição de cada gênero considerado produto. Ver <https://www.ufrb.edu.br/gestao-publica/trabalho-de-conclusao-de-curso>.

A gestão municipal foi o “público-alvo” de nove dos 28 produtos, sendo que dois deles também consideravam o Terceiro Setor, que foi contemplado com mais quatro TCC-produtos. A gestão escolar – pública – e gestão universitária foram contempladas com quatro TCCs cada, sendo as instituições mais visadas. Interessantemente, estes também são campos de trabalho para os egressos. Assim, frequentemente se discute no CSTGP-UFRB que o TCC-produto pode vir a ser uma forma de aproximação com futuros empregadores.

Alguns produtos – especialmente os projetos de captação de recurso e de intervenção – foram desenvolvidos junto às instituições para os quais foram pensados e, em outros casos, a partir da experiência obtida no estágio obrigatório do Curso.

Em 2017, após a mudança do Regulamento de TCC do CSTGP, definiu-se também que os TCC-produtos precisam ser acompanhados por uma nota técnica, da qual constem justificativas pessoais e técnicas para o desenvolvimento do produto, objetivos, problema endereçado, principais conceitos e abordagens teóricas que fundamentem o desenvolvimento do produto e soluções encontradas, detalhamento do método utilizado, público alvo a quem se destina, *status* de desenvolvimento e/ou implementação do produto no momento da defesa, formas de divulgação/utilização, limitações encontradas no processo, resultados esperados com a aplicação, especificações técnicas e orçamento, e referências. A nota técnica compreende então a apresentação do processo de desenvolvimento do produto, relacionando os fatos, conceitos e abordagens teórico-metodológicas utilizadas. Além disso, em algumas notas técnicas, como a que acompanha a cartilha ou outro produto a ser finalizado posteriormente, há necessidade de proposição das especificações técnicas para a contratação dos serviços de edição e de impressão, bem como as respectivas cotações. Afinal, cabe ao gestor definir o que precisa contratar para que um determinado objetivo venha a ser cumprido.

Por fim, cabe enfatizar que o Regulamento de TCC ainda destaca:

§1º No caso do desenvolvimento de produtos tecnológicos serão avaliados, prioritariamente, a concepção do conteúdo e adequação da linguagem proposta para os materiais, devendo ser apresentadas as especificações técnicas e orçamento para contratação de especialistas que os desenvolvam.

§2º O desenvolvimento do produto tecnológico não implicará em nenhum tipo de ônus para a UFRB.

§ 3º Além das especificações contidas neste regulamento, cabe ao professor orientador e o estudante definir os parâmetros para desenvolvimento dos produtos (Resolução CONAC 018/2017, p. 4).

Assim, além do barema para avaliação de monografia, há um barema para cada TCC – produto²¹. Se fosse mantido apenas o barema para monografias, haveria o reforço ao tipo tradicional de TCC. Mesmo com estes cuidados, contudo, no CSTGP, o TCC oferece um gargalo para a conclusão do Curso, como é visto na Seção V.

TCC, formação e retenção

Saber escrever, embora seja um passo importante, não garante que o(a) aluno(a) consiga elaborar seu trabalho de conclusão de curso, qualquer que seja o formato, já que esta é uma competência que aciona outros saberes para além da escrita propriamente dita e os conteúdos sobre o tema escolhido. Escrever um determinado gênero textual é um comportamento social que demanda estratégias sociais e discursivas próprias (MARINHO, 2010; NAVARRO, 2019; SILVA *et al*, 2020). Implica reconhecer as “dimensões escondidas” da produção textual, que envolvem “habilidades cognitivas dos sujeitos; socialização acadêmica e letramentos acadêmicos” (STREET, 2010, pg. 545).

²¹ Os baremas são públicos e estão disponíveis em <https://www.ufrb.edu.br/gestao-publica/trabalho-de-conclusao-de-curso/baremas-de-tcc>

Dentre as muitas questões que se apresentam no processo de proposição e elaboração do TCC (e de sua pesquisa correspondente), está o que Demo chama de “espúrio argumento da autoridade”: a dificuldade de o(a) aluno(a) – em um processo de iniciação - lidar com a constituição interna de um argumento o(a) faz recorrer à “fama de quem o formula”, reverenciando o autor sem um posicionamento crítico. No seu processo de letramento acadêmico, cabe ao(a) aluno(a) identificar os critérios internos formais, “essenciais e absolutamente decisivos”, mas, “sendo o acesso a tais critérios algo muito especializado, está fora do alcance do senso comum” (DEMO, 2000, p.38-39). Por vezes, o(a) aluno(a) não consegue ultrapassar a etapa de revisão bibliográfica, na qual “desfila os autores, em ato de típica vassalagem ritualista” (DEMO, 2000, p. 39). É essencial estabelecer um diálogo com os autores e pesquisadores em uma determinada área, entendendo o panorama histórico e as implicações sociais do que cada um deles propõe.

Soma-se a estas questões a ênfase que é dada ao TCC em um curso tecnológico de que o mesmo tenha um caráter aplicado. Neste caso, o(a) aluno(a) deve ter um letramento tecnológico/especialista situado na Gestão Pública, que o faça identificar aspectos políticos, de relações de poder, além dos técnicos, o que demanda maturidade e conhecimento prévios. Em vários casos, o(a) aluno(a) recém-saído do Ensino Médio não tem acesso e idade para estes maturidade e conhecimento; em outros, o trabalhador-aluno, apesar de estar trabalhando na Área, ocupa posições operacionais distantes dos processos decisórios que caracterizam o gestor público.

Estas são apenas algumas barreiras enfrentadas pelo(a)s aluno(a)s. Não havendo um modelo correto, uma receita única de TCC, o(a) aluno(a) se percebe perdido, com uma tarefa *high stakes* que ele(a) considera que esteja muito além de suas possibilidades. No caso do TCC no CSTGP-UFRB, além do trabalho escrito, há uma apresentação oral – outro gênero – que também será avaliada por especialis-

tas no tema. Outras questões surgem quanto a esta etapa: o medo de falar em público, escolher os aspectos importantes do trabalho para que “caibam” no período previsto de apresentação, sofrer as críticas ao trabalho também em público são algumas relatadas pelos estudantes.

Ao longo dos dez anos do CSTGP-UFRB, para alguns alunos, a elaboração e defesa de um trabalho de conclusão se tornaram tarefa intransponível. Uma estratégia adotada tem sido “deixar o TCC sozinho”, ou seja, cumprir todos os créditos de modo a ter tempo exclusivo para o TCC ao final do Curso que, nestes casos, tende a ser cumprido no tempo médio (4 anos) previsto no Projeto Pedagógico do Curso ou mesmo no tempo máximo (5 anos ou, com ampliação, 6 anos e meio). Esta estratégia tem se provado um erro, visto que o(a) aluno(a) perde sua rede de apoio formada pelos colegas da turma com a qual ingressou (isto o faz, por exemplo, perder os prazos de matrícula); deixa de ter necessidade de vir regularmente ao CAHL, o que o distancia da biblioteca e de múltiplos eventos acadêmicos oferecidos no Centro ou pela comunidade acadêmica fora dele; tem dificuldade de cumprir os encontros de orientação, já que deixa de utilizar transporte compartilhado com os colegas e passa a assumir sozinho os custos com a mobilidade no Território, dentre outros percalços.

Junto com as atividades curriculares complementares (ACC), o TCC tem sido um dos elementos que levam o(a) aluno(a) ao jubilação/evasão no final do Curso ou a sua retenção. ACC e TCC são atividades curriculares que mais dependem da conquista da autonomia pelo(a) aluno(a), manifesta em diversos aspectos, a exemplo da escolha das atividades complementares a participar e/ou realizar, no caso das ACC, e no seu acompanhamento para o cumprimento da carga horária equivalente. Quanto ao TCC, a leitura e o diálogo com a base teórica (clássicos e recentes), o planejamento do tempo, as decisões em campo quando da realização da pesquisa são atividades e

decisões próprias, que não podem ser tomadas pelo(a) orientador(a).

Para uma análise do papel do TCC na retenção e evasão do(a)s aluno(a)s no CSTGP, foram escolhidas as suas quatro primeiras turmas. A Tabela 01 apresenta o cenário do *status* de formação do(a)s aluno(a)s dessas quatro turmas, na qual se pode perceber que, especialmente nas duas turmas mais recentes, há ainda alunos retidos mesmo quando o tempo ampliado está esgotado²².

Tabela 01: Situação do(a)s aluno(a)s das turmas 2010.1, 2011.1, 2012.1 e 2013.1 quanto ao *status* de formação, em janeiro de 2021.

Status	Semestre de entrada				Total Geral
	2010.1	2011.1	2012.1	2013.1	
Ativo			1 (1.7%)	5 (10.2%)	6 (3.1%) ²³
Cancelado	25 (54.3%)	16 (39.0%)	32 (55.2%)	25 (51.0%)	98 (50.5%)
Concluído	21 (45.7%)	25 (61.0%)	25 (43,1%)	19 (38.8%)	90 (46.4%)
Total Geral	46	41	58	49	194
Semestre mínimo e máximo de formação	2012.2/ 2016.1	2013.2/ 2017.2*	2014.2/ 2018.2	2015.2/ 2019.2	x

Fonte: Elaboração própria (2021), com base dos dados dos históricos no SIGAA, a partir das matrículas na disciplina Introdução à Gestão Pública (Turmas 2011.1, 2012.1 e 2013.1) e Monitoramento e Avaliação de Políticas Públicas (Turma 2010.1) / * O semestre 2016.2 foi renomeado 2017.1.

O grupo Cancelado inclui Desistências, Abandonos, Jubilamento por tempo e por desempenho, dentre outros, e reflete o disposto

²² O tempo de formação previsto para o CSTGP abrange seis semestres letivos, no mínimo. O tempo médio é de oito semestres e o máximo não deve ultrapassar os dez semestres letivos. Caso ultrapasse este período, o(a) aluno(a) pode solicitar permanência por mais três semestres, vez que tenha sido inserido em um dos editais de cancelamento de matrícula publicados pela UFRB a cada semestre.

²³ O ano 2020 foi atípico. No início de 2020.1, foi deflagrada a pandemia COVID 19 e o semestre foi suspenso. Diante dos problemas causados pela pandemia, foi proposto um semestre excepcional, com oferta remota, 2020.3 (Resolução CONAC 019/2020). Em decorrência, a Universidade decidiu suspender os editais de cancelamento de matrícula de forma a não prejudicar os estudantes que não tivessem condições de acompanhar a proposta. Do mesmo modo, um novo semestre 2020.1, iniciado em fevereiro de 2021, não deveria impactar os prazos máximos de formação dos universitários. Talvez por esta razão o CSTGP ainda tenha seis matrículas ativas de alunos das suas turmas iniciais.

no Regulamento de Graduação (Resolução CONAC 004/2018). A um primeiro olhar, o principal problema do CSTGP seria o percentual de conclusão do CSTGP, inferior a 50%. Contudo, ao se analisar o perfil do(a)s aluno(a)s retido(a)s e do(a)s que abandonaram já com mais de 80% da graduação concluídos, as preocupações são ampliadas, como pode ser observado nos Quadros 01 e 02.

Ao analisar o histórico escolar dos seis alunos das turmas 2012.1 e 2013.1 com pendências para formação, cinco ainda não defenderam TCC e um já o fez, estando “devendo” apenas a carga horária de ACC (apenas 11 de 68 h, neste caso), como observado no Quadro 01.

Quadro 01: Perfil de TCC do(a)s aluno(a)s das turmas 2012.1 e 2013.1 com matrícula ativa em 2020.1, em relação às pendências para conclusão do CSTGP.

Aluno(a)	Defesa de TCC	Semestre de primeira matrícula em TCC 1	N. Reprovações em TCC 1	N. Reprovações em TCC 2	Pendências para a Conclusão
A	2018.1	2015.1	2	2	11 h de ACC
B	Não	2018.2	1	2	TCC 2 e 17h ACC
C	Não	2015.2	1	4	TCC2 e ACC
D	Não	2017.1	5	x	TCC 2 e ACC
E	Não	2018.1	4	x	TCC1 e TCC 2 e ACC
F	Não	2016.1	0	6	TCC 2

Fonte: Elaboração própria (2021), com base dos dados dos históricos no SIGAA.

No Quadro 02, observando o(a)s aluno(a)s com cancelamento de matrícula perto da integralização da carga horária do CSTGP, fica explícito que a estratégia de deixar o TCC / ACC e, por vezes, Estágio como últimas atividades a serem cumpridas, de maneira exclusiva, não tem dado certo. Dos dez alunos que tiveram suas matrículas canceladas no final do Curso, apenas quatro tinham pendências em disciplinas “de sala de aula”. Os demais seis deviam TCC, ACC e,

em três casos, Estágio. Desses alunos, alguns sequer fizeram uma única matrícula em TCC. Os demais tiveram ao menos uma reprovação em TCC, com atenção para três que perderam TCC entre quatro (dois alunos) e seis vezes (um aluno).

Quadro 02: Perfil de TCC do(a)s aluno(a)s das turmas 2010.1 a 2013.1 com matrícula cancelada, mas com mais de 80% concluído no momento do cancelamento, em relação às pendências para conclusão do CSTGP.

Aluno com matrícula cancelada	Ano entrada	Pendências no momento do cancelamento
A	2010	TCC 1 e TCC 2, Estágio II, ACC
B	2010	TCC 1 e TCC 2, Estágio I e Estágio II, ACC
C	2010	TCC 1 e TCC 2, 3 disciplinas e ACC
D	2012	TCC 1 e TCC 2, 2 disciplinas e ACC
E	2012	TCC 1 e TCC 2, Estágio II, ACC
F	2012	TCC 1 e TCC 2, 2 disciplinas e ACC
G	2012	TCC 2 e 1 disciplina
H	2013	TCC 2 e ACC
I	2013	TCC 1 e TCC 2 e ACC
J	2013	TCC 2 e ACC

Fonte: Elaboração própria (2021), com base dos dados dos históricos no SIGAA.

Para finalizar o panorama de retenção no CSTGP, o Quadro 03 relaciona o perfil do(a)s quinze egresso(a)s das turmas 2010.1 a 2013.1 que concluíram suas formações após dez semestres de Curso, tendo precisado de ampliação de prazo para a conclusão. A primeira característica que chama atenção no Quadro 03 é que, dentre o(a)s 15 aluno(a)s, 12 eram trabalhadore(a)s-aluno(a)s durante sua formação. Esta situação de trabalhador(a)-estudante caracteriza o(a) discente para quem “o estudo aparece como contingência” (FORACCHI, 1977

apud VARGAS, PAULA, 2013, p. 467). Vale lembrar que o estudante-trabalhador tem o estudo em primeiro lugar e o trabalho como segunda atenção, o que é oposto ao trabalhador-estudante (perfil mais frequente no CSTGP-UFRB).

Nesta condição, é difícil ao(a) aluno(a) dedicar mais tempo ao seu processo de letramento acadêmico, com atividades como participação em grupos de pesquisa e extensão (no grupo, apenas um(a) aluno(a) teve esta experiência), grupos de estudo ou mesmo ter uma carga horária extra sala de sala que lhe permita se aprofundar nos diversos gêneros tratados na Academia. Sequer há tempo, para muito(a)s aluno(a)s, para cumprir o que Street (2010) chama de socialização acadêmica e, várias vezes, o(a) discente não chega a dominar os aspectos textuais da produção do TCC.

Quaisquer que sejam as razões, a presença do TCC na retenção dos formados com tempo ampliado fica clara no Quadro 03. Do(a)s quinze egresso(a)s, apenas dois não tiveram reprovação em TCC, 01 ou 02. Neste grupo, a média de semestres extras para a conclusão de TCC é 2,5, considerando que dois alunos não tiveram reprovações, mas os demais variaram de uma reprovação a quatro, o que demandou de um a cinco semestres extras, considerando que alguns ainda fizeram intervalo entre matrículas.

Para concluir, é interessante observar no Quadro 03 que, durante o semestre de TCC 2, dez alunos tinham dedicação ao TCC apenas; um aluno cursou uma disciplina obrigatória em paralelo, um aluno precisou cumprir os estágios I e II e três alunos realizaram disciplinas optativas, para cumprir a carga horária de ACC. Ademais, é interessante também observar que, mesmo após cumprida a carga horária das disciplinas e atividades previstas no PPC do CSTGP, oito(a) aluno(a)s não se formaram no semestre da defesa de TCC2, ficando com a necessidade de integralização da carga horária de

ACC para o semestre seguinte, em alguns casos para o ano seguinte (ver o(a)s aluno(a)s E, F e o M).

Quadro 03: Perfil do(a)s egresso(a)s das turmas 2010.1 a 2013.1 que necessitaram ampliação de prazo para a conclusão do CSTGP, em relação aos TCC 1 e TCC 2.

Código	Status	Semestre de entrada	Semestre de Formatura	Semestre defesa de TCC 2	Semestre primeira matrícula em TCC	N rep. TCC 1	N. rep. TCC 2	Disc. em paralelo TCC 2
A	estudante	2010.1	2017.2	2017.2	2015.2	1	1	0
B	trabalhador-estudante	2010.1	2015.1	2014.2	2013.1	0	2	0
C	trabalhador-estudante	2010.1	2015.1	2014.2	2013.1	0	2	0
D	trabalhador-estudante	2011.1	2018.2	2017.1	2015.1	1	1	1 opt
E	trabalhador-estudante	2011.1	2018.1	2017.2	2014.1	2	2	1 obg
F	estudante	2011.1	2017.1	2015.2	2013.2	0	2	Estágio 1 e 2
G	trabalhador-estudante	2012.1	2019.2	2019.2	2019.1	0	0	0
H	trabalhador-estudante	2012.1	2019.1	2019.1	2015.2	0	4	0
I	trabalhador-estudante	2012.1	2019.1	2019.1	2015.2	0	3	0
J	trabalhador-estudante	2012.1	2018.1	2018.1	2015.1	0	3	0
L	trabalhador-estudante	2012.1	2019.1	2018.1	2017.1	1	0	2 opt
M	trabalhador-estudante	2013.1	2019.1	2017.2	2015.2	0	2	0
N	trabalhador-estudante	2013.1	2019.2	2019.2	2019.1	0	0	1 opt
O	estudante	2013.1	2019.2	2019.2	2017.2	1	2	0
P	trabalhador-estudante	2013.1	2018.2	2018.1	2017.1	0	1	0

Fonte: Elaboração própria (2021), com base dos dados dos históricos no SIGAA.

Observando o papel do TCC para evasão e retenção de aluno(a) no CSTGP, é fundamental entender que o TCC não é a cau-

sa, mas o sintoma e assim deve ser considerado para que sejam pensadas e implementadas abordagens didáticas e reorganização curricular de modo a favorecer tanto o letramento acadêmico, quanto especializado no campo da Gestão Pública. Algumas são apresentadas na seção seguinte, com ênfase para a mudança no sentido do TCC, de um gênero formativo para um gênero especialista, situado e socialmente implicado, com o Recôncavo e além dele.

Estratégias para potencialização do TCC

No CSTGP ou em qualquer curso de graduação, o trabalho de conclusão de curso começa a ser escrito ainda no primeiro semestre. Isto porque, para elaborá-lo, o(a) aluno(a) deve ter passado por um processo de formação que resulte – idealmente – em seu letramento acadêmico, o que inclui o reconhecimento das bases teóricas e metodológicas do campo e dos diversos gêneros textuais adotados pela Academia e o domínio – mesmo que inicial – do instrumental da Área de Conhecimento. Saber escrever e dominar a norma culta brasileira, ainda que sejam importantes, não resultam em uma boa elaboração de um TCC. O(a) aluno(a) pode aprender a estrutura do TCC como sua comunidade acadêmica adota, e, ainda assim, não conseguir defender um TCC, visto que isto implica passar por um processo de socialização acadêmica e entender as relações de poder e de autoridade (com o saber) que resultam em seu letramento acadêmico, o que afeta sua própria identidade.

Para efetivamente fazer com que os TCCs no CSTGP deixem de ter um papel na evasão e retenção de alunos e possam, pela ampliação de seus sentidos sociais, contribuir para o fortalecimento da missão da UFRB no Recôncavo da Bahia, é preciso assumir que ele será destinado a duas comunidades: a acadêmica, que o validará (ou não), e a comunidade da Gestão Pública (que se apropriará

ou não dos achados). São duas linguagens diversas, dois diferentes modos de fazer. Isto complexifica a concepção e elaboração do TCC. Por isto, nesta seção final, são propostas algumas ações a serem adotadas pelo CSTGP-UFRB:

- Criar e adotar, como política de formação no Curso, sequências didáticas e objetivos de aulas que incluam, de maneira explícita, a aquisição de vocabulário específico, construção de estratégias de leitura e escrita dos diversos gêneros textuais acadêmicos e especialistas no campo da Gestão Pública. Por exemplo, sistematicamente, ensinar resumo, resenha, pensatas, artigo, participação em eventos, propondo rubricas avaliativas que considerem não só o conteúdo, mas também a função social e o estilo adotados. Em paralelo, incluir sequências que incluam gêneros textuais próprios do fazer profissional, como relatórios, prestações de contas, manuais, editais, pareceres, termos de referência para contratação de serviços, especificações técnicas, etc. Do mesmo modo, investir nas estratégias dos gêneros acadêmicos orais, tais como apresentação oral individual, apresentação oral em grupo, participação em mesas redondas e painéis, dentre tantos. O propósito dessa política de formação é promover o letramento acadêmico e gestor.
- Em paralelo, planejar, no processo formativo, frequência em reuniões de câmaras legislativas, participação em conselhos, estágios mais longos em instituições públicas estatais e não estatais, e diálogos com gestores públicos estabelecidos. O objetivo, neste caso, é inserir o(a) aluno(a) no Campo, de maneira crítica-reflexiva, de modo que ele(a) adquira paulatinamente o seu lugar de tecnólogo(a) em gestão pública.
- Criar e adotar uma política de valorização do gênero monográfico e dos gêneros especialistas, como projeto de intervenção, plano de captação de recursos, manuais, guias, etc., de modo que o(a) aluno(a) defina seu propósito de elaboração do TCC para além da obrigação curricular. Assim, o caráter especialista do TCC como

um produto destinado à contribuição para a melhoria da gestão pública, além da qualificação de recursos humanos para a ação no Recôncavo, passa a ser percebido e perseguido pelo(a)s aluno(a)s. Dito de outra forma, fortalecer o sentido social do TCC.

- Aproximar o CSTGP-UFRB das gestões municipais do Recôncavo. Dentre as ações, buscar divulgar / discutir seus TCC para favorecer a sua aplicação / utilização. Isso implica, por exemplo, buscar fazer as defesas de TCC fora da Universidade, envolvendo pessoas da comunidade sobre/para a qual o trabalho se desenvolve; convidar gestores com *expertise* nos temas dos TCC para compor as bancas de avaliação dos TCC; fazer visitas técnicas; e/ou desenvolver trabalhos em parceria.
- Rever as linhas de pesquisa definidas para o CSTGP e diminuir o número hoje vigente (9), além de trabalhar junto ao alumnado no sentido de que temas e linhas sejam escolhidas por sua afinidade temática e metodológica e não apenas pela afinidade com o(a) professor(a).
- Assegurar que, na composição da banca avaliadora do trabalho, se faça presente pelo menos um representante do campo profissional. Como prática social, o TCC implica o reconhecimento, a crítica e a validação por uma banca de especialistas na Área. É igualmente importante a valorização destes gêneros por sua possibilidade de comunicação com os pares da Gestão Pública.
- Implementar e fortalecer o Observatório da Gestão Pública para o Recôncavo, que sirva como campo de atuação para o(a) aluno(a), sítio de compartilhamento de dados e conhecimento sobre a gestão local e possibilidade de aproximação do CSTGP com os gestores e técnicos do serviço público na Região.
- Aproximar a Universidade de escolas de Ensino Médio para o fortalecimento do letramento acadêmico universitário desde

cedo, com apoio à ampliação das atividades do TCC-EM, já realizado com êxito pelo Colégio Romulo Falcão em São Felix, para outras unidades da Região. Os formandos do CSTGP poderiam contribuir na coorientação do(a)s aluno(a)s, participação em bancas de avaliação, realização de palestras e oficinas, dentre inúmeras possibilidades de parcerias.

- Incentivar a elaboração de TCCs compartilhados, em que seja possível identificar a autoria de cada segmento do trabalho, conforme tornado possível pela Resolução UFRB CONAC 004/2019. Desta forma, o(a) formando(a) desenvolve competências demandadas em contextos multidisciplinares e trabalho em equipes multifacetadas. É o caso, por exemplo, de um TCC em formato documentário, para o qual o(a) discente do CSTGP precisa lançar mão dos conhecimentos e parcerias com aluno(s) do Curso de Cinema, no próprio CAHL.
- Propor e implementar uma pesquisa sobre a concepção que alunos ingressantes e concluintes fazem do trabalho de conclusão de curso e, a partir dela, buscar ampliar o leque de propósitos de comunicação e uso do TCC, bem como de propor abordagens situadas de forma a buscar preencher as lacunas de formação do(a) aluno(a) real e não de um aluno idealizado.

Referências

ARAÚJO, Fernanda Caroline Mendes. **Navio Maragogipe: patrimônio cultural de um povo**. Trabalho de Conclusão do Curso de Tecnologia em Gestão Pública – Centro de Artes, Humanidades e Letras, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira UFRB, 2020.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins FonteS, 2003. (Coleção Biblioteca Universal).

DANTAS, L. M.V.; SILVEIRA, O. M. C. ; MONTEIRO, D. A. A. . Produção Discente e Permanência na Educação Superior: um olhar sobre a UFRB. In: **Anais do XIV EDUCON** - Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. Aracaju: Veleida Anahi e Bernard Charlot, 2020. v. 10. p. 1-16.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

LIMA, Lais Santos. **Equipamento cultural e a acessibilidade para as pessoas com deficiência em cidades com área tombadas** - estudo de caso do Cine Teatro Cachoeirano. 54 p. Trabalho de Conclusão do Curso de Tecnologia em Gestão Pública – Centro de Artes, Humanidades e Letras, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira UFRB, 2016.

MARTINS, Leonardo da Cruz dos Santos. **Possibilidades da economia da cultura e criativa como fator de desenvolvimento para Cachoeira – Bahia**. 67 p. Trabalho de Conclusão do Curso de Tecnologia em Gestão Pública – Centro de Artes, Humanidades e Letras, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira UFRB, 2017.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento Acadêmico. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.

NAVARRO, Federico. Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. **DELTA**, São Paulo, v. 35, n. 2, 2019. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502019000200400&lng=en&nrm=iso. Acesso em 02 Jan. 2021. Epub Apr 15, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1678-460x2019350201>.

RANGEL, Jeckson Eder Santos. **Cartilha Reconhecer é Valorizar**. Cartilha e Nota Técnica. 26 p. Trabalho de Conclusão de Curso. 57 p. Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Cachoeira, 2017.

SANTOS JUNIOR, Ailton Telesforo dos. **Zum, Zum, Zum, Capoeira salva um** - Plano de Mobilização de Recurso. Plano e Nota técnica. Trabalho de Conclusão do Curso de Tecnologia em Gestão Pública – Centro de Artes, Humanidades e Letras, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira, 2018.

SANTOS, Maíra Santos. **O reconhecimento do patrimônio imaterial à sustentabilidade**: o caso do da Associação Cultural do Samba de Roda Dalva Damiana de Freitas (Samba Suerdieck). Trabalho de Conclusão do Curso de Tecnologia em Gestão Pública – Centro de Artes, Humanidades e Letras, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira UFRB, 2015.2

SILVEIRA, Jorge Ferreira. **Projeto Levando a vida na flauta**: música, cidadania e educação musical pela Filarmônica de São Felix. Projeto e Nota técnica. Trabalho de Conclusão do Curso de Tecnologia em Gestão Pública / nota técnica e plano de mobilização – Centro de Artes, Humanidades e Letras, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira, 2016.

SILVA, Elizabeth Maria da; SILVA, Maria Ariane Santos Amaro da; CUNHA, Raquel Laurentino; BRITO, Julia Julieta Silva de. O que é um “bom” artigo científico? Concepções de estudantes do curso de engenharia elétrica. **RBEP**, v. 101, n 259, p. 771-786, dez 2020. Disponível em <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3911/3835>. Acesso em 01.01.2021.

SOUZA, Clara Regina Rodrigues de; SILVA, Williany Miranda da. Gênero Monografia em Contexto de produção acadêmica escrita. **RAIDO**, Dourados, MS, p. 132-155, jan./jun. 2017.

STREET, Brian V. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. Tradução de Armando Silveiro e Adriana Fischer. **Perspectiva**: Revista do Centro de Ciências da Educação – UFSC, Florianópolis, v. 8, n. 2, jul./dez. 2010a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **Resolução CONAC 004/2019**. Dispõe sobre o trabalho de conclusão de cur-

so da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Disponível em http://www2.ufrb.edu.br/bcet/images/Resolucao_CONAC_0042019.PDF. Acesso em jan. 2020.

_____. **Missão.** Disponível em <https://www.ufrb.edu.br/portal/ensino/88889033-uncategorised/1546-missao>. Acesso em dezembro de 2020.

_____. **Resolução CONAC 004/2018.** Dispõe sobre o regulamento do ensino de graduação. Cruz das Almas: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2018. Disponível em <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Resolu%C3%A7%C3%A3o+CONAC+004%2F2018>. Acesso em jan. 2021.

_____. **Resolução CONAC 018/2017.** Dispõe sobre o trabalho de conclusão de curso do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública. Disponível em https://ufrb.edu.br/soc/components/com_chronoforms5/chronofoms/uploads/documento/20170412153535_135052.PDF. Acesso em jan. 2020.

_____. **Resolução CONAC 019/2020.** Dispõe sobre a regulamentação de Calendário Acadêmico Suplementar para oferta excepcional e experimental de componentes curriculares e de atividades de ensino e de aprendizagem não presenciais, para a graduação, no período de 14 de setembro a 19 de dezembro de 2020. Disponível em <https://ufrb.edu.br/soc/atas=-e-resolucoes?cont=lists&ccname=documento&page=1>. Acesso em janeiro de 2021.

VARJÃO, Edvaldo Gonçalves. **Programa Faz Cultura: Cartilha orientadora para patrocinadores.** Nota técnica e Cartilha. Trabalho de Conclusão do Curso de Tecnologia em Gestão Pública – Centro de Artes, Humanidades e Letras, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira UFRB, 2018.

VARGAS, Hustana Maria; PAULA, Maria de Fátima Costa de. “A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na

educação superior: desafio público a ser enfrentado”. **Avaliação**, v. 18. n. 2, 2013, p. 459-85.

O Centro Acadêmico de Gestão Pública

*Wiler de Paula Dias
Caio Almeida dos Santos*

Introdução

Em um ambiente tão plural como uma Universidade, são necessários espaços para representar o interesse da comunidade, bem como, para as calorosas e construtivas discussões. A participação é um ponto que para nós, acadêmicos em Gestão Pública, é quase uma atuação obrigatória (ou deveria ser). O Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública (CSTGP), fundado sob Resolução UFRB/CONAC nº 035/2009, possui em sua matriz componentes curriculares que propiciam aprender e vivenciar todo o funcionamento da máquina pública, mas, sobretudo, nos são apresentados os instrumentos de participação e fiscalização. E com isso somos influenciados não só a criarmos “voz”, mas, também, “darmos voz”.

A representação estudantil no CSTGP vem se constituindo ao longo dos 10 anos do Curso por meio de representantes eleitos. Através dessa forma de representação podíamos acessar uma cadeia no Colegiado e em outros ambientes e conselhos da Universidade, visto que nossos representantes poderiam levar as demandas para fora da “bolha” do CSTGP. No ano de 2015 houve uma reunião solicitada e agendada por alguns estudantes do CSTGP para discussão da representação estudantil mais ampla dentro do Curso, que naquele momento era inexistente de forma institucionalizada. Infelizmente, apesar do interesse dos envolvidos, as discussões se encerraram e não houve institucionalização de nenhum diretório acadêmico ou centro acadêmico.

As discussões retomam no ano de 2017 e toda articulação resultou na fundação do Centro Acadêmico, em 2018, quando tivemos 29 estudantes que deram o pontapé inicial às discussões para sua formulação. Achemos importante destacar o nome de alguns que nos recordamos, pois, como em qualquer projeto da nossa vida, precisamos de contribuição. Ninguém constrói nada só e precisamos de acadêmicos em Gestão Pública que apreciem e desempenhem a sua atuação de forma coletiva, algo que precisa ser incluído no perfil dos futuros Gestores. Contribuíram para discussão e implantação do Centro Acadêmico no CSTGP: Camila Silva, Israel Costa, Russe-naide Castellany, Caio Almeida, Elivandson Ribeiro, Ícaro Campos, Raquel Santana, Adriano Brandão, Cleber Brito, Fábio Mução, Gabriel Santos, Islane Silva, Janaiany Miranda, José Raimundo, Kamila Santana, Larissa Trindade, Mateus Carvalho, Almir Reis Neto, Anailton Santos, Roque Júnior, Pedro Falcão, Hudson Wesley Silva, Lucas Maia, Anderson Silva, Tâmara Oliveira, Wiler Dias, dentre outros. E agradecemos imensamente a contribuição de cada um.

O Centro Acadêmico (C.A.) é um instrumento importante de convivência cultural entre os alunos e pode desempenhar uma série de funções essenciais para a formação dos universitários. Entre as competências de um C.A., fundamentalmente encontram-se: o comprometimento na integração dos alunos, desenvolvimento de cursos e eventos, além da realização de atividades sociais e debates que complementam a formação do futuro profissional, integrando sua atuação política e contribuindo para efetiva atuação e cooperação de todo movimento estudantil. A União Nacional dos Estudantes (UNE) nos aponta que Centro Acadêmico é:

uma entidade que reúne os alunos de um determinado curso ou um departamento da universidade, para representar seus interesses, suas ideias, solucionar problemas e reivindicar os direitos dos

estudantes. A direção do C.A. é escolhida por meio de eleições periódicas, entre chapas de alunos daquele curso. Representam os cursos das universidades na União Estadual dos Estudantes (UEEs) e na UNE.

Seguindo essa proposta, o Centro Acadêmico de Gestão Pública – CAGP se desenvolve como entidade-membro da sociedade civil, sem fins lucrativos, apartidária, com sede e foro nas dependências do Campus do Centro de Artes, Humanidades e Letras – CAHL, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, situado nas cidades de Cachoeira e São Félix–BA.

O Estatuto, por meio do qual foi institucionalizada a representação estudantil no CSTGP e hoje encontra-se em vigência, teve o seu processo de construção pelos discentes Elivandson Ribeiro e Caio Almeida. Tivemos como referência estatutos dos Centros Acadêmicos de cursos de Gestão Pública e Administração Pública de outras Universidades, para que pudéssemos confeccionar o nosso e assim apresentamos para apreciação da comunidade na assembleia que aconteceu em 18.12.2017, às 21h:30 minutos, no Auditório do Pavilhão Leite Alves – CAHL. Sob presidência de Elivandson Ribeiro e secretariado por Raquel Santana e Mateus Carvalho, foi discutido e aprovado o Estatuto de Fundação do Centro Acadêmico de Gestão Pública.

Também ficou decidido que os estudantes Hudson Wesley Silva, Anderson Silva, Kamila Santana, Lucas Miranda Maia e Tatyane da Conceição Peixoto comporiam a Comissão Eleitoral responsável pela realização e divulgação da eleição.

À época (2017), o presidente da assembleia de fundação, Elivandson Ribeiro, apontou a importância do ato em matéria publicada no site institucional do CSTGP e declarou que a institucionalização do CA foi:

Uma vitória de muitas que estão por vir para todos os estudantes de Gestão Pública, mais um passo para fortalecermos nossa representação estudantil frente aos assuntos, demandas e anseios a serem tratados. Não poderia deixar de agradecer a todos os estudantes que compareceram e que também trabalharam na construção do estatuto e também aos calouros que mesmo sem aula, compareceram à reunião. Aos professores, em especial Daniela Matos e Jorge Silva por cederem o tempo da aula e ao professor Edgilson Tavares (Dido) por ter conseguido a reserva do auditório para a realização da Assembleia. Somos parte disso, vamos construir (Depoimento de Ribeiro, 2017, site do CSTGP).

Juntos pela Gestão

Logo após todos os procedimentos burocráticos para fundação do Centro Acadêmico, em fevereiro de 2018 houve a abertura do processo de inscrição das chapas interessadas em representar o interesse da comunidade estudantil. A eleição aconteceu com chapa única, pois tivemos apenas uma chapa inscrita a qual foi denominada Juntos pela Gestão e que iniciou suas atividades em março de 2018 (2018.1) até 27 de julho de 2019 (2019.1). Teve como objetivos:

- A primazia do interesse acadêmico;
- Aproximação e integração entre semestralizados e dessemes-tralizados;
- Promoção de eventos e oficinas;
- Parceria com docentes e outros cursos para promoção de eventos;
- Divulgação de eventos e solicitação de transportes;
- Comunicação ostensiva entre todo o Campo de Públicas e a UFRB; e
- Aproximação dos discentes ao Colegiado do Curso.

A estrutura inicial do Centro Acadêmico foi pensada para funcionar de forma horizontal, entendendo que cada diretoria exerce um papel fundamental para a execução das atividades e garantias de acessos e direitos dos discentes. Com isso, percebeu-se a necessidade da criação de um organograma que guiasse o processo de estruturação do CAGP e que estivesse de acordo com o estatuto e com a representação do Juntos pela Gestão. Portanto, a partir dos diálogos e estudos sobre qual seria a maneira mais adequada, a construção do organograma foi fomentada em conjunto com as diretorias, sendo constituído conforme ilustrado na Figura 01.

Figura 01: Organograma do Centro Acadêmico elaborado pela gestão “Juntos pela Gestão”.

ORGANOGRAMA DO CAGP



Fonte: Centro Acadêmico de Gestão Pública (2018).

Com a estrutura do funcionamento e as engrenagens do Centro Acadêmico compostas e alinhadas, entendemos a necessidade de demonstrar o papel da Diretoria e do Conselho Fiscal, visto que a transparência é um dos conceitos trazidos no berço dessa gestão. Contudo é necessário enfatizar que essa estrutura está em vigor, entretanto pode ser modificada via alteração do estatuto de fundação. Nesse contexto, dentre os papéis de cada diretoria e do conselho fiscal, estão fixadas em Estatuto as seguintes competências:

- **Diretoria Executiva:** Coordenar todas as atividades do C.A.; representar o C.A. em juízo; assinar as atas de reuniões da Assembleia Geral; elaborar com os demais diretores o plano financeiro do CAGP; presidir as reuniões da Assembleia Geral e do Centro Acadêmico; controlar e coordenar todo o fluxo e recursos do Centro Acadêmico.
- **Diretoria Administrativa:** Orientar e executar as atividades administrativas do CAGP; secretariar as reuniões de Diretoria e Assembleia Geral; elaborar registros das atividades que comprovem as realizações dos mesmos; orientar e executar as atividades administrativas nas dependências do Centro Acadêmico; elaborar manuais de processos e procedimentos para viabilizar as ações das demais diretorias.
- **Diretoria de Assuntos Estudantis:** Coordenar a participação do Centro Acadêmico no movimento estudantil, em geral e no que seja de relevância à comunidade acadêmica da Administração Pública; divulgar e incentivar a participação do corpo discente nos encontros e movimentos estudantis; promover a integração com outros Centros nas questões relativas ao movimento estudantil dentro e fora do Centro de Artes, Humanidades e Letras - CAHL; promover a participação discente nos órgãos Colegiados e afins.
- **Diretoria de Comunicação e Marketing:** Elaborar jornais e boletins informativos do CAGP, promovendo assim a ampla divulgação das atividades desenvolvidas pelo Centro Acadêmico e demais informações relevantes à comunidade acadêmica; promover a divulgação e valorização do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública junto à comunidade, órgãos governamentais e outras instâncias da sociedade.
- **Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão:** Criar, prover e gerenciar eventos; promover ações de pesquisa e extensão; ter ciência de todos os eventos de pesquisa e extensão em andamento na universidade e fora dela; divulgar processos seletivos e editais relacionados à pesquisa e extensão.

- Diretoria Financeira: Contratar os serviços necessários ao desempenho das atividades do Centro Acadêmico; coordenar e controlar todo o fluxo de recursos do Centro Acadêmico; proceder pagamentos e recebimentos; elaborar juntamente com o diretor executivo o planejamento financeiro do CAGP; elaborar demonstrativos financeiros mensais e pareceres sobre a situação financeira do Centro.
- Conselho Fiscal: Fiscalizar a gestão; elaborar anualmente relatório sobre a sua ação fiscalizadora e dar parecer sobre o relatório, contas e propostas apresentadas pela administração; verificar a exatidão do balanço e da demonstração dos resultados; vigiar pela observância do estatuto.

Destarte, foi criado um centro acadêmico que pudesse descentralizar todas as ações e ao mesmo tempo possibilitar a cooperação entre todas as diretorias, atuando de forma cooperativa e transparente, prezando sempre pelo interesse do coletivo representado.

O logotipo e a comunicação

Cores fortes, vibrantes, com características jovens e que expressassem um novo começo: esses foram os requisitos primordiais para a escolha de um logotipo que representasse o Centro Acadêmico. A escolha do símbolo de representação da chapa de um C.A. imprime também a visão, a representação, os processos de gestão e conteúdos que pretendem atingir. Nesse contexto, a ideia foi criar um símbolo em processo participativo, elaborado pelos próprios discentes do curso, juntamente com o C.A. e a equipe da Diretoria de Comunicação e Marketing.

No encadeamento de ideias, o que parecia ser somente um símbolo abriu portas para diversas discussões acerca de como a imagem reflete o dia a dia das instituições, quer seja nos processos participativos, na arrecadação de recursos, no fortalecimento de vín-

culos e/ou na presença dentro de um determinado território. A partir disso, criou-se uma pergunta disparadora dentro do processo de decisão: como agradecer não somente a confiança depositada como também expressar a responsabilidade de representar os discentes do curso de Gestão Pública, juntos, em um semestre repleto de novidades?

Após intensas e calorosas discussões, além da cooperação entre os discentes resultar em aprendizado e pesquisas sobre a conjuntura naquele momento, foram trazidas inúmeras argumentações, resultando no logotipo apresentado na Figura 02.

Figura 02 : Logotipo do mandato Juntos pela Gestão.



Fonte: Centro Acadêmico de Gestão Pública (2018).

Com o logotipo formado, iniciamos os trabalhos juntos, mantendo o compromisso em assumir a dinâmica da corresponsabilidade pelo novo, fazendo um CAGP cada vez mais conectado e integrado com a realidade do tempo e espaço no qual estamos inseridos.

Nesse contexto, o desafio inicial de pensar a comunicação dentro e fora da Universidade foi sendo moldado a partir dos instrumentos possíveis, de forma a realizar um diálogo prático e acessível em torno de toda a comunidade (acadêmica ou não). De maneira cautelosa e assertiva, fomos instaurando canais de comunicação através das redes sociais (Facebook, Instagram e Whatsapp), E-mail, fórum via Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), e um espaço para publicações das ações e documentos

do *site* do Curso no endereço: <https://www.ufrb.edu.br/gestaopublica/centro-academico>.

Por fim, com o apoio de todos, deu-se continuidade ao processo de desenvolvimento do nosso Curso, com a presença de um Centro Acadêmico como um lugar de acolhimento aos discentes, tendo como perspectiva não ser um C.A. fechado com uma única ideologia, mas sim respeitando a diversidade dos membros e diferentes pensamentos, buscando sempre criar um diálogo construtivo, rico e realmente representativo.

Eventos e Oficinas

No desenvolvimento das ações do Juntos pela Gestão, buscamos discutir ações e atividades que propiciassem melhorias ao curso de Gestão Pública, à UFRB, ao CAHL e ao Campo de Públicas. Como parte das atividades desenvolvidas no CAGP foi possível destacar o interesse no processo formativo de cada discente que compunha o CSTGP, visto que a Universidade é composta por três pilares: Ensino, Pesquisa e Extensão.

Compreendendo a necessidade de provocar o processo formativo e oportunizar essas estratégias, principalmente na formação de gestores públicos, destacam-se a seguir as atividades e eventos voltados ao desenvolvimento acadêmico e pessoal dos discentes, realizados pelo CAGP.

Descomplicação

O conjunto de oficinas denominadas de Descomplicação foi uma estratégia deste C.A. para, como o próprio nome nos indica, descomplicar a vida acadêmica. Dessa forma, foram realizadas oficinas acerca de temas que corroboraram o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos discentes do curso.

A proposta inicial foi, a partir das dificuldades elencadas por meio de uma breve pesquisa nas turmas, realizar oficinas em formato de minicursos com o objetivo de desenvolver conhecimentos de forma prática sobre temas que estão presentes no dia a dia da universidade, a fim de aproximar a comunidade acadêmica, incentivar a permanência na universidade e o envolvimento dos discentes com seus respectivos cursos, visando ainda, estimular a propagação do conhecimento aprendido e produzido.

O principal foco das oficinas foi estimular e desenvolver conhecimentos, contribuindo na formação dos discentes para o enfrentamento e tomada de decisões em situações de conflitos, estimulando a produção acadêmica na UFRB/CAHL e contribuindo para a formação de competências dos discentes para o trabalho em equipe, envolvendo plataformas eletrônicas, além de avaliar o nível de conhecimento e aprendizado dos mesmos para futuras capacitações.

Os minicursos foram compostos de cinco oficinas distribuídas semanalmente ao longo do mês de fevereiro no ano de 2019, com temas diversos. Cada oficina teve em média 20 participantes, sendo 15 do curso de Gestão Pública e 05 de outros cursos do CAHL, com o apoio de 02 palestrantes e 03 monitores. Integralmente, as oficinas foram aplicadas no laboratório de Pesquisa social da UFRB/CAHL com as aulas participativas, favorecendo que os discentes cooperassem na elaboração das atividades e produzissem conteúdo, tendo como apoio o material audiovisual elaborado pelos palestrantes e computadores disponíveis no laboratório. As oficinas contaram com os seguintes temas: Currículo Lattes, Excel; Introdução à artigo científico; Banners e mapas mentais; além do TCC.

A partir do sucesso na realização dos minicursos e da adesão dos estudantes às atividades promovidas, foram geradas novas oficinas no mandato subsequente ao Juntos pela Gestão. Desta vez

denominado de Descomplicação 2.0, houve a ampliação das ofertas dos temas que passaram a incluir conteúdos voltados à Língua inglesa e francesa; Noções de Empreendedorismo e Laboratório de Informática.

Acolhimento aos calouros e calouras

Toda nova empreitada é ligada às múltiplas sensações e desafios que nos colocam na defensiva, por isso, ao ingressar na universidade, o acolhimento ao calouro e à caloura pode ser um fator determinante para o processo formativo e conclusão do curso. Pensando nisto, o CA-Juntos Pela Gestão atuou recepcionando os calouros no semestre 2018.2 (01 de outubro de 2018), utilizando a oportunidade para dinamizar a atuação dos profissionais de Gestão Pública e abordando temas importantes que seriam discutidos durante toda a formação. Na ocasião, foram convidados a comunidade externa, a comunidade interna, os docentes, coordenadores e os próprios calouros do Curso.

A proposta do evento foi realizar o acolhimento dos calouros de forma a incentivar a permanência na Universidade e propiciar o envolvimento dos novos discentes com as temáticas do Curso, despertando o interesse pela área da Gestão Pública, além de revelar o cenário atual da administração pública no Brasil. Assim como: apresentar a UFRB, despertar sentimento de pertencimento à instituição, contribuir na formação dos discentes para o enfrentamento e tomada de decisões em situações de conflitos e contribuir para a formação de competências dos discentes para o trabalho em equipe.

Para esta ação, foram utilizadas ferramentas e jogos desenvolvidos pelos próprios discentes em sala de aula para uma disciplina e o palco do auditório foi transformado em tabuleiro.

Acreditar no processo de aprendizado é fortalecer o indivíduo como pessoa e profissional, impulsionando o desenvolvimento da sociedade e criando novas alternativas às atuais formas de vida e trabalho. Nesse ínterim, o aprendizado de forma lúdica se mostra como uma das estratégias que possibilitam o desenvolvimento do indivíduo como um todo; e, no universo acadêmico, explorar a ludicidade vai além do aprender brincando, sobretudo, o uso dessa metodologia nos proporciona um maior contato com a recente comunidade e inicia a despreziosa criação de vínculos e pertencimento.

Articulações no Território

Dentre as características do Centro Acadêmico está a sua capacidade de se articular com o território onde se localiza, neste caso o Recôncavo e outras regiões da Bahia, a fim de proporcionar aos seus representados uma maior atuação. Nesse contexto, ressalta-se que um dos primeiros passos do C.A. foi viabilizar a renovação do contrato de estágio após o fim do prazo de convênio entre a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB e a Prefeitura Municipal da Cachoeira - Bahia.

Com o término do convênio entre as instituições, os alunos não poderiam realizar estágios nesta Prefeitura e, sobretudo, contribuir para o desenvolvimento das atividades relativas à gestão pública em um Território no qual a UFRB está inserida. A partir disso, o Centro Acadêmico, em conjunto com o Colegiado do Curso, decidiu intermediar esse processo apresentando uma proposta à Prefeitura Municipal de Cachoeira - PMC com o intuito de renovar o convênio com a UFRB, garantir vagas fixas em setores estratégicos e introduzir os estágios remunerados, assegurando o fomento à educação com foco em enriquecer a qualidade dos serviços prestados pela mesma, destarte, propiciar também a profissionalização e expansão do Campo de Públicas.

A reunião foi realizada nas dependências da Prefeitura de Cachoeira, situada no centro da cidade, no dia 29/05/2018. Representando o CAGP estavam os discentes Caio Almeida (Diretor Executivo) e Almir Reis Neto (Diretor de Assuntos Estudantis) e, como membros da Prefeitura Municipal de Cachoeira, o então Chefe de Gabinete, Sr. José Carlos Bulau, e os secretários municipais em exercício: Sra. Jurema Bonfim (Secretária de Administração) e Sr. Enoque Simões (Secretário de Finanças).

Vale ressaltar as articulações realizadas pela Coordenadora do Colegiado de Gestão Pública na época, Profa. Daniela Matos, junto à gestão municipal e às instâncias da UFRB como forma de assegurar os trâmites para renovação. Destaca-se, também, o interesse que a Secretária de Administração demonstrou na renovação do convênio com a UFRB, comprometendo-se a alocar os estudantes do curso de Gestão Pública em setores estratégicos. Além disso, a proposta de estágio remunerado seria analisada e ofertada posteriormente, visto que até aquele momento, a PMC não possuía recursos para tal.

Caminhando com a Gestão

Ao final do semestre 2019.1 foi iniciada a transição do CAGP para o processo de uma nova gestão, sendo o mandato geral por três semestres, como regido pelo Estatuto. Nesse período de formação para o novo corpo do C.A, houve um movimento iniciado pelos discentes do segundo semestre para compor uma chapa com seus representantes e suplentes, que foi nomeada de Caminhando com a Gestão.

O Caminhando com a Gestão surge então com a participação dos discentes: Gilvan Borges, Luana Gonçalves, Luana Borges, Michele Coutinho, Queice Vitória, Fábio Correia, Raflézia Souza, Fernando Silva, Adriana Ferreira, João Victor Andrade, Lucas Cabral, Alice Nascimento, Jucileide Viana, Lucineide Santos e Bruno Vasconcelos.

A posse da nova gestão ocorreu em 21/08/2019, após as eleições realizadas nas dependências do CAHL, e como primeira intervenção foi realizada uma ação de boas-vindas aos calouros do semestre 2019.2, que ingressaram através do SiSu para as vagas ofertadas naquele semestre. De forma criativa e inovadora, os calouros e membros do C.A. circularam pelo Centro de Ensino, acessando as dependências e ouvindo as narrativas dos acontecimentos do CAHL até os dias atuais, como estratégia de fomentar o sentimento de pertencimento.

Dentre as ações planejadas para essa nova gestão estavam: dar continuidade aos trabalhos já construídos; realizar a apresentação do CAGP e do CSTGP aos novos discentes, propiciar momentos de descontração com eventos culturais e doar roupas para uma organização sem fins lucrativos em Feira de Santana/BA, assim como trazer uma proposta de padronização da camisa para o curso de Gestão Pública, movimento que já havia sido convocado anteriormente, porém, sem sucesso.

Nos Caminhos da Gestão Pública

O Encontro nos Caminhos da Gestão é um evento local com edições realizadas desde 2011 e, a cada Encontro, a Comissão Organizadora se reúne para decidir um tema que esteja em sintonia com as ansiedades e as demandas das turmas do CSTGP naquele ano.

Suas primeiras edições, que começaram em 2011, foram geradas a partir das turmas em disciplinas introdutórias do CSTGP, em especial, no componente de Introdução à Gestão Pública. Com o tempo, a comissão organizadora passa a ser um espaço de formação, com um tempo expressivo dedicado ao planejamento do evento, que se sofisticava, passa a ter captação de recursos e convidados externos. Em 2016, já consolidado, a comissão organizadora passa

a abrir editais para submissão de trabalhos e a compor um comitê científico para sua avaliação, com posterior publicação de caderno de resumo (anais) (Gestão Pública - UFRB). Em 2019, o CA assume a coordenação do VI Encontro Nos Caminhos da Gestão Pública, até então realizada pela Profa. Lys Vinhaes.

O tema do VI Encontro nos Caminhos da Gestão Pública, ocorrido no mês de novembro de 2019, foi: “Ampliação do campo de ações do governo local”. A proposta do tema surge a partir do diálogo com os discentes, tendo como objetivo abordar a ampliação do campo de ação dos governos locais, conteúdo que abarca discussões como governança, desenvolvimento local, regional e turismo em municípios, distritos históricos, entre outros. Nesta edição, houve na abertura um grupo de dança, realizando apresentação como atração local, sendo esta uma estratégia de aproximação com a comunidade e valorização da cultura popular do Recôncavo, além de duas mesas de debates e a abertura do espaço para a população dialogar e tirar dúvidas com os palestrantes sobre o tema proposto.

Assim como as demais edições, a ideia foi contribuir para a formação da identidade do CSTGP, favorecendo, entre outras coisas, a apresentação do Curso para o público externo; contribuir para a elaboração dos trabalhos de conclusão de curso, buscando qualidade para os documentos finais; e propiciar um espaço para o desenvolvimento de várias competências e habilidades (como liderança, planejamento, organização, dentre outras).

Empresa Júnior

Desde o início do Curso, houve algumas iniciativas relativas à criação de associações e empresas juniores no CSTGP por parte dos estudantes, algumas mais estruturadas e outras restritas a conversas preliminares. Esse movimento tinha como base a Lei nº

10.406/2002 que possibilita a realização de associações pela união de pessoas que se organizem para fins não econômicos. Apesar dos empenhos e da realização de assembleias de fundação e eleições, estes não foram elementos suficientes para cultivar e fomentar o desenvolvimento dessas organizações naquele momento. Todavia, os esforços dos discentes desde 2013 com a proposta da RGP Jr. e da Ápice – iniciativas mais estruturadas - ficaram semeados como projetos que viriam a germinar posteriormente.

A partir de 2018 iniciam-se novas discussões dentro do CAGP acerca da Empresa Júnior (EJ), sendo esta uma instituição civil sem fins lucrativos, constituída e administrada por alunos dos cursos de graduação e supervisionados/coordenados por professores especializados e dedicados ao projeto, conforme a Lei Federal 13.267/16.

A nova EJ do curso de Gestão Pública da UFRB foi denominada de “Nomus Consultoria” e sua trajetória teve início em uma reunião dos discentes no dia 25/08/2020. Contendo oito membros - considerados membros fundadores -, a Nomus tem como propósito atender aos anseios da comunidade acadêmica visando à difusão e à ampliação das oportunidades de aprender, aprender-a-fazer e aprender-a-ser.

Em seu estatuto em construção, a EJ estabelece que deve prestar serviços de consultoria de licitações, assessoria política e assessoramento na criação, desenvolvimento e implementação de políticas públicas para organizações do primeiro e terceiro setor. Destaca-se também o papel da EJ de colaborar no fortalecimento e engrandecimento da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB.

As atividades desenvolvidas pela EJ poderão viabilizar inúmeros ganhos para a UFRB, para a sociedade e para os discentes, como: completar a formação acadêmica; adquirir novos conheci-

mentos e habilidades; desenvolver novas competências transversais; elaborar e apresentar projetos multidisciplinares; melhorar a capacidade de tomada de decisão; entre outros.

C.As x COVID-19

As atividades do CAGP no mandato do Caminhando com a Gestão foram afetadas devido à pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2 ou, como popularmente conhecido, o novo coronavírus, que atingiu e paralisou as atividades do mundo inteiro, exigindo inclusive uma adaptação do modelo de ensino.

No planejamento da metodologia de ensino adotada na pandemia, os Centros Acadêmicos participaram ativamente do processo de votação nos seus respectivos centros de ensino, tal como na votação institucional erguida pela UFRB a fim de eleger o modelo mais adequado para a realização de aulas remotas, tendo em vista a complexidade da questão e as vulnerabilidades apresentadas pelos discentes, docentes, corpo técnico e administrativo da Universidade e também as externalidades apresentadas no território do Recôncavo da Bahia.

Com os alertas da pandemia instalados, as atividades do C.A. foram atingidas, sendo necessária a articulação com os cursos dentro do CAHL e com outros cursos de outros campi da UFRB para prosseguir com as ações e possibilitar a garantia de direitos e acessos, assim como fomentar a produção acadêmica.

Cabe destacar a importância dos centros acadêmicos como atuação discente durante esse período, que se deu não somente pela representação, mas também como veículo de informação e divulgação dos dados sobre COVID-19, incentivadores da leitura e atividades de cultura e lazer dentro das residências, e articulações

entre C.As e os colegiados para garantir o processo formativo dos discentes durante a pandemia.

Disputa e construção

Como vimos ao longo deste capítulo, a presença do Centro Acadêmico possibilita o desenvolvimento do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública em dois aspectos. Primeiro, um centro acadêmico precisa estar alinhado aos interesses da comunidade acadêmica, visto que encaminha as demandas ao conhecimento do Colegiado e outros órgãos competentes institucionais, por meio da representação estudantil, para viabilizar a resolução das questões apresentadas. E, segundo, a transparência e o incentivo constante de um mandato participativo auxiliam na formação de tecnólogos em gestão pública que, em um breve futuro, vão atuar e dedicar parte do seu tempo para aprimorar esses mecanismos, desenvolvendo assim não apenas um Curso melhor, mas profissionais com o sentimento da res-pública (sentimento de pertencimento e responsabilidade pelo que é do coletivo).

Vale salientar, antes de mais nada, que o papel do Centro Acadêmico, no encaminhamento das demandas aos órgãos colegiados e na orientação dos discentes na comunidade acadêmica, garante o bom funcionamento do CSTGP e da Universidade. Contudo, nada disso faria sentido se o Curso não fosse composto por docentes que estimulam os graduandos a participar e vivenciar tudo que é de direito, dentro e fora da Universidade, complementarmente a uma coordenação do Colegiado de Gestão Pública sempre atenciosa e prestativa às demandas e constantemente buscando solucionar os conflitos de maneira justa e responsável.

Participar de um C.A. é uma das melhores experiências que um estudante pode ter durante a graduação, ainda mais se tratando de um futuro Gestor Público, visto que oportuniza o progresso pro-

fissional, aspecto presente na fala da estudante Michele Coutinho (2018.2), que afirma:

Nesse período em que participei do Centro Acadêmico, adquiri experiências importantes que inclusive servem para formação do profissional de Gestão Pública. Saber administrar, gerir, socializar, resolver problemas, solucionar situações tensas e muitas outras atividades são competências que um gestor público deve desenvolver. Após definição de qual estudante iria ser responsável por cada diretoria, eu fiquei responsável pela Diretoria de Finanças, porém eu também atuava ativamente nas demais diretorias, principalmente quando se fazia necessário a representação do C.A em reuniões e outros eventos. No período o qual ainda estávamos nos familiarizando com a missão do que realizar em um Centro Acadêmico, conseguimos nos integrar melhor à proposta do Curso e aprender de fato como funciona um C.A com os colegas de outros cursos e os mais antigos também; conseguimos realizar eventos, propomos a ideia de uma Empresa Júnior que mais a frente foi desenvolvida, participamos de eventos, entre outros. Foi uma experiência bastante válida e que eu recomendaria para todos os estudantes (Depoimento de Michele Coutinho, 2020).

O Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública da UFRB/CAHL é um curso promissor e inovador que, ao longo dos seus primeiros dez anos, possibilitou o desenvolvimento e formação de inúmeros profissionais, contribuindo gradativamente para uma gestão e administração pública mais criativa, responsável e ética em um país que carece de servidores públicos, privados ou voluntários que estejam cientes das necessidades coletivas, sejam capacitados, tenham técnica, profissionalismo e humanidade.

Por fim, cabe destacar que é preciso ter responsabilidade e ter vontade, vontade de representar e de sermos profissionais melhores no futuro. Temos orgulho de ser UFRB, orgulho de ser CAHL, orgulho de ser o Centro Acadêmico de Gestão Pública e de toda

benefetoria que a participação discente proporciona, além de ganhar um ensaio para as situações do dia a dia de um gestor, tornando o conteúdo do Curso mais vivo, presente e entrelaçado com os interesses comuns à sociedade.

Referências

CENTRO ACADÊMICO DE GESTÃO PÚBLICA. **Estatuto do CAGP/UFRB**. Cachoeira, 2018. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/gestaopublica/images/phocadownload/CentroAcademico/Estatuto.pdf>. Acesso em 03 jan. 2021.

Centro Acadêmico. **União Nacional dos Estudantes - UNE**. São Paulo. Disponível em: <https://www.une.org.br/dicionario-do-me/ca-centro-academico/>. Acesso em 08 de jan. 2021.

RIBEIRO, Elivandson. **Importância da Institucionalização do Centro Acadêmico no CSTGP**. Cachoeira - Bahia. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/gestaopublica/arquivo-de-noticias/583-centro-academico-de-gestao-publica-e-fundado>. Acesso em Fev. 2021.

Encontros nos Caminhos da Gestão Pública. UFRB. Cachoeira-BA. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/gestaopublica/iv-encontro-nos-caminhos-da-gestao-publica>. Acesso em 04 de jan. 2021.

SALVADOR, Yuri. **10 passos para você fundar um Centro Acadêmico**. União Nacional dos Estudantes - UNE. São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/10-passos-para-voce-fundar-um-centro-academico/>. Acesso em: 07 de jan. 2021.

NOMUS CONSULTORIA. **Estatuto da Nomus Consultoria**. Cachoeira, 2020.

O ontem e o hoje do CSTGP

Nelson Montenegro

Siélia Barreto Brito

Introdução

O neste capítulo está estruturado em três partes, além desta introdução. A primeira traz a história da concepção do Curso Tecnológico em Gestão Pública (CSTGP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). A segunda traz a história da sua implantação. Durante a concepção de um curso de graduação, a ênfase se concentra no mundo das ideias e na tentativa de tornar essas ideias perenes na instituição. Já a constituição ou implantação de um curso de graduação está centrada em sua materialização na instituição, de modo que ele ocupe um lugar estável dentro da estrutura acadêmica.

A inspiração desse capítulo tem sua origem nos estudos de Bruno Latour. O epistemólogo nos legou uma grande contribuição ao entendimento de como se faz ciência, ao analisar os vários embates não intelectuais existentes no mundo científico. Estudos anteriores enfatizavam o embate intelectual entre teorias para explicar como um campo da ciência evolui e se estabiliza (KUHN, 2003). Latour defende que, além do embate entre ideias, a ciência é construída através de estratégias de seu corpo profissional em atividades políticas de regulamentação (LATOURE, 1997).

Partindo dessas concepções, na primeira seção revisaremos – de maneira geral no mundo e, especificamente, no Brasil – a trajetória percorrida pelo campo de políticas públicas para se tornar uma área disciplinar autônoma. Devido a seu caráter multidiscipli-

nar, essa trajetória encontrou particular dificuldade em se diferenciar de disciplinas muito próximas, como a administração pública e a ciência política.

A segunda parte apresenta a história da construção do CSTGP na UFRB, destacando os embates ocorridos em diferentes dimensões institucionais para que ele se efetivasse como um curso de graduação. Dentre as dimensões consideradas, encontram-se, em âmbito nacional, o Ministério da Educação, e no plano local, a UFRB e o Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL). Ambas as dimensões apresentaram incentivos e óbices para regularização do CSTGP.

A terceira parte trata da implementação do curso no CAHL, a contratação dos primeiros professores, a formação do Colegiado, e o reconhecimento do Ministério da Educação. Por fim, tem-se a conclusão.

A trajetória para autonomia

O campo de políticas públicas, como hoje é reconhecido, no Brasil, enfrentou diversos obstáculos para ser aceito dentre os ramos da ciência. Como qualquer outra inovação, esse campo precisou preencher vários critérios que possibilitassem e encaminhassem sua autonomia. Diferenciar-se de outras disciplinas da ciência e ser reconhecido pelo senso comum são, com certeza, os principais.

A tarefa de se diferenciar de outras disciplinas da ciência, no caso das políticas públicas, se apresentou como a mais difícil e custosa na trajetória para a conquista de sua autonomia. Essa dificuldade se apresenta em diferentes disciplinas e se torna cada vez mais comum com o tempo, devido à criação de algumas disciplinas que acabam por se tornar autônomas. Os casos da ecologia, subdisciplina da biologia, que hoje é entendida e pouco questionada, ou da

nutrição, ramo da medicina, que também adquiriu autonomia acadêmica e reconhecimento do senso comum, são exemplares.

Assim como nas disciplinas citadas, o campo de políticas públicas surge da necessidade de circunscrever o caráter transdisciplinar de alguns fenômenos. Nessa tentativa de cercar e entender, os cientistas começam a utilizar explicações que perpassam seu arcabouço teórico e buscam, em disciplinas correlatas, algumas ideias que ajudem a solucionar seus problemas científicos.

Para as políticas públicas, a matriz teórica da Ciência Política se mostrou, de início, incapaz de dar resposta ao novo fenômeno de um Estado cada vez mais presente no cotidiano da população. A tentativa inicial de focar em soluções econômicas da relação entre custo e benefício também se mostrou insuficiente para se entender a complexidade que se apresentava diante dos novos servidores do Estado e das demandas que surgiram com uma sociedade de modernidade avançada.

Tanto o governo, incumbido de dar soluções aos novos problemas surgidos com a urbanização intensa, o aumento das populações e a economia do consumo, quanto os cientistas, diante das mesmas tarefas, entenderam que somente uma nova disciplina seria capaz de oferecer entendimento e soluções para um fenômeno novo. E, portanto, a nova ciência deveria ser interdisciplinar, aproveitando diferentes teorias.

Nessa tarefa os *think tanks* e os institutos de pesquisa contribuíram para consolidar uma linguagem particular para a insurgente teoria das políticas públicas. Ambos absorveram e deram continuidade a conceitos e termos já em utilização pela academia, fortalecendo e unificando questões paradigmáticas e metodológicas da nova disciplina.

Contudo, o campo de políticas públicas apresentava uma segunda característica que dificultava sua autonomia. Além de ser

transdisciplinar do ponto de vista científico, ele é segmentado em profissões e ramos de soluções de problemas coletivos. Ou seja, é um campo que apresenta uma dupla questão transdisciplinar. São problemas coletivos de educação, saúde e infraestrutura, além de questões de economia, administração e política, que têm suas próprias linguagens profissionais.

Esse segundo caráter transdisciplinar fez com que o campo ficasse sob suspeita de não conseguir uma teoria que abrigasse tamanhas diferenças entre soluções para problemas como os de saúde e educação. Os profissionais de cada ramo, por sua vez, apresentavam inúmeros exemplos sobre as especificidades de seus problemas e argumentavam sobre a impossibilidade de uma única disciplina conseguir reunir soluções para questões tão díspares.

A solução para essa segunda transdisciplinaridade se apresentou com a definição dos ciclos de políticas públicas como principal arcabouço teórico. A partir da “caixa negra” de Easton (1954), os estudiosos do novo ramo perceberam que havia uma singularidade em todos os problemas apresentados pelos diferentes ramos de atividade do Estado. Todas elas ocorriam em etapas que poderiam ser separadas e estudadas como fenômenos singulares. E que cada uma dessas etapas possuía características comuns, não importando o ramo do Estado a que pertenciam.

Assim, aos poucos, o campo de políticas públicas apresentou soluções científicas para os problemas da sociedade, alcançando um *status* entre as disciplinas científicas. Em seguida, a segunda tarefa - a de ser reconhecido pelo senso comum -, aos poucos, obteve o mesmo sucesso, apresentado como segunda hermenêutica por Boaventura de Sousa Santos (1994). O reconhecimento dos feitos de uma disciplina só ocorre depois de consolidada sua linguagem na academia.

Para o campo de políticas públicas, podemos dizer que esse reconhecimento pelo senso comum ocorreu de maneira rápida. A razão está na utilização pelos meios de comunicação da linguagem do ciclo de políticas públicas. Os conceitos de agenda, formulação, implementação e avaliação logo foram adicionados às discussões da esfera pública, deixando de ser termos exclusivos da academia. Nessa segunda hermenêutica, esse campo apresenta um trunfo: por fazer parte do cotidiano de qualquer pessoa, as políticas de Estado despertam interesse da população, diferentemente de termos técnicos de outras disciplinas, como enzimas na nutrição, ou espécies exógenas na ecologia.

A tarefa se completa com o processo cada vez maior de transparência na condução problemas coletivos por parte do Estado. A transparência, mesmo sendo um princípio antigo da democracia, avançou muito em tempos recentes, na esteira do movimento de fluxos de informação potencializados com a internet. Hoje, o cidadão pode acessar diferentes informações no Estado, o que, até pouco tempo, seria um trabalho minucioso de garimpagem e visitas a instituições.

No Brasil a concepção de uma disciplina voltada para as políticas públicas teve, historicamente, a gramática política do insulamento burocrático como um meio de se expandir. Ao tentar combater o clientelismo próprio do Congresso Nacional, os presidentes brasileiros, em sua maioria, adotaram a criação de ilhas de excelência na burocracia. Um dos exemplos mais citados é o Plano de Metas do governo Juscelino Kubitschek, no qual boa parte do planejamento das políticas públicas era delegado a grupos de trabalhos imersos em técnicas científicas e isolados das disputas políticas. Há também o exemplo dos triângulos formados entre empresas internacionais, burocratas e empresas nacionais, nos quais a separação entre técnica e política era entendida como chave para o sucesso.

No novo período democrático, a influência do movimento mundial do *New Public Management* se fez presente, com a criação de um Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), sob a justificativa de que o Estado necessitava de uma reforma que o tornasse mais ágil e responsivo. O MARE empreendeu diretrizes e metas totalmente vinculadas à linguagem e às teorias desenvolvidas pelo campo de políticas públicas.

É nesse cenário – no qual a academia e o Estado chegam a um acordo em seus jogos de linguagem, optando por adotar um só entendimento de como compreender e dar soluções aos problemas sociais – que o campo de políticas públicas é instigado a ampliar sua presença nas universidades brasileiras. Fica evidente, com a tentativa de modernizar o Estado, que existe uma baixa qualificação na burocracia brasileira nos âmbitos estaduais e municipais.

Este subitem do capítulo mostrou que a concepção de uma disciplina de políticas públicas foi, ao mesmo tempo, uma demanda social e uma resposta científica. Em muitos casos, foi uma resposta científica, depois de muito tempo sem que se apresentasse uma demanda social, como no caso da teoria das probabilidades. Ou o contrário: uma demanda social que ficou sem uma resposta científica, situação que encontra variados exemplos.

A concepção do CSTGP/UFRB

A construção de um curso de graduação necessita de um mínimo de consenso sobre o propósito de sua criação, o perfil do corpo docente e a transformação profissional que está subentendida no processo de aprendizagem dos alunos. Todas essas questões fazem parte da discussão do projeto pedagógico que uma comissão irá definir. Todavia o percurso que vai da concepção das ideias que

balizam o curso até sua efetivação não acontece de maneira linear. Ele se dá com embates, discordâncias e construção de consensos.

Com a construção do CSTGP da UFRB não foi diferente. Dentro do ambiente caracterizado no item anterior do capítulo, a partir de 1945, o Estado criou uma demanda por servidores mais qualificados, e algumas lideranças acadêmicas começaram a se manifestar e a mostrar que existia, no Brasil, uma ciência da gestão pública ainda restrita a alguns departamentos, mas que já era ativa. Isso fica visível no grupo de trabalho de políticas públicas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), que já congregava professores de diferentes universidades.

Mesmo existindo esse grupo na ANPOCS, o campo de políticas públicas não se ampliou de forma a constituir uma ciência conhecida do senso comum, e sua disseminação no Brasil fica restrita aos grandes centros e suas universidades.

Somente a partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), essa disseminação será possível, nos termos em que Latour defende, com a construção física de laboratórios. O REUNI foi uma política pública do Ministério da Educação cuja meta era ampliar o número de vagas e cursos nas universidades federais brasileiras. Em troca da ampliação da infraestrutura de salas e laboratórios, as universidades se comprometiam a ampliar o número de vagas para alunos.

O REUNI, portanto, aparece, para o campo de políticas públicas, como uma oportunidade de ampliação e afirmação da linguagem científica das políticas públicas no ambiente universitário. Vários grupos de professores, em diferentes universidades, passam, então, a planejar a criação de cursos de graduação na área. E o sucesso inicial de alguns cursos gera um efeito bola de neve, apontando caminhos e experiências bem-sucedidas.

Na UFRB, o professor Clóvis Roberto Zimmermann se tornou protagonista nessa construção. Professor do curso de Ciências Sociais, Zimmermann desenvolvia uma pesquisa, nessa época, sobre o Programa Bolsa Família. Boa parte da literatura de suporte dessa investigação utilizava conceitos e paradigmas da teoria das políticas públicas. No início do ano de 2009, foi criada uma comissão para elaborar o projeto pedagógico do curso. Dele deviam constar dois itens muito importantes e definidores: as disciplinas que seriam oferecidas no curso e o perfil dos professores que comporiam seu corpo docente.

Na discussão sobre as disciplinas, temos o primeiro exemplo sobre os embates acadêmicos. As disciplinas deveriam ser mais técnicas ou mais teóricas? Qual deveria ser o eixo estruturador do curso? Muitas perguntas surgiram nesse momento, e diferentes soluções foram apresentadas. Ao final, prevaleceu o entendimento de que o curso deveria seguir a lógica da própria concepção intelectual da ciência das políticas públicas, oferecendo uma formação transdisciplinar.

O entendimento e a opção por um curso transdisciplinar resultaram na construção de um quadro que englobava disciplinas introdutórias de filosofia, sociologia e produção de textos. Nessa introdução, deveriam constar algumas disciplinas de professores de outros cursos do CAHL. A nova concepção defendida pela UFRB era de que os professores pertenceriam aos centros, e havia um entendimento tácito entre os cursos de que algumas vagas de concurso seriam utilizadas para professores de disciplinas básicas.

Com disciplinas teóricas de direito, economia e administração, a intenção era nivelar algumas disciplinas pelo crivo nacional, utilizando-se bibliografias constantes nas provas nacionais para gestor

público e em diversas universidades. Isso possibilitaria um maior intercâmbio intelectual com os grandes centros, como também abriria espaço para os alunos completarem seus estudos em universidades nacionais e internacionais, ao cursarem uma pós-graduação.

A intenção era oferecer uma base teórica que se vinculasse com os cursos mais teóricos dos grandes centros nacionais. Exemplo disso está na disciplina denominada “instituições políticas”, que discutia teorias em voga na ciência política e na economia, em âmbito nacional. Ao mesmo tempo, havia a proposta de pensar o local em que o curso estava inserido – uma região no interior da Bahia, com um histórico de ciclos de desenvolvimento com resultados pouco eficientes para a maioria da população.

E, de outro lado, havia disciplinas práticas, vinculadas ao cooperativismo e às metodologias das ciências humanas. A ideia desse terceiro eixo de disciplinas era o desenvolvimento da prática no mundo real. Depois de uma base introdutória e de ensinamentos teóricos, a prioridade final do curso era treinar os servidores dos municípios baianos e criar uma oferta de técnicos bem qualificados para os quadros municipais.

Dentro da lógica de pensar o local, foram incluídas, no curso, disciplinas de estágio, cuja intenção era uma aproximação entre a academia e o poder público, visto que um dos diagnósticos nacionais, na reforma do Estado, indicava a falta de pessoal qualificado nas prefeituras do interior do Brasil. Como também a percepção que, no futuro, o Curso poderia servir de arcabouço e espaço para a discussão de políticas públicas de desenvolvimento, reunindo as experiências bem-sucedidas dos municípios adjacentes.

Dentro do grupo de elaboração do projeto pedagógico, não havia muita discórdia sobre o conteúdo das disciplinas. Todavia, como

nos lembra Latour, toda construção científica apresenta suas discordâncias, e elas apareceram quando da discussão sobre o perfil dos professores que iriam compor o curso. A disputa ocorreu no Conselho do Centro de Artes, Humanidades e Letras. O Centro abrigava, nesse tempo, oito cursos de graduação, todos eles ainda em seu início. O curso de Ciências Sociais tinha menos de dois anos; o de História e o de Serviço Social menos de quatro anos.

Portanto, o Centro abrigava cursos incipientes, com um quadro de professores ainda em formação e com uma dinâmica de relocações devido ao processo intenso de concursos para professores desencadeados pelo REUNI. Nesse cenário, as demandas por professores eram o grande motivo de discussão nas reuniões do Centro, que eram o lócus final na decisão do perfil das vagas. Junto ao cenário de disputas, a possibilidade de nove vagas para o CSTGP apareceu como uma boa oportunidade para que outros cursos tentassem reverter ao menos uma dessas vagas para seu quadro.

Na ocasião da reunião, a defesa das nove vagas para o CSTGP teve como argumento principal a necessidade de o curso ter autonomia. E, devido à sua lógica transdisciplinar, a defesa do CSTGP conseguiu argumentar que os outros cursos ganhariam um reforço em áreas importantes das ciências humanas, como metodologia, economia, ciência política e sociologia. Além da possibilidade de serem criadas, no Centro, novas áreas de atuação, como direito e administração pública.

Assim, as duas etapas da construção do CSTGP estavam caminhando bem. O projeto pedagógico do curso (PPC) havia sido definido. Já sabíamos quais as disciplinas e qual o perfil dos professores que deveriam ingressar.

Quadro 1: Matriz curricular do CSTGP.

SEMESTRE I	SEMESTRE II	SEMESTRE III	SEMESTRE IV	SEMESTRE V	SEMESTRE VI
Sociologia Geral (68 horas)	Instituições Públicas (68 horas)	Participação e Sociedade Civil (68 horas)	Desigualdades Raciais e Sociais (34 horas)	Estágio Supervisionado I (51 horas)	Estágio Supervisionado II (52 horas)
Fundamentos de Filosofia (68 horas)	Teoria das Políticas Públicas (68 horas)	Teoria das Políticas Públicas II - América Latina (68 horas)	Teoria das Políticas Públicas III Políticas Sociais no Brasil (68 horas)	Gestão Pública do Brasil Contemporâneo (68 horas)	Optativa III (34 horas)
Estado e Sociedade (68 horas)	Teoria do Desenvolvimento (68 horas)	Teoria do desenvolvimento Contemporâneo (68 horas)	Cooperativismo e Capital. Social (34 horas)	Formulação e Elaboração de Projetos Sociais e Captação de Recursos (68 horas)	Optativa IV (34 horas)
Introdução à Gestão Pública (68 horas)	Administração e Gestão Pública (68 horas)	Orçamento e Finanças Públicas (68 horas)	Direito Público e Administrativo (68 horas)	Optativa II (34 horas)	Optativa V (34 horas)
Oficina de textos (68 horas)	Metodologia de Pesquisa (68 horas)	Metodologia quantitativa e Indicadores Sociais (68 horas)	Monitoramento e Avaliação de Políticas Públicas (68 horas)	Trabalho de Conclusão de Curso I (68 horas)	Trabalho de Conclusão de Curso II (34 horas)
			Optativa		

Fonte: Projeto Pedagógico do curso de CSTGP/UFRB (2010).

A definição do *campus* de Cachoeira/BA não foi uma questão resolvida previamente, pois, nesse período, com o surgimento de novas universidades e suas ampliações, surgiu a possibilidade da construção de um novo *campus* da UFRB, e o CSTGP, ainda embrionário, foi convidado a participar de uma reunião com a Reitoria para se discutir uma possível inserção do curso no novo centro que estava sendo pensado na cidade de Santo Amaro.

Esse novo centro era uma reivindicação da cidade de Santo Amaro, que havia participado das conversas iniciais sobre a instalação de uma universidade federal na região. Com pressões políticas

cada vez mais fortes, a Reitoria resolveu instalar um *campus* provisório na cidade, com a promessa de uma instalação definitiva. Durante as negociações, o poder de expansão da Universidade se mostrou reticente, e o CSTGP foi definido, de uma vez, como parte do CAHL. Foi definido também que o curso seria noturno, com a intenção de facilitar o ingresso de pessoas que trabalhassem em prefeituras.

Nesse momento, a comissão se encontrava satisfeita com o fim das tramitações dentro da UFRB. Faltava apenas o capítulo final para que o CSTGP se transformasse em realidade. O ator principal desse capítulo era o Ministério da Educação (MEC), responsável pela validação do curso. A comissão de criação do CSTGP tinha pensado o curso como um bacharelado, seguindo a indicação do ainda incipiente grupo da ANPOCS que, depois, iria ajudar a formar o coeso grupo do campo das políticas públicas. Universidades como USP, UNB e UFRGS já haviam decidido por cursos de bacharelado.

Depois de alguns telefonemas de negociação para os acertos finais de homologação do curso, o MEC decidiu que o curso seria um curso superior de tecnologia, o que, de certa maneira, era esperado pela comissão, visto que o principal objetivo do curso era oferecer treinamentos qualificados para os servidores públicos atuais e futuros dos municípios do Recôncavo da Bahia.

A implementação do CSTGP

O primeiro semestre do CSTGP foi em 2010.1, com o ingresso de cinquenta alunos, que comporiam a primeira turma do CSTGP. Nesse início, como o CSTGP ainda não havia realizado concurso público para os professores de sua grade curricular, as disciplinas foram ministradas por professores de outros cursos do CAHL, notadamente dos cursos de Serviço Social e Ciências Sociais. Na coordenação do CSTGP, contou-se com o apoio da professora Georgina

Gonçalves, vinculada ao curso de Serviço Social, que muito contribuiu com o CSTGP, coordenando-o inicialmente e recepcionando os professores que ingressaram posteriormente.

Em Abril de 2010, através do Edital nº 03/2010, publicado no Diário Oficial da União, foram abertas as inscrições do concurso público para cargo da Carreira do Magistério Superior da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), em conformidade com o disposto no Artigo 37, inciso II, da Constituição Federal, no Decreto n.º 6.944, de 21/08/2009, na Portaria MPOG n.º 124, de 15/03/2010, na Portaria MEC nº 327, de 19/03/2010 e na Portaria nº 328, de 19/03/2010, em cumprimento às pactuações do termo de acordo de meta do Programa REUNI, exercício 2010 (parcialmente) e do Programa Universidade Aberta do Brasil, exercício 2010. Foram observados os termos da Lei n.º 8.112, de 11/12/90, do Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos aprovado pelo Decreto n.º 94.664, de 23/07/87, das normas, das disposições do Estatuto e do Regimento da Universidade e da legislação pertinente e complementar, condições contidas naquele Edital. A norma interna que regeu o citado Concurso Público foi a Resolução do Conselho Acadêmico (CONAC) nº 030/2009.

Naquele momento, foram oferecidas cinco vagas para o CSTGP: quatro para professor adjunto (teorias das políticas públicas; desenvolvimento, associativismo e capital social; orçamento e administração pública; monitoramento e avaliação de políticas públicas); e uma para professor assistente (metodologia qualitativa e quantitativa). Ingressaram, por meio desse Edital, os professores: Maria Inês Caetano Ferreira, Jorge Antônio Santos Silva, Siélia Barreto Brito, Lys Maria Vinhaes Dantas e Ivana Tavares Muricy. Todos, até o presente momento, ainda se encontram na ativa e compõem o CSTGP.

A chegada dos supracitados professores para o Colegiado do CSTGP supriu, parcialmente, as demandas iniciais do curso. Entre-

tanto, para os semestres posteriores, eram necessários novos docentes para compor o quadro de disciplinas oferecidas. Assim, em 30 de janeiro de 2012, foram ofertadas mais quatro novas vagas para o CSTGP, através de concurso público para o magistério superior, Edital nº 01/2012, nas seguintes disciplinas: formulação e elaboração de projetos sociais e captação de recursos; planejamento estratégico; direito público e administrativo; e políticas públicas. Foram admitidos, por meio desse Edital: Daniela Abreu Matos; José Pereira Mascarenhas Bisneto; Pedro Augusto Pessoa Lepikson; e Edgilson Tavares de Araújo. Desses, dois já não compõem o CSTGP: José Pereira Mascarenhas Bisneto e Edgilson Tavares de Araújo.

Originalmente, essa foi a composição das vagas do CSTGP. Todavia, com a saída do Prof. José Pereira Mascarenhas Bisneto em 2015, fez-se novo concurso público, através do Edital nº 11/2015, no qual passou a integrar o curso a Prof.^a Doraliza Auxiliadora Abranches Monteiro. Com a saída do Prof. Edgilson Tavares de Araújo em 2019, preencheu-se a vaga da disciplina com remanejamento do Prof. Lucas Santos Cerqueira, oriundo da FURG.

Desse modo, foi composto o quadro de vagas do CSTGP, sendo nove vagas distribuídas nas diversas áreas contempladas pelo curso. Atualmente, ele tem, em seu corpo docente, além dos professores citados, a Prof.^a Georgina Gonçalves dos Santos e o Prof. Nelson Eugênio Pinheiro Montenegro.

Do Colegiado – CSTGP

Em 2011, após a chegada dos novos professores do CSTGP, fez-se a primeira eleição para o Colegiado²⁴ do Curso para o perío-

²⁴ O Colegiado do CSTGP tem como atribuições: “dentre outras, planejar, acompanhar e avaliar a implementação do projeto político pedagógico do CSTGP; deliberar sobre aproveitamento de estudos, convalidação de disciplinas ou excedência de créditos; e tomar decisões relativas aos aspectos didático-pedagógicos do CSTGP”. (www.ufrb.edu.br/gestaopublica).

do 2012-2014, sendo eleito, como coordenador, o Professor Jorge Antônio Santos Silva e, como vice coordenadora, a Professora Siélia Barreto Brito. Para o biênio 2015-2017, assumiu a coordenação do Curso o professor Edgilson Tavares de Araújo e a vice coordenação a professora Daniela Abreu Matos. Em 2016, com a saída do Professor Edgilson para a assessoria da Direção do CAHL, a professora Daniela Abreu Matos assumiu a coordenação, e a professora Lys Maria Vinhaes Dantas compôs a coordenação como sua vice. Para o período de 2017-2018, a professora Daniela Abreu Matos foi reconduzida ao cargo de coordenação, e a professora Lys permaneceu como vice coordenadora. Entre o período de 2019 e 2020, a coordenação do Curso ficou a cargo da Professora Doraliza Auxiliadora Abranches Monteiro, sem vice coordenação. Em 2020, a professora Doraliza foi reconduzida à coordenação, tendo como vice coordenador o professor Lucas Santos Cerqueira.

Originalmente, o Colegiado do CSTGP foi composto por todos os professores do Curso. Atualmente, compõem o Colegiado do CSTGP os seguintes professores: Doraliza Auxiliadora Abranches Monteiro, Siélia Barreto Brito; Lys Maria Vinhaes Dantas; Daniela Abreu Matos; Nelson Eugênio Pinheiro Montenegro; e Lucas Santos Cerqueira. Os professores Ivana Tavares Muricy e Pedro Augusto Pessoa Lepikson recompõem o Colegiado em 2021.

Do NDE/CSTGP

A Resolução nº 01 de 17 de junho de 2010, em seu Artigo 1º, determina:

O Núcleo Docente Estruturante (NDE) de um curso de graduação constitui-se de grupo de docentes com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção,

consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso.

Atendendo à citada Resolução, constituiu-se, por meio da Portaria n. 303/2011, o primeiro Núcleo Docente Estruturante do CSTGP. Outras portarias foram, ao longo dos dez anos, apontando para as poucas mudanças que aconteceram no NDE do CSTGP.

Buscando melhor adequar o Curso para as demandas tecnológicas da Gestão Pública, em 2014, no âmbito da NDE, foi proposto um novo desenho da matriz curricular do CSTGP, essa nova matriz curricular foi construída e apresentada para discussão com a comunidade acadêmica em 2014.1, e foram feitos alguns incrementos e alterações à proposta inicial. Em fevereiro de 2020, foi finalizada a última versão da nova matriz curricular, que deve ser implementada em 2021.2.

Do reconhecimento do CSTGP

No ano de 2013, o CSTGP recebeu, pela primeira vez, a comissão do Ministério da Educação e Cultura (MEC) para reconhecimento do curso. Ele foi reconhecido conforme Portaria MEC 651 de 10 de dezembro de 2013.

Em 03 abril de 2017, o MEC renovou o reconhecimento do Curso pela Portaria 272, publicada no DOU de 04 de abril (p. 140, linha 510). Em 25 de junho de 2020, o MEC renovou o reconhecimento do CSTGP pela Portaria 211, publicada no DOU em 07 de julho de 2020 (p. 127).

Além das avaliações permanentes do MEC, a Professora Lys Maria Vinhaes Dantas realiza anualmente o levantamento do perfil do aluno ingressante no Curso (discutido no Cap. 2), elaborando um relatório que tem como objetivo mapear quem é o aluno que se interessa pelo CSTGP, suas expectativas em relação ao curso e ao tempo para concluí-lo. Dentre outras informações, os relatórios de

cada ano se encontram disponíveis no *site* do curso (<https://www.ufrb.edu.br/gestaopublica>). A sistematização dos dados levantados é apresentada em um relatório, discutido pelo NDE e posteriormente apresentado e validado pelo Colegiado do CSTGP. Após estas etapas, os relatórios são publicados para consulta.

Considerações finais

Um curso de graduação leva tempo para se ajustar aos seus propósitos iniciais. E o tempo muitas vezes modifica em parte esses propósitos. Neste caminho a busca é sempre de aperfeiçoamentos institucionais, como laboratórios, vínculos com outras instituições, aperfeiçoamentos pedagógicos, como a mudança de currículos e disciplinas, e o amadurecimento de professores em seus estudos e especialidades.

O CSTGP da UFRB seguiu essa regra. Em seu início havia uma grande expectativa entre seus formuladores sobre quais seriam os resultados dessa construção.

Após dez anos de Curso, seus inúmeros alunos formados revelam que o caminho escolhido no início foi acertado. Implementar um curso embasado em teorias de políticas públicas no Recôncavo da Bahia trouxe uma referência institucional para vários municípios da região.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital nº 03/2010**. Cruz das almas/Ba, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital nº 01/2012**. Cruz das almas/Ba, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital nº 11/2015**. Cruz das almas/Ba, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 651/2013**. Brasília/DF, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 272/2017**. Brasília/DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 211/2020**. Brasília/DF, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n.030/2009**. Cruz das Almas/Ba, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n.035/2009**. Cruz das Almas/Ba, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n.011/2010**. Cruz das Almas/Ba, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n.01/2010**. Brasília/DF, 2010.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 7.^a ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

LATOUR, Bruno; WOOLGAR, Steve. **A vida de laboratório: a produção dos fatos científicos**. Relume Dumara, 1997.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice**. O social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 4^a ed., 1997.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. Centro Artes humanidades e Letras. Site: www.ufrb.edu.br/gestaopublica, consultado em 05 de janeiro de 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. Centro Artes humanidades e Letras. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública**. Cachoeira, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. Centro Artes humanidades e Letras. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública**. Cachoeira, 2020.

Gestão Pública e os próximos dez anos

*Doraliza Auxiliadora Abranches Monteiro
Lucas Santos Cerqueira*

Introdução

No momento em que escrevemos este capítulo, uma pandemia encontra-se em curso no Brasil e no mundo, trazendo diversos desafios para a geopolítica e para os governos locais. A pandemia se revela mais um acontecimento de escala global, do ponto de vista sanitário, político e socioeconômico, em um mundo que ainda não havia se recuperado da severa crise de 2008 que afetou a todos. Outrossim, o neoliberalismo se consolida no tecido social não somente como uma pauta econômica, da utopia do mercado total (HARVEY, 2007), mas como práticas sociais, de mercado, práticas políticas e de governo (MISOCZKY, *et. al*, 2017), como um modo de vida que tem a concorrência e a competição como valores, a primazia do individualismo em detrimento do coletivo e a supremacia do mercado como elementos fundamentais de uma nova estratégia do capital para superar a sua crise estrutural (MÉSZÁROS, 2011; HARVEY, 2008).

A dilapidação da herança do que restava do Estado de Bem-Estar e da social democracia sofreu um revés importante com esse acontecimento, exigindo respostas efetivas dos governos, como as políticas de isolamento social e algumas vezes a prática de *lockdown*, as políticas anticíclicas Keynesianas como o auxílio emergencial, empréstimos subsidiados às pequenas e médias empresas, suspensão de pagamentos de impostos, negociação de dívidas, planos setoriais de preservação e recuperação, bem como o suporte aos sistemas de saúde para atender o aumento da deman-

da e outras ações que visavam conter a pandemia da Covid 19 e reduzir o caos social.

A máquina pública em vários países foi acionada no âmbito da logística, da gestão de pessoas, finanças, comunicação, tecnologia e outras, bem como toda uma cadeia de serviços públicos foi movimentada para minimizar possíveis impactos da pandemia. Foram necessárias estratégias de coordenação, financiamento, cooperação intergovernamental e colaboração com organizações da sociedade civil e do setor privado para mobilizar recursos e implementar políticas públicas. Um esforço foi organizado e coordenado também no direcionamento de investimentos na ciência e em pesquisas com o objetivo de oferecer respostas às consequências diversas do vírus e na produção das vacinas. Algo talvez nunca visto em nenhum período da humanidade.

Os efeitos da pandemia afetaram seriamente territórios com mais vulnerabilidades sociais, principalmente em países como o Brasil, marcado pela desigualdade social, pobreza e desemprego. Adicionados a isso, não se pode deixar de considerar o negacionismo, a falta de planejamento e a omissão do Governo Federal, especialmente do chefe do Executivo, o Presidente Jair Bolsonaro, para o enfrentamento da pandemia. Coube aos governos estaduais e municipais assumirem o protagonismo em diversas ações. Isso ressaltou e demonstrou a importância da autonomia dos entes subnacionais no sistema federativo brasileiro, bem como o papel importante das instituições que implementam as políticas públicas sociais e de saúde, como o SUS²⁵, SUAS²⁶ e outros programas sociais.

Pequenos e médios municípios²⁷, como os do Recôncavo da Bahia, dependeram consideravelmente de estratégias dos governos

²⁵ Sistema Único de Saúde – SUS é o sistema público de saúde do Brasil.

²⁶ Sistema Único de Assistência Social - SUAS é o modelo de gestão utilizado para operacionalizar as ações de assistência social no Brasil.

²⁷ Dados do IBGE (2019), demonstram que 88% dos municípios brasileiros possuem população de até 50.000 habitantes e 94% até 100.000 habitantes.

estaduais no combate à pandemia. Reflexo da descoordenação federal, mas também dos desafios contemporâneos vividos pelos municípios e estados brasileiros, como a baixa capacidade de arrecadação, dívidas fiscais, quadro insuficiente de pessoal, adicionado à baixa profissionalização dos quadros burocráticos, máquina pública lenta e morosa, atrelada à baixa capacidade de ações de indução econômica e desenvolvimento territorial.

Isso se evidencia, ainda mais, nos pequenos e médios municípios brasileiros, com a organização, formação e capacitação do quadro técnico e de gestores públicos, efetividade na gestão dos recursos públicos, disponibilização de informações aos cidadãos, garantia da transparência, responsabilidade política e administrativa, qualidade no atendimento e na prestação de serviços ao cidadão, para citar alguns exemplos. As respostas exigiram ampliação e adaptação de diversos serviços públicos em diferentes áreas - saúde, educação, assistência, trabalho e economia - e profissionais públicos, dinâmicos, ágeis, comprometidos e conscientes do cargo e do papel de servidor público.

Estes fatos veem à tona, quando, neste livro, se propõe a discutir e celebrar os 10 anos de implantação do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública (CSTGP) em uma Universidade Pública brasileira, a UFRB, no território do Recôncavo da Bahia. Território historicamente marcado por lutas e conquistas, mas também pela exploração de mão de obra escravizada e práticas clientelistas e patrimoniais no trato da coisa pública. Nesse sentido, este sétimo e último capítulo visa discutir e trazer aspectos reflexivos sobre o cenário e o futuro do CSTGP para os próximos 10 anos de atuação frente aos desafios contemporâneos da gestão pública, ainda mais ressaltados pela pandemia. Falar e escrever sobre o futuro não é algo fácil, mas um desafio complexo, ainda mais para um curso de

Gestão Pública, considerando as incertezas e a dinamicidade posta pelo ambiente político e institucional brasileiro e também por conta de uma geopolítica mundial que sofre por movimentos e governos extremistas com condutas impositivas, excludentes, fechadas ao diálogo e descomprometidas com acordos internacionais. Estes se contrapõem ao que se esperava da construção de um novo marco civilizatório para este novo e recente século, que muito trouxe de aprendizados históricos pós Segunda Guerra Mundial, quanto a comportamentos de governantes contrários aos princípios republicanos de governança.

Desta maneira, os próximos dez anos serão incertos e concretamente desafiadores, considerando que pensar o futuro do CSTGP é refletir também sobre o futuro da gestão pública brasileira e mundial, frente os desafios contemporâneos em sua dimensão técnico-político. Contudo, a partir das dificuldades do passado, vivenciadas pelos municípios brasileiros, atrelado aos fatos expostos pela pandemia, temos algumas pistas sobre o futuro e trajetória a ser percorrida. Não são certezas, mas reflexões advindas de experiências históricas, pessoais, pedagógicas e de leitura de cenário.

Assim, este capítulo está estruturado em apresentar, na próxima seção, aspectos históricos sobre os modelos e as características da Administração Pública Brasileira, e os desafios postos para a gestão pública no Brasil contemporâneo. Em seguida destacaremos elementos formativos do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública (CSTGP) da UFRB, a partir do PPC de implantação do curso, aos aspectos que convergem para a elaboração do novo PPC, a ser implementado no segundo semestre letivo de 2021, considerando a dimensão tecnológica do curso, o diálogo com outras áreas do conhecimento e o seu contexto no território do Recôncavo da Bahia. E, por fim, suscitar reflexões e provocações sobre o futuro da atua-

ção do Curso e da gestão pública, e a contribuição do CSTGP para a formação de gestores para um cenário diferente, no contexto dos desafios elencados.

Administração pública em debate

Este é um espaço para debater algumas das transformações que a Gestão Pública brasileira tem passado ao longo do tempo e apontar para alguns dos seus desafios mais proeminentes.

Modelos e características

A Administração Pública no Brasil é caracterizada por um conjunto de elementos herdados das crenças e práticas oriundas da formação nacional. Marcada pelo hibridismo nas relações entre estado e sociedade (SILVA *et al.* 2012), que ora se revela no personalismo, ora no impersonalismo, manifesta suas combinações em comportamentos clientelistas, corporativistas, mas também pela busca do universalismo de procedimentos e eficiência da máquina pública.

Os modelos de administração pública predominantes foram denominados como patrimonialista, burocrático e gerencial. O caráter histórico-conceitual destes modelos foi influenciado pelo momento histórico e pela cultura política que caracterizam determinada época no país, desde a sua formação (ver COSTA, 2008).

O modelo patrimonialista, predominante até início do séc. XX, é considerado típico dos estágios primitivos da sociedade pela incapacidade de distinção entre o público e o privado. O surgimento do modelo burocrático data do final do séc. XIX e teve o objetivo de frear a expansão do patrimonialismo a partir da implantação de um sistema racional-legal, incentivado pelos estudos de Weber sobre as formas de dominação. Este modelo ganha força com a expansão das funções econômicas e sociais do Estado. E o modelo gerencial ocu-

pa centralidade, a partir dos anos de 1970, por visar à eficiência da administração pública, buscando redução de custos e aumento da qualidade dos serviços públicos e tendo o cidadão como beneficiário.

Marca o modelo patrimonialista a confusão entre interesse público e privado. O patrimônio e os serviços públicos eram usados pelos governantes e pelos servidores como seu patrimônio particular (SANTOS, 2014). O tipo de dominação e autoridade são consideradas tradicionais, marcadas pelo personalismo, e tem como consequências a prática da corrupção, do empreguismo e do nepotismo.

O modelo burocrático no Brasil tem como marco histórico a década de 1930, com criação do Departamento de Administração do Serviço Público (DASP) pelo governo Vargas na tentativa de implantação de uma administração pública com princípios Weberianos. As características primordiais deste modelo são a busca pela separação entre público e privado, critérios técnicos e universais (meritocracia), autoridade racional-legal, profissionalismo, normas e procedimentos impessoais e formalmente explícitos. Contudo, na prática houve a convivência com o anterior. É neste modelo que expande a administração indireta (autarquias, fundações e empresas públicas), como saída jurídica menos penosa para adaptação às demandas do crescimento do país.

No modelo gerencial, o enfoque é na eficiência da Administração, aumento da qualidade dos serviços e a redução dos custos. Busca-se desenvolver uma cultura gerencial nas organizações públicas, com ênfase nos resultados, aumento da governança do Estado, isto é, a sua capacidade de gerenciar com efetividade e eficiência as políticas públicas. Esse modelo ganha força principalmente a partir da década de 1980, com o argumento de um Estado enorme e ineficiente, mas também motivada pela crise do petróleo mundial que gerou uma crise fiscal em vários países, bem como naquilo que ficou caracterizado como Neoliberalismo.

Com esse movimento, a solução organizada política e ideologicamente visava a redução do Estado na economia, cujos expoentes foram primordialmente os governos Thatcher na Inglaterra e Reagan nos Estados Unidos, com forte orientação de privatização e desregulamentação dos mercados. No campo instrumental os objetivos da reforma gerencial no Brasil foram aumentar a eficiência e a efetividade da máquina pública, melhorar a qualidade das decisões e dos serviços do governo a partir dos princípios da “desburocratização, descentralização, transparência, *accountability*, ética, profissionalismo, competitividade e enfoque no cidadão” (PIMENTA, 1998, p. 174). Para Fadul e Silva (2008) a reforma gerencial atingiu êxito no campo instrumental, mas no campo substantivo e social os efeitos são limitados, ainda mais quando se observa que as regras de equilíbrio fiscal e de limitação dos gastos levaram aos estados e municípios a se endividarem cada vez mais, reduzindo os investimentos em saúde, educação, saneamento e outras áreas.

Cabe destacar que o neoliberalismo é mais do que um projeto monolítico e o gerencialismo é o seu braço operacional (MISOCZKY *et. al*, 2017). O ajuste fiscal e a reforma contínua do aparelho do Estado se fazem presente nas ações dos governos ditos progressistas pós período FHC.

Enquanto projeto de classe, o neoliberalismo se renova para garantir a estratégia de acumulação através da busca constante pela completa subordinação da reprodução social ao mercado. Isso se expressa enquanto tática na AP por meio das reformas continuadas do aparelho de Estado, um processo marcado por múltiplas possibilidades irradiadas a partir do gerencialismo, objetivando a abertura de novas frentes para acumulação de capital dentro e fora da máquina de Estado, seja por meio de transformações internas ou de relações com organizações privadas. O gerencialismo é, portanto, a matriz teórico-ideológica que oferece

o suporte operacional para o avanço do projeto neoliberal (MISOCZKY *et. al*, 2016, p.192).

O que se percebe no Brasil é que a administração gerencial é o modo vigente, com características do modelo burocrático aplicadas, principalmente, no núcleo estratégico do Estado, e com persistentes práticas e traços patrimonialistas de gestão. Ou seja, ainda existem fragmentos de todos os modelos nas organizações públicas brasileiras, o que acaba por tornar a nossa gestão pouco eficiente e com baixa capacidade de respostas de médio e longo prazo aos problemas públicos ora apresentados e às complexidades outras surgidas com os avanços tecnológicos que redesenharam a geopolítica e fronteiras econômicas mundiais nesse novo século. Percebe-se que, ao passo do movimento histórico e das mudanças na cultura política caracterizadas por esses modelos, ainda assim, as transformações na administração pública não deram conta de responder à complexidade e às exigências das sociedades contemporâneas e ao aumento da demanda por serviços públicos.

Desafios contemporâneos da gestão pública

O caráter descontínuo das reformas que marcaram os períodos e caracterizaram os modelos e padrões de Administração Pública, aliados ao processo de formação nacional do Estado brasileiro e as especificidades territoriais de um país continental, colocam em debate os desafios para a gestão pública contemporânea a partir dessas características e complexidade.

Para fins de demarcação teórica, trazemos, neste texto, o entendimento da gestão pública como as funções de gerência pública nos negócios do governo (SANTOS, 2014), o que implica a atuação em diversas atividades como a de planejamento e controle, a admi-

nistração de recursos humanos, materiais, tecnológicos e financeiros, bem como a tomada de decisão diante de conflitos e incertezas.

Nesse sentido, os desafios aqui apresentados consideram a trajetória das últimas décadas na atuação das dimensões intraorganizacionais dos governos, na execução das políticas públicas e prestação dos serviços públicos na ponta, sem desmerecer os erros, acertos e aprendizagens, permeados por aspectos políticos, sociais, econômicos, financeiros, tecnológicos, fundamentais ao aprimoramento da gestão brasileira, alinhados aos anseios da sociedade. Portanto, listamos, a seguir, um conjunto de aspectos desafiadores para a gestão pública brasileira nos próximos 10 anos, considerando os aspectos históricos e as demandas contemporâneas ressaltadas ainda mais pela pandemia:

Equilíbrio fiscal: ajuste fiscal não pode ser um fim em si mesmo. Ele deve considerar o bem-estar da população sem comprometer a saúde financeira dos entes federativos. Para tal, programas preventivos e de elevação de renda da população, atreladas a políticas indutoras de desenvolvimento podem contribuir para a desoneração paulatina dos gastos sociais, além de evitar desperdícios e preservar os recursos públicos. Equilibrar as contas e recuperar a capacidade do Estado em realizar investimentos é desafiador frente a um cenário de financeirização da economia, aumento de demandas sociais e pautas críticas como a questão ambiental.

Controle: um grande desafio nessa dimensão - seja do controle interno, externo e/ou social - é associar essa função à avaliação de desempenho e resultados, para além da conformidade normativa legal, ao passo da profissionalização e capacitação de profissionais para atuar na área, mais próximos e cientes da gestão de serviços e políticas públicas. Isto atrelado a uma postura ética, responsável e comprometida do quadro de servidores da burocracia. Nesse sen-

tido torna-se importante a elaboração de indicadores técnicos factíveis que possam contribuir com esta dimensão.

Governança pública: a coordenação entre atores governamentais e não estatais tende a se estabelecer como uma crescente, tendo em vista as demandas sociais por mais envolvimento dos cidadãos nas decisões do Estado. As práticas de governança têm se consolidado nas estruturas dos governos locais, conjugados com instrumentos tecnológicos, permitindo um maior envolvimento de outros atores no processo de elaboração e implementação de políticas públicas.

Transparência, *Accountability* e participação: fomentar uma gestão inovadora e participativa perpassa pela criação, aprimoramento e fortalecimento de mecanismo de transparência e participação social qualificada. Implantar e disponibilizar instrumentos de acesso a informações sobre funcionamento das políticas, alocação de recursos e ações de governo, potencializam o controle social, a participação na demanda por serviços e fortalece a comunicação com os cidadãos, fornecedores, empresas e outros setores do governo e da sociedade. Destacam-se, para a importância dessa dimensão, o cumprimento dos princípios de governo aberto e a Lei de Acesso à Informação, esta última em processo contínuo de ataques por parte do chefe do executivo federal. O que demonstra que o país ainda precisa amadurecer no fortalecimento de instrumentos que visem aumentar a transparência e mais efetividade do envolvimento do cidadão na relação com o Estado.

Parcerias com *stakeholders* externos e internos: fomentar parcerias com indivíduos (cidadãos contribuintes, usuários do serviço), grupos de interesse, partidos políticos, empresas e organizações interessadas em potencializar projetos públicos, pode contribuir para a elaboração e efetivação das políticas públicas e qualificar a ope-

ração de serviços públicos. Envolve parcerias com a sociedade organizada, organizações do terceiro setor e organizações privadas.

Integração entre governos: aprimorar a estrutura de coordenação a partir de legislação e normas, mas também de uma agenda de políticas setoriais e transversais que considere especificidades territoriais, relações intragovernamentais, acordos regionais, capacidade fiscal, potencial de desenvolvimento e de financiamento. Tudo isso atrelado ao fortalecimento de mecanismos de comunicação, liderança e coordenação interfederativa, em articulação com a sociedade.

Gestão estratégica de pessoas: envolve qualificar as relações de trabalho no setor público a partir da atração de profissionais com habilidades necessárias à natureza da organização pública, muitas vezes sem sucesso em concursos públicos tradicionais voltados para tarefas e cargos e não competências. Realizar o planejamento da força de trabalho deve ser prioridade, a partir da necessidade de conhecimentos específicos, habilidades e atitudes comportamentais. Garantir isonomia e racionalização na remuneração dos servidores por cargos e funções e não por poderes causando discrepância remuneratória no serviço público. Capacitar e treinar o servidor a partir de demandas organizacionais. Selecionar profissionais com capacidade de liderança e conhecimento técnico em funções de assessoria e gerência nas áreas de atuação. Realizar avaliação periódica do desempenho a partir da atuação profissional e de aspectos comportamentais. Implementar mecanismos para desenvolvimento de pessoal, fortalecimentos de vínculos e clima organizacional e condições materiais de exercício do trabalho.

Inovação nos serviços públicos: considera-se fundamentais o incentivo e a produção de práticas inovadoras como um processo gradual, e muitas vezes incremental, de modo a produzir mudanças materiais, de comportamento e de valores, seja nos instrumentos

de políticas públicas, ou mesmo em produtos/serviços, processos organizacionais e inovações tecnológicas, nas diversas esferas de governo, com foco na coletividade.

Adesão de novas tecnologias: o novo contexto de trabalho, influenciado pelos avanços tecnológicos da chamada quarta revolução industrial (4.0), impacta a organização e os seus processos, exigindo das organizações públicas profissionais com conhecimentos interdisciplinares e adesão a tecnologias associadas à instrumentos, técnicas e estratégias de gestão. Aspectos fundamentais para a melhoria de processos e a forma de interação dos governos com os cidadãos, empresas, fornecedores e outros governos, a partir de novas ferramentas de diálogo e ampliação do governo digital na prestação de serviços públicos eletrônicos.

Interseccionalidade em políticas públicas: considerar a intersecção de raça, gênero, classe, religião, sexualidade e outros marcadores sociais a todo o ciclo de políticas públicas, a partir da escuta e observação sensível das demandas sociais, peculiaridades locais e territoriais, com abordagem inclusiva baseada em evidências, pode contribuir para a efetividade das ações públicas.

Gestão para a sustentabilidade e meio ambiente: o aquecimento global é uma realidade e a crise ambiental se assevera como um dos maiores desafios da humanidade. O Estado precisará adotar medidas efetivas e coordenadas com agentes locais e internacionais que promovam uma revolução na forma como a sociedade lida com a natureza. Políticas públicas socioambientais, reflorestamento, redução do desmatamento e dos gases do efeito estufa, educação ambiental, limpeza dos oceanos, alteração da matriz energética para fontes renováveis, estímulos à substituição de tecnologias mais sujas, etc.

Desse modo, a formação do profissional para fazer frente aos desafios da gestão pública brasileira, evidenciados nesse capítulo

até então, traz para o CSTGP o igual desafio de entender as dimensões e nuances aqui tratadas, de modo a preparar os egressos para o enfrentamento futuro de uma sociedade mais ativa, que exigirá nos próximos anos um Estado mais efetivo nas suas ações, tanto no campo das políticas públicas quanto nos serviços públicos, assim como na recuperação da economia e na superação das mazelas sociais do país.

Assim, na próxima seção abordaremos o Curso de Gestão Pública da UFRB e seus elementos formativos, a partir do antigo e do novo PPC, no contexto dos desafios e especificidades territoriais, e os aspectos considerados importantes na construção da proposta do curso para a formação de quadros profissionais qualificados e alinhados com a perspectiva de um novo serviço público mais societal e efetivo.

Curso de Gestão Pública da UFRB

O Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública foi implantado visando uma formação mais aplicada ao mercado de trabalho, com menor duração, focando na alocação dos profissionais territorialmente sensíveis às questões sociais e de participação popular, como pode ser observado da leitura dos Capítulos 1 e 6, e como descrito no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) vigente, “a formação de profissionais por meio de cursos de nível superior desencadearia um processo de melhoramento com objetivo de efetivação de políticas públicas de desenvolvimento e participação da sociedade” (PPC, 2010, p.6).

O Curso foi implementado em 2010, mas originalmente proposto em 2009 por uma equipe multidisciplinar constituída por docentes de Serviço Social, Economia, Ciências Sociais e Ciências Políticas (ver Capítulo 06) Na composição do quadro docente do

Curso, novos professores foram incorporados, com perfil mais ligado à Gestão Pública. Então, no “processo de implementação a partir de 2011, foram sendo percebidas lacunas em conteúdos e abordagens ou necessidades de ajustes nas ementas existentes e, em especial, a demanda por mais atividades com foco prático” (PPC, 2020, p.7).

Isto porque a formação que compõe os cursos do chamado Campo de Públicas²⁸, no qual o CSTGP se insere (ver Capítulo 01), parte de quatro áreas de conhecimento: o Direito, a Economia, as Ciências Políticas e a Administração Pública.

E foi considerado que algumas dessas áreas de conhecimento estavam sub-representados, a exemplo do Direito e da Administração Pública. Além disso, o perfil do egresso precisaria considerar diversos *loci* de atuação, na gestão pública estatal e não estatal e mesmo na gestão privada, quando em interface com a gestão pública (PPC, 2020, p.7).

A partir dessas observações, passou-se a discutir, desde 2015, a reformulação curricular, propondo-se um novo PPC para o curso, que contemplasse as sub-representações mencionadas e que tivesse um viés mais prático voltado para a formação tecnológica.

Outro aspecto considerável na proposição do novo PPC foi a recomendação dada pela Comissão de Reconhecimento do Curso, em 2013, para que o Curso tivesse um caráter mais voltado para as práticas e as tecnologias (PPC, 2020). Ao passo que estudos de Dantas, Matos e Monteiro (2019), com concluintes do curso, ressaltaram a demanda dos discentes por atividades práticas que aproximassem a sala de aula do mundo do trabalho e que dessem conta da heterogeneidade das turmas. Destaca-se também que, entre 2011 e 2019,

²⁸ O CSTGP está vinculado a um movimento nacional chamado “Campo de Públicas”, que congrega professores e estudantes de diversos cursos de graduação como os de Administração Pública, Gestão Pública, Gestão de Políticas Públicas, Gestão Social e Política Públicas, no Brasil, em torno do *ethos* republicano e democrático como valores, e da visão multidisciplinar como proposta de construção do conhecimento (PIRES *et al.*, 2014).

“as diretrizes curriculares para a administração pública foram validadas e, na UFRB, foram revistos o Regulamento de Graduação e os regulamentos de trabalho de conclusão de curso, de atividades complementares e estágio”, assim como foi normatizada a curricularização da extensão, em pelo menos, 10% da carga horária dos cursos.

Nesse sentido, houve a redução de carga horária dos componentes obrigatórios e geral, a exclusão do estágio obrigatório, a ampliação da carga horária de atividades complementares. Importante ressaltar que dois aspectos mereceram atenção na reformulação curricular do CSTGP. O primeiro deles foi a ênfase na gestão pública como um campo tecnopolítico e o segundo foi o entendimento da abrangência de atuação da gestão pública.

O documento enfatizou a gestão pública como um campo tecnopolítico a fim de contribuir para o aprimoramento de políticas e programas voltados para o bem público.

A gestão é técnica porque precisa de ferramentas e instrumentos para planejar, implementar e avaliar os programas e projetos, mas também é política, já que diz respeito à busca por atender as demandas e os anseios da nossa tão diversa sociedade (PPC, 2020, p.5).

E a gestão pública é mais abrangente porque envolve a gestão governamental, com suas ações e políticas de governo, mas também por meio das ações do terceiro setor e do setor privado voltadas para o bem público.

Nesse sentido, a nova organização curricular contempla esses aspectos, introduzindo componentes como gestão de pessoas no serviço público, planejamento estratégico no setor público e sustentabilidade e mobilização de recursos em organizações da sociedade civil, por exemplo, além daqueles da formação geral e básica, como apresentado no Quadro 1.

Quadro 1: Organização curricular do novo PPC 2020.

SEMESTRE I	SEMESTRE II	SEMESTRE III	SEMESTRE IV	SEMESTRE V	SEMESTRE VI
Introdução à gestão pública. 68 h	Formulação e análise de políticas públicas. 68 h	Direito administrativo. 68 h	Políticas sociais no Brasil. 68 h	Avaliação de políticas e projetos sociais. 68 h	Planejamento estratégico no setor público. 68 h
Ciência política. 68 h	Administração pública e processos gerenciais. 68h (17 h, extensão)	Políticas públicas, participação e sociedade civil. 68h (17h, extensão)	Metodologia da pesquisa. 68 h	TCC I. 34 h	TCC II. 68 h
Sociologia geral. 68 h (17h, extensão)	Gestão do desenvolvimento e território. 68 h	Elaboração de programas e projetos sociais. 85 h (17h extensão)	Sustentabilidade e mobilização de recursos em organizações da sociedade civil. 68 h (17h)	Gestão de pessoas no serviço público. 68 h	Optativa V. 68 h
Introdução ao estudo do direito. 68 h	Economia e finanças públicas. 68 h (extensão)	Orçamento público. 68 h	Optativa III. 68 h	Optativa III. 34h	
Introdução aos estudos acadêmicos. 68 h	Optativa I. 68 h	Optativa II. 68 h			

Fonte: proposta do Projeto Pedagógico Curricular do CSTGP, reunião do NDE de 20 de fevereiro 2020.

Essas novas disciplinas e abordagens demonstram que o novo PPC incorpora dimensões importantes que influenciam a área no Brasil, como a gestão estratégica de pessoas no âmbito da Administração Pública. O debate da gestão de pessoas permite a discussão de teorias e modelos que visem profissionalizar e qualificar os servidores públicos, voltado para a formação de quadros com maior capacidade de liderança e com novas habilidades e competências tecnológicas, por exemplo. Além disso, uma agenda de capacitação e valorização dos servidores públicos tende a ser cada vez associada ao desempenho, para aprimoramento constante dos serviços

públicos. Já o planejamento estratégico ainda está em evidência e deve permanecer, tendo em vista a modulação de uma gestão pública mais voltada para resultados.

Evidentemente que a incorporação de ferramentas gerenciais do setor privado no serviço público precisa da sua devida reorientação tendo em vista que os interesses públicos, por natureza, divergem dos interesses privados. Ultimamente essas ferramentas têm sido utilizadas para o planejamento e gestão de cidades, de instituições e órgãos públicos e novos gestores já estão imersos na lógica de mercado e sua primazia. Contudo a universidade tem o papel de, além de formar e debater esses conteúdos, reforçar o espírito público e coletivo, sabendo formar gestores que atuem em ambiente de escassez de recursos e busca por resultados pautados no interesse público.

A temática da Sustentabilidade é permanente, dado que as questões climáticas e as suas implicações globais tendem a ser os dilemas que a humanidade já vem enfrentando, com consequências graves em termos de segurança alimentar e saúde, por exemplo, e os gestores públicos precisam ser formados com uma perceptiva diferente da atual na relação homem e meio ambiente. E essa formação passa por uma Cidadania mais ativa e que demande maior envolvimento e participação na estrutura de tomada de decisão da Gestão Pública. Questões essas que poderão ser tratadas nos componentes Políticas públicas, participação e sociedade civil, Sustentabilidade e mobilização de recursos em organizações da sociedade civil e Elaboração de programas e projetos sociais, dentre outros.

Importante destacar que os princípios norteadores do novo PPPC foram ampliados considerando aspectos de competência e habilidade profissional, a partir do percurso formativo, interação com outras áreas de conhecimento, bem como elementos da atuação profissional e do lócus de exercício, como descrito no Quadro 2.

Quadro 2: Princípios norteadores do CSTGP no novo PPC.

- Qualificação profissional com base na ética e na competência para o enfrentamento dos desafios colocados à função pública na contemporaneidade.
- Compromisso com as demandas dos setores públicos da sociedade brasileira e, em especial, aqueles do Recôncavo baiano.
- Compromisso de integração da dimensão prática no processo formativo, com ênfase na análise e na proposição de tecnologias para a gestão pública.
- Formação crítica e plural voltada para os processos de formulação, implementação e avaliação de tecnologias e políticas públicas.
- Formação científica como eixo transdisciplinar, com ênfase para atitude investigativa.
- Interação com as comunidades do entorno.

Fonte: CSTGP (PPC, 2020, p.9).

Em relação aos objetivos (Quadro 3), o objetivo geral permaneceu o mesmo do PPC anterior, considerando a pertinência dos aspectos delimitados, fundamentais à formação. E, em relação aos objetivos específicos, houve ajustes em terminologias conceituais, inserção do tripé universitário – pesquisa, ensino e extensão - como instâncias importantes de estímulo e aprimoramento na formação, a relação da estrutura curricular para uma formação humanística, incentivo à produção e aplicação de inovação científico-tecnológica conectados com o território do Recôncavo.

Quadro 3: Objetivos do CSTGP no novo PPC.**Objetivo Geral:**

Formar, com base em uma perspectiva multidisciplinar, tecnólogos em Gestão Pública aptos a compreender a importância do contexto econômico, político e sociocultural e atuar na formulação de estratégias, no desenho, na implementação e na avaliação de programas e de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento econômico e social.

Objetos Específicos

1. Promover a formação teórica e prática de profissional qualificado para atuar como gestor em organizações públicas, estatais e não estatais e, eventualmente, no setor privado em prestação de serviços para o setor público.
2. Estimular a formação e conhecimentos técnicos e científicos do Tecnólogo em Gestão Pública nas áreas de planejamento, organização, direção, controle, assessoramento, formulação, implementação e avaliação de políticas públicas.
3. Fornecer subsídios para estabelecer relações com a pesquisa, a extensão e a prática em gestão e políticas públicas.
4. Criar uma estrutura curricular que estimule a autonomia intelectual, a capacidade analítica dos estudantes, em uma ampla formação humanística e com consciência social local e global.
5. Proporcionar aos aluno(a)s, por meio de oferta de disciplinas optativas, a possibilidade de explorar trajetórias de conhecimentos alternativos ou complementares a sua formação obrigatória.
6. Incentivar a produção e a inovação científico-tecnológica e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho.
7. Desenvolver competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, para a gestão de processos e/ou a produção de bens e serviços públicos.
8. Promover, aos docentes em Gestão Pública, oportunidades de aprendizagem continuada de modo a favorecer o acompanhamento e a compreensão das mudanças do mundo contemporâneo.
9. Estimular conhecimentos que possam contribuir para o processo de desenvolvimento econômico e social do Recôncavo da Bahia, do Estado e do País.

Fonte: CSTGP (PPC, 2020, p.14).

Um aspecto de destaque é a inserção territorial do Curso, como já mencionado na Apresentação deste livro e nos seus Capítulos 3

e 4. O Recôncavo possui histórico de desenvolvimento desigual e marcantes disparidades socioeconômicas territoriais e dos padrões de gestão. O território possui 19 municípios tendo uma delimitação regional bem definida em torno da Baía de Todos os Santos, com entorno de 40.000 servidores públicos, muitos deles com insuficiente formação profissional (IBGE, 2019). Como ressaltam Dantas, Matos e Monteiro (2019, p.175), “é marcado por contrastes, com práticas patrimonialistas resistentes. As competências na gestão pública são, de modo geral, preteridas em relação ao envolvimento pessoal, por vezes clientelista, daqueles que fazem/farão parte dos governos”.

Por esses motivos, o CSTGP ganha ainda mais relevância por sua importância e pelo potencial de contribuição no aprimoramento e profissionalização da gestão pública no território, tanto nas instituições governamentais, em especial as do poder público local, como nas organizações públicas não estatais, no intuito de fomentar possibilidades de desenvolvimento para a região. Ao passo que sua existência e atuação convergem com a missão da UFRB em “formar cidadãos criativos, empreendedores e inovadores, contribuindo para o desenvolvimento social, tecnológico e sustentável, promovendo a inclusão e valorizando as culturas locais” (PDI 2019-2030, p. 16).

Considerações finais

O enfrentamento da pandemia resgatou, em certa medida, a credibilidade minada do Estado pelo aprofundamento das políticas neoliberais no Brasil e pelos escândalos de corrupção e discurso de ineficiência, plataformas ideológicas recentes utilizadas para intensificar o aprofundamento do desmantelamento do aparato estatal, com a emergência de agenda de privatização e privação das ações do Estado. Evidentemente que não se deixa de considerar os problemas de gestão do Estado brasileiro, mas as reformas propostas no radar

político têm o mote de redução de custos como um valor em si, e a eficiência totalmente associada à racionalidade econômica do mercado, desconsiderando o contexto brasileiro de um país continental, com profundas desigualdades e dificuldades estruturais. Que, consequentemente, necessita de um Estado mais presente para superar algumas de suas mazelas históricas. O ajuste fiscal, como valor em si, desconsidera a recuperação fiscal do Estado para o retorno dos investimentos públicos e promoção do desenvolvimento. O descontentamento da população, canalizado pela crítica ao funcionamento das instituições públicas, ainda afetado pelos vícios da Administração Pública que as reformas burocráticas e gerenciais não conseguiram superar, pois o estamento político continua influenciando as ações do Estado para garantir os seus interesses em detrimento do coletivo e também as próprias dificuldades que o burocratismo normativo acaba impondo para a sociedade, são alguns dos aspectos que afetam a oferta e a qualidade dos serviços públicos no país.

As dificuldades de implementação de uma gestão pública mais societal, mais voltada para o cidadão e com a sua participação, bem como uma maior abertura para novas tecnologias e inovação no serviço público, tão necessários no atual contexto, são alguns exemplos de como a Gestão Pública possui uma agenda híbrida, com problemas do século passado e os desafios para se organizar e se alinhar com práticas do século atual.

A crise fiscal pode se agravar e impor mais restrições à Gestão Pública, o que aumentará ainda mais a pressão para a inserção de inovações e adoção de medidas que visem à manutenção de serviços públicos ao cidadão de forma mais digitalizada. Esse novo cenário requererá a formação de quadro profissional qualificado, sensível às questões sociais do país, comprometido com o serviço público e munido de condições para o uso de ferramentas para o alcance dos

objetivos de um Estado eficiente e comprometido com o bem-estar social.

Portanto, há uma demanda de formação que dê respostas a um cenário em constante transformação, que impulse profissionais a cultivarem a capacidade de estar sempre se “formando”. Um profissional que produza, inove e difunda novos conhecimentos e contribua com as transformações e aperfeiçoamento organizacionais e sociais. Sabemos que é um processo desafiante, considerando o perfil predominante dos alunos do CSTGP, de alunos trabalhadores cujo principal desafio é conciliar as demandas da vida acadêmica com as demandas e responsabilidades da sua inserção laboral. Por outro lado, esses alunos são residentes e mantêm vínculos afetivos com o Território, alguns já atuam em organizações públicas, muitos acessaram tardiamente a educação superior, mas acreditam que a “continuidade de seu processo formativo traz uma possibilidade efetiva de transformação das suas vidas” (DANTAS, MATOS E MONTEIRO, 2019, p. 175).

Nesse sentido, a presença do CSTGP e seu percurso formativo reforçam os compromissos da Universidade para com o Território, na medida em que a formação é alicerçada nos princípios e valores institucionais da formação cidadã de cada aluno/aluna que é acolhido em suas diversas dimensões - ética, cultural, científica, artística, técnica, profissional, social e intelectual - a partir da busca pela excelência acadêmica, inclusão social e a busca pelo desenvolvimento regional.

Referências

ANDRADE, S. R. J. A expansão no acesso à educação superior no Brasil e a presença do novo aluno nas instituições de ensino superior. **Anais do Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, v. 10, n. 1,

2017. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view-File/4602/1569> . Acesso em: 12 jun. 2019.

COSTA, F. L.. Brasil: 200 anos de Estado; 200 anos de administração pública; 200 anos de reformas. **Revista de Administração Pública**. 2008, vol.42, n.5, p.829-74.

DANTAS, L. M. V.; MATOS, D. A.; MONTEIRO, D. A. A. Formação em Gestão Pública no Recôncavo da Bahia: Quem é atraído por ele?. **RIGS, Revista Interdisciplinar de Gestão Social**. v.8, n.1, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/rigs/article/view/26274>. Acesso em: 12 jan. 2021.

FADUL, E. M.; SILVA, L. P. Retomando o debate sobre a Reforma do Estado e a Nova Administração Pública. **Anais do XXXII Encontro da Anpad**, 2008.

HARVEY, D. Neoliberalismo como destruição criativa. **Interfaces - Revista de Gestão Integrada em Saúde do Trabalho e Meio Ambiente**, v. 2, n.4, 2007.

HARVEY, D. **O Neoliberalismo**: História e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. MUNIC 2019. **Base de Dados completa do perfil dos municípios brasileiros**: 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/10586-pesquisa-de-informacoes-asicas-municipais.html?=&t=o-que-e> . Acesso em 02/06/2020.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria de transição. São Paulo: Boitempo, 2011.

MISOCZKY, M. C.; ABDALA, P. R. Z.; DAMBORIARENA, L. **A Trajetória Ininterrupta da Reforma do Aparelho de Estado no Brasil**: Continuidades nos Marcos do Neoliberalismo e do Gerencialismo. *Administração Pública e Gestão Social*, v. 9, n. 3, p. 184-193, 2017.

PIMENTA, C. C. A reforma gerencial do Estado brasileiro no contexto das grandes tendências mundiais. **Revista de Administração Pública**, v. 32, n. 5, p. 173-199, 1998.

PIRES, V.; DE A. MIDLEJ E SILVA, S.; AZEVEDO FONSECA, S.; VENDRAMINI, P.; COELHO, F. S. Dossiê - Campo de públicas no Brasil: definição, movimento constitutivo e desafios atuais. **Administração Pública e Gestão Social**, v. 6, n. 3, p. 110-126. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/apgs/article/view/4650>. Acesso em: 5 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional PDI 2019-2030**. Disponível em <https://www.ufrb.edu.br/pdi/images/documentos/pdi-ufrb-2019-2030.pdf>. Acesso em jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM GESTÃO PÚBLICA** (PPC, 2010). Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/gestaopublica/o-curso/documentos>. Acesso em: 13 nov. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM GESTÃO PÚBLICA** (PPC, 2020). No Prelo, 2021.

SANTOS, C. S. **Introdução à administração pública**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

SILVA, E. A.; PEREIRA, J. R.; ALCÂNTARA, V. C.. Interfaces Epistemológicas entre Administração Pública, Capital Social e Institucionalismo. **Cadernos EBAPE.BR** (FGV), v. 10, p. 20-39, 2012.

Sobre os autores

Caio Almeida dos Santos

Graduando em Direito - UEFS e Graduado em Gestão Pública - UFRB. Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Administração Pública, atuando principalmente nos seguintes temas: Desenvolvimento, Capacidade de Gestão Municipal, pacto federativo e finanças públicas.

E-mail: caioalmeida7@outlook.com.br

Daniela Abreu Matos

Professora do Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) com atuação principal no Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública. Doutora em Comunicação Social pela Universidade Federal de Minas Gerais. Tem Mestrado e Graduação em Comunicação pela UFBA. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFRB.

E-mail: daniela.matos@ufrb.edu.br

Doraliza Auxiliadora Abranches Monteiro

Professora de Gestão Pública do Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e do Mestrado Profissional em Administração do Núcleo de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal da Bahia (NPGA). Doutora em Administração pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

E-mail: doraliza.monteiro@ufrb.edu.br

Edgilson Tavares de Araújo

Doutor em Serviço Social (PUC-SP). Professor da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia desde agosto de 2019. Foi professor do CSTGP/UFRB entre 2012 e 2019 no qual atuou como coordenador de curso, membro do Colegiado e do NDE, lecionou diversos componentes curriculares no campo das políticas públicas. Atualmente (2020-2022) exerce o cargo de Presidente da

Associação Nacional de Ensino e Pesquisa do Campo de Públicas (ANEPCP). Bolsista de Produtividade em Desenvolvimento Tecnológico e Extensão Inovadora (DT) pelo CNPq.

E-mail: edgilson@gmail.com

Lys Maria Vinhaes Dantas

Professora Pesquisadora do Centro de Artes, Humanidades e Letras e do Mestrado em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social do Centro de Ciências Agrárias e Biológicas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Doutora em Educação. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Organizações, Gestão e Políticas Públicas

E-mail: lys@ufrb.edu.br

Lucas Santos Cerqueira

Doutor em Desenvolvimento Regional e Urbano na Universidade Salvador (UNIFACS). Doutorando em Educação Ambiental pelo Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental (PPGEA) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Mestre em Administração Estratégica na Universidade Salvador (UNIFACS) e graduação em Administração com Gestão da Informação pela União Metropolitana de Educação e Cultura (UNIME). Atualmente é professor Adjunto na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB e participa como professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Administração da FURG - Mestrado Acadêmico em Administração (PPGA/FURG) e do Mestrado Profissional em Administração Pública (PROFIAP/FURG). Atuando também no planejamento e gestão da Educação à Distância na FURG, mais especificamente na SEAD - Secretaria de Educação à Distância na coordenação do Núcleo de Comunicação e Integração.

E-mail: lucasscerqueira@ufrb.edu.br

Nelson Eugênio Pinheiro Montenegro

Professor do Centro de Artes, Humanidades e Letras da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Possui graduação em Ciência Política pela Universidade de Brasília (1998), mestrado em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina

(2002), e doutorado em Ciência Política pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2008).

E-mail: nelson@ufrb.edu.br

Siélia Barreto Brito

Professora Associada na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - Centro de Artes Humanidades e Letras. Doutora em Administração com ênfase em Administração pública pela Universidade Federal da Bahia (2009); Mestre em Economia pela Universidade Federal da Bahia (2000); Bacharel em Economia pela Universidade Federal da Bahia (1997).

E-mail: sieliabarreto@ufrb.edu.br

Wiler de Paula Dias

Mestrando em Saúde Coletiva pela Universidade Federal da Bahia (ISC-UFBA), graduado em Gestão Pública pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), especialista em Direito Público pela União Metropolitana de Educação e Cultura (UNIME) e MBA em Gestão Pública com Ênfase em Saúde pela Universidade Salvador (UNIFACS). Foi estagiário da Incubadora Tecnológica de Economia Solidária e Gestão do Desenvolvimento Territorial da Universidade Federal da Bahia (ITES/UFBA) e pesquisador no Projeto de Avaliação dos Resultados dos Instrumentos de Políticas Públicas de Agricultura Familiar e Economia Solidária (CAR/BNDES). Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Administração Pública, atuando principalmente nos seguintes temas: Administração Pública, Gestão e Avaliação de Políticas Públicas, Capacidade de Gestão Municipal e Gestão em Saúde.

E-mail: wilerdepaula@gmail.com

2020 é marcado pelos 15 anos da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e 10 anos do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública (CSTGP-UFRB), oferecido no Centro de Artes, Humanidades e Letras desde 2010. Este livro - *UFRB e Gestão Pública no Recôncavo: a formação do tecnólogo* - , organizado pelas Profas. Lys Vinhaes e Doraliza Monteiro, celebra este marco em sete capítulos nos quais os autores, ao relatarem a história do Curso em sua primeira década, refletem sobre o Campo de Públicas e a formação tecnológica no Brasil; apresentam o perfil do ingressante no Curso; e discutem a importância da pesquisa, da extensão e do trabalho de conclusão de curso tanto na formação, quanto na produção de conhecimento tecnológico sobre e para a gestão pública, especialmente no Recôncavo. O livro traz ainda um relato sobre o Centro Acadêmico de Gestão Pública e outro sobre a trajetória do CSTGP-UFRB, com suas tensões características..

ISBN: 978-65-88622-73-5



Coleção 15 anos da UFRB