

JOELSON SILVA DE MATOS

Leitura e Escrita Acadêmicas: estudo sobre as dificuldades e estratégias adotadas pelos estudantes no curso de Tecnologia em Gestão Pública.

JOELSON SILVA DE MATOS

Leitura e Escrita Acadêmicas: estudo sobre as dificuldades e estratégias adotadas pelos estudantes no curso de Tecnologia em Gestão Pública.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública, Centro de Artes, Humanidades e Letras, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Tecnólogo em Gestão Pública.

Orientador: Prof.(a). Dr. Lys Maria Vinhaes Dantas

Cachoeira - BA
2025

JOELSON SILVA DE MATOS

Leitura e Escrita Acadêmicas: estudo sobre as dificuldades e estratégias adotadas pelos estudantes no curso de Tecnologia em Gestão Pública.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública, Centro de Artes, Humanidades e Letras, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Tecnólogo em Gestão Pública.

Aprovado em 08 de julho de 2025.

Documento assinado digitalmente
 HELEN CAMPOS BARBOSA
Data: 16/07/2025 17:24:38-0000
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Helen Campos Barbosa
Doutora em Comunicação e Cultura Contemporânea pela Universidade Federal da Bahia
Universidade do Estado da Bahia

Documento assinado digitalmente
 DANIELA ABREU MATOS
Data: 17/07/2025 10:16:37-0000
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Daniela Abreu Matos
Doutora em Comunicação Social pela Universidade Federal de Minas Gerais
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Documento assinado digitalmente
 LYS MARIA VINHAES DANTAS
Data: 08/07/2025 18:17:22-0000
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Lys Maria Vinhaes Dantas – Orientadora
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus por ter me sustentado em todo esse processo, que foi desafiador e, ao mesmo tempo, gratificante e importante para a minha formação. Agradeço também a mim mesmo, por não ter desistido nos momentos em que achei que não daria conta — eu consegui.

Aos meus pais, *Joselita e João Daniel*, sou profundamente grato pelas motivações diárias e por entenderem que a educação é a base de tudo. Sinto-me abençoado por ter pais que compreendem o papel transformador da educação na sociedade. Agradeço ainda aos meus irmãos, em especial à Daniela Matos, pela dedicação em corrigir, com tanta solicitude, as minhas primeiras atividades da universidade. E ao meu sobrinho Ravi que tanto amo.

Minha gratidão também à minha querida tia Léo, por sempre me incentivar a estudar e me ensinar, todos os dias, o verdadeiro significado de ser humano. Ainda estendo os meus agradecimentos as minhas tias Rosalia, Nazia e Mariete.

Gostaria também de agradecer aos meus colegas da turma do semestre 2022.1. Agradeço especialmente aos que permaneceram ao meu lado ao longo desses incansáveis três anos de jornada. Em especial, deixo aqui minha imensa gratidão a Evellin Messias, Lucas Medeiros, Elane Santos, Laís da Hora, Kelyana Maria e aos demais, o meu sincero muito obrigado.

Ainda falando em gratidão, gostaria de agradecer às professoras substitutas Helen Campos, pela forma doce e atenciosa com que sempre compreendeu que o processo de letramento é essencial para a comunicação entre as pessoas; e Indira Corban, minha “lindeza”.

Por fim, estendo meus agradecimentos a todos os professores do curso, pela paciência e pelas valiosas trocas durante as aulas. Em especial, ao professor Nelson Montenegro, ao professor Lucas Cerqueira, à professora Doraliza Monteiro e à minha orientadora, professora Lys Maria Vinhaes.

Lys, gostaria de agradecer a paciência, cuidado e confiança ao longo desses três anos. Ter sido seu aluno de Iniciação Científica (PIBIC) por duas vezes foi uma experiência enriquecedora que levarei para toda a vida.

Aproveito ainda para agradecer ao Grupo de pesquisa em Organizações, Gestão e Políticas Públicas – OrGPop, pelas trocas entre os membros e pela riqueza de conhecimento adquirida durante minha permanência na graduação e para além dela.

Com carinho...

Joelson Matos

MATOS, Joelson Silva de. **Leitura e Escrita Acadêmicas**: estudo sobre as dificuldades e estratégias adotadas pelos estudantes no curso de Tecnologia em Gestão Pública. 51 p. 2025. Trabalho de Conclusão do Curso de Tecnologia em Gestão Pública – Centro de Artes, Humanidades e Letras, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira - BA, 2025.

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) investiga as dificuldades enfrentadas e estratégias adotadas pelos discentes do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública (CSTGP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) no desenvolvimento da leitura e escrita acadêmicas. A pesquisa surge da percepção de que muitos estudantes enfrentam desafios relacionados ao letramento acadêmico, especialmente aqueles que conciliam estudo e trabalho ou possuem trajetórias educacionais interrompidas. A metodologia adotada foi de caráter descritivo e exploratório, utilizando revisão bibliográfica, aplicação de questionários às turmas de 2024.1 e 2025.1 e observação participante na disciplina de Oficina de Texto. Os resultados revelam que a maioria dos estudantes possui dificuldades na compreensão de textos acadêmicos, na organização de ideias, na elaboração de gêneros acadêmicos e na utilização da linguagem própria da gestão pública. Entre as estratégias encontradas estão o uso de redes de apoio, consultas a vídeos no YouTube, dicionários e ferramentas de inteligência artificial. Conclui-se que é fundamental que o CSTGP-UFRB adote políticas institucionais de letramento acadêmico, visando fortalecer a permanência dos alunos, reduzir retenções e promover uma formação que qualifique gestores públicos mais preparados para atuar de forma eficiente e ética no setor público.

Palavras-chave: Letramento, Gestão Pública, Leitura e Escrita, UFRB.

Lista de Figuras

Figura 1- Tempo de conclusão do Ensino Médio pelo aluno. Turmas 2024.1 e 2025.1 – CSTGP, jun.2025.	26
Figura 2- Panorama do status de trabalho das turmas 2024.1 e 2025.1 – CSTGP, jun. 2025..	26
Figura 3- Experiências em Gestão Pública antes do ingresso. Turmas 2024.1 e 2025.1. CSTGP, jun.2025	27

Lista de Quadros

Quadro 1: Práticas textuais utilizadas na Administração Pública/Gestão Pública.....	20
Quadro 2: Modelo de análise e quadro operacional	24
Quadro 3– Sexo de Respondentes das turmas 2024.1 e 2025.1.	25
Quadro 4: Distribuição de Atividades Acadêmicas, Turmas 2024.1 e 2025.1.....	33

LISTA DE SIGLAS

ACC – Atividades Complementares

CAHL – Centro de Artes, Humanidades e Letras

CCAAB – Centro de Ciências Agrárias Ambientais e Biológicas

CFP – Centro de Formação de Professores

CECULT – Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas

CSTGP - UFRB – Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação

SIGAA – Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

SURAC – Superintendência de Registro das Atividades Acadêmicas

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Sumário

Introdução.....	10
1. Práticas sociais de leitura e escrita na formação e na atuação do Gestor Público.....	15
1.1 Letramento acadêmico	16
1.2 Leitura e escrita na formação para a gestão pública	17
1.3 Leitura e escrita na atuação na gestão pública	19
2. Metodologia.....	22
2.1 Etapas de pesquisa	22
2.2 O modelo de análise e quadro operacional.....	24
2.3 Os questionários e suas aplicações	25
2.4 Os e as respondentes.....	25
2.5 As questões éticas	28
3. Análises e Discussões.....	29
3.1 Expectativas para cursar GP	29
3.2 Dificuldade relacionadas à leitura e à escrita no curso de gestão pública.....	31
3.3 Estratégias adotadas para o avanço no letramento acadêmico	36
4. Considerações Finais	38
Referências	41
Apêndice.....	45

Introdução

O letramento acadêmico é uma das pautas que têm sido investigadas em todos os âmbitos, por autores que discutem a temática dos variados modelos de letramento (Lea e Street, 2014; Freire, 1989; Kleiman, 1995; e outros) desde a entrada dos estudantes no ensino superior. Essa temática já vem sendo estudada há muito tempo: a falta do letramento acadêmico e a dificuldade encontrada por ingressantes no Ensino Superior podem se dar por vários fatores que vão desde a ausência de conhecimento sobre determinado assunto até os problemas associados a uma alfabetização ineficaz (Almeida e Silva, 2018) e à ineficiência do ensino básico em fornecer uma educação de qualidade, até a ausência de estratégias adequadas para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Um aspecto relevante é que a maioria dos estudantes de ensino superior está matriculada no período noturno, conforme aponta o Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Em 2023, o Brasil contava com quase 10 milhões de alunos matriculados em cursos superiores, dos quais, no ensino presencial, cerca de 54% frequentavam o turno noturno (Inep, 2023), dado total, sem distinção se é privado ou público. Esse dado reflete a realidade de muitos desses estudantes, que trabalham durante o dia e, conseqüentemente, dispõem de menos tempo para estudar e cumprir as demandas das disciplinas exigidas pelos professores.

A partir de 2003, com a expansão e a democratização do ensino superior no Brasil, o número de matrículas em universidades federais foi aumentando gradativamente, ao passo que as instituições vinham desenvolvendo formas de manter esses alunos nos centros de ensino. Essa expansão trouxe consigo inúmeras reestruturações voltadas à inclusão, ao acesso e à permanência nas universidades do Brasil. Foram criados programas para a integração e permanência desses alunos, por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU), do Programa de Bolsa Permanência (PBP), do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e da Lei de Cotas, a Lei nº 12.711/2012.

Nesse cenário, é implantada a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), em 2005, e que, em 2024, oferece 12 cursos de graduação no período noturno, distribuídos em quatro dos seus sete centros: Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL), Centro de Ciências Agrárias Ambientais e Biológicas (CCAAB), Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT) e Centro de Formação de Professores (CFP). No total, a UFRB conta atualmente com 36 cursos de graduação ativos (UFRB, 2024).

Um desses cursos é o Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública (CSTGP-UFRB), noturno, que tem uma duração mínima de 3 anos e máxima de 5 anos e está dividido em disciplinas obrigatórias, optativas, estágio supervisionado, trabalho de conclusão de curso (TCC) e atividades complementares (ACC), com uma carga horária total de 1.870 horas, conforme o projeto pedagógico do Curso (PPC) de 2010. O Curso tem uma abertura anual de 50 novas vagas e a professora Lys Vinhaes realiza, com cada nova turma, o levantamento do perfil dos alunos ingressantes, por meio de questionário no qual estão presentes perguntas para cinco dimensões: 1) perfil pessoal; 2) perfil educacional; 3) perfil profissional; 4) percepções e expectativas em relação ao Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública, durante e após sua conclusão; e 5) Perfil do aluno quanto às possibilidades de atuação remota/conectividade (Dantas, 2013;2024).

Os relatórios de perfil dos ingressantes, disponíveis no site do Curso¹, fornecem informações importantes sobre os estudantes. Eles abrangem as turmas de 2013 a 2023.1 (os relatórios das turmas 2024.1 e 2025.1 estão atualmente em construção). Quando finalizados e divulgados, também serão acessíveis a toda a comunidade. Esses documentos oferecem dados significativos sobre a realidade dos estudantes que conciliam trabalho e estudo. Nos dois primeiros anos de levantamento, aproximadamente 70% dos estudantes já trabalharam enquanto cursavam. Ao longo de uma década de relatórios, houve algumas variações nas porcentagens, mas a presença de estudantes com dupla jornada tem sido mantida, ainda que em percentuais menores (Dantas, 2013; 2023). É necessário ainda reforçar que há um relatório disponível no qual são comparadas as turmas de 2012-2015 (Dantas, 2015).

Um ponto importante a ser destacado é que, em muitos casos, esses estudantes são os primeiros de suas famílias a ingressar em uma universidade, o que pode ocorrer por diversos fatores, como a falta de conhecimento sobre o processo de seleção ou a necessidade de ingressar no mercado de trabalho diretamente após o ensino básico, devido a dificuldades financeiras. No entanto, observa-se que, quando os pais não tiveram a oportunidade de cursar o ensino superior ou mesmo de ir para a escola, muitas vezes projetam no filho o desejo de que ele conquiste essa trajetória acadêmica (Rodrigues, 2023).

Há, portanto, diferentes perfis de estudantes presentes no curso, tanto entre os calouros quanto entre os veteranos. Estes últimos, especialmente os do CSTGP-UFRB, ainda enfrentam algumas dificuldades relacionadas à permanência na Universidade, sobretudo no que diz respeito à sua retenção. Na UFRB, embora não haja um número exato de quantos estudantes

¹ www.ufrb.edu.br/gestaopublica

estão retidos nas etapas finais de suas graduações, no curso de Gestão Pública, os dados indicam que os alunos se encontram nessa situação, em sua maioria, devido à dificuldade com a escrita do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) ou com a conclusão das Atividades Complementares (ACC) (Dantas, 2022).

Observa-se que muitos estudantes enfrentam desafios significativos ao lidar com textos acadêmicos. Essas dificuldades afetam diretamente o desempenho dos alunos, revelando uma deficiência que, em muitos casos, já existe desde a entrada no ensino superior e se mantém até que sejam desafiados a produzir o TCC, o que tem causado retenções e, conseqüente a isso, a evasão.

Dantas (2022, p. 129) apresenta dados obtidos através de consulta ao histórico do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) segundo os quais alguns alunos pertencentes às turmas iniciais do Curso (2013 a 2015) ainda se encontravam retidos pela falta do TCC e em alguns casos faltando apenas algumas horas de ACC, até o ano de 2021. Ao fazer um recorte temporal de 2015-2019 ainda se encontram alunos retidos no curso por conta desses componentes. Segundo dados colhidos junto ao Colegiado do Curso e à Superintendência de Registro das Atividades Acadêmicas (SURAC), em 2025, há ainda 46 discentes retidos pertencentes a esses anos, desses 16 se encontram com o status de “formando”.

Esses problemas não se limitam apenas ao CSTGP - UFRB, mas estão presentes em vários cursos e *campi* universitários. Embora sejam encontrados muitos trabalhos que lidam com as questões de letramento acadêmico e sobre questões que envolvem leitura e escrita (e suas dificuldades), não há muita produção sobre o tema no Campo de Públicas. Por isso, é fundamental que estudos sejam realizados voltados para este Campo, como é o caso do CSTGP-UFRB.

Segundo Dantas (2022)

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 (Dantas, 2022, p.125).

Este trabalho de conclusão de curso é uma continuidade da investigação desenvolvida no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC 2023/2024, no qual tive a oportunidade de dar sequência a uma pesquisa sobre a retenção e o enfrentamento à evasão no CAHL/UFRB, fomentada pela Pró-Reitoria de Graduação da Universidade (PROGRAD)².

² Projeto PA754-2022, #Rumo à Formatura: Enfrentamento à Evasão de Concluintes no CAHL UFRB, aprovado no Edital interno PROGRAD n° 050/2022 – Seleção de projetos para enfrentamento da Evasão e Reprovação nos cursos de graduação da UFRB e com vigência inicial de 16/12/2022 a 17/06/2024, prorrogada até 17/10/2025.

Durante minha participação no PIBIC, pude observar que ainda existem lacunas significativas no que diz respeito à leitura e escrita acadêmicas, no curso de Gestão Pública. Seus estudantes enfrentam o desafio de compreender os jargões e as linguagens específicas do curso, além de lidarem com a dificuldade de se adaptar às particularidades do fazer universitário, o que pode comprometer seu desempenho acadêmico.

Neste cenário, este trabalho tem como objetivo geral **investigar as dificuldades e as estratégias adotadas pelos discentes na leitura e escrita acadêmica no curso de Tecnologia em Gestão Pública**, essenciais no processo de letramento acadêmico, e como objetivos específicos 1) investigar as expectativas dos ingressantes em relação ao curso superior em gestão pública; 2) identificar e analisar quais suas dificuldades de leitura e escrita na formação em Gestão Pública e 3) verificar quais são as estratégias adotadas pelos discentes para superá-las.

Lea e Street (2014) fazem uma análise que “uma das dificuldades que os alunos encontram quando ingressam no ensino superior envolve escrita e discurso acadêmico” (Lea e Street, 2014, p.482). Estudantes que chegam à graduação frequentemente trazem a expectativa de que é papel do docente do ensino médio ser responsável por atender às suas necessidades no que compete ler e escrever na universidade. Todavia, não é possível fazer o letramento desse alunado antes que eles ingressem no ensino superior, já que as práticas sociais da universidade são diferentes daquelas observadas no ensino médio. Daí a necessidade de que as instituições de ensino superior, em geral, e o CSTGP_UFRB, em particular, busquem, como política institucional, planejar e implementar ações que favoreçam o letramento acadêmico desses discentes.

Além disso, faz-se necessário que esses alunos possuam noções e capacidades que vão além do domínio das habilidades de leitura e escrita acadêmica, para que se formem gestores aptos a atuar de maneira eficaz na gestão pública. Isso porque, na prática, esses gestores precisarão entender e aplicar o conhecimento adquirido em sala de aula, das diversas áreas do saber (economia, direito, sociologia, administração, entre outras). Dessa forma, eles estarão mais preparados para desempenhar um trabalho eficiente, pautado na transparência e na justiça na gestão pública.

A estrutura deste trabalho foi organizada em cinco seções. A primeira seção apresenta a introdução, incluindo o objetivo da investigação, a problematização do estudo e seus objetivos geral e específicos. Na segunda seção, abordam-se as práticas sociais de leitura e escrita

acadêmica na formação e atuação do gestor público, com base nos conceitos discutidos por diversos autores que fundamentam a pesquisa, dentre os quais Lea e Street, 2014; Batista Júnior et al., 2023; Almeida e Silva, 2018; Freire, 1989; e Marinho, 2010. Na terceira seção, é descrita a metodologia utilizada para o desenvolvimento do estudo. Na quarta, são analisados os dados gerados e realizada a discussão dos resultados. Por fim, são apresentadas as considerações finais, com algumas sugestões para uma política de letramento para os discentes do Curso de Gestão, de modo a reduzir a evasão e a retenção.

1. Práticas sociais de leitura e escrita na formação e na atuação do Gestor Público.

Para a construção deste capítulo, foram consultadas plataformas e ferramentas de busca – Scielo, Google Acadêmico e o Portal de Periódicos da Capes - para fazer uma revisão sistemática da literatura, sobre o que tem sido estudado e que serve para a base teórica desta investigação, especialmente textos recentes, publicados nos últimos cinco anos, além de algumas obras mais clássicas. Além disso, essa revisão foi utilizada para analisar as discussões existentes sobre a temática no Campo de Públicas – é notório que ainda não há estudos sobre a temática na área da gestão pública e sim em outras áreas do conhecimento, como Letras, Pedagogia, ou Física, entre outros. Investigar o letramento acadêmico e as questões que envolvem leitura e escrita como práticas sociais no Campo de Públicas colabora para tornar aptos novos gestores, com habilidades essenciais para a tomada de decisões estratégicas e a atuação eficiente no contexto público. Neste sentido, o letramento acadêmico se torna fundamental, tanto na prática cotidiana dos gestores quanto em sua formação contínua.

No projeto pedagógico do Curso (PPC) do CSTGP - UFRB, está estabelecido o perfil do egresso que o curso pretende entregar para a sociedade: um profissional que tenha a capacidade de atuar nas diversas áreas contidas na gestão pública. Entre elas estão: entidades do terceiro setor e em projetos sociais de fundações (PPC, 2010), instituições do legislativo e executivo e nas empresas que prestam serviços públicos. Para isso, é essencial que os alunos tenham um letramento acadêmico que dê conta das atividades de sua formação, mas que seja ampliado para as leituras, escritas e outras práticas que serão desenvolvidas no seu campo de atuação.

Compreende-se que persiste um problema social relacionado à leitura e à escrita, tanto acadêmica quanto não acadêmica. No ensino superior, as demandas são exigidas sem considerar as diferenças entre os alunos. Em muitos casos “o(a) aluno(a) recém-saído do Ensino Médio não tem acesso e idade para estes maturidade e conhecimento” (Dantas, 2022) e isso acaba afetando diretamente a sua compreensão nos semestres letivos. Aqueles que vêm do ensino básico ou, até mesmo, os que retornam aos estudos após um longo período afastados da sala de aula, são frequentemente desafiados a compreender e se adaptar às novas práticas acadêmicas. No entanto, muitas vezes, não há um entendimento prévio desses estudantes sobre a leitura e a escrita no contexto acadêmico, o que dificulta sua integração às exigências do ambiente universitário.

Ter uma leitura crítica e embasada é competência essencial para a formação de profissionais com habilidades adequadas à tomada de decisões e à resolução de problemas complexos, em ambiente técnico-político. Do mesmo modo, é fundamental lidar com os diversos gêneros, tanto acadêmicos, como especializados, para uma produção textual eficaz. A falta de desenvolvimento dessas habilidades pode comprometer a capacidade desses indivíduos de analisar e produzir informações de maneira profunda.

A seguir, são apresentadas algumas considerações sobre o letramento acadêmico, suas bases teóricas e sua importância para a formação e atuação dos gestores públicos.

1.1 Letramento acadêmico

O letramento acadêmico é considerado por autores como práticas sociais (Lea e Street, 2014, Kleiman, 1995; Oliveira, 2009), que se constroem nas interações dentro de contextos específicos e com determinados públicos. No ensino superior, essas práticas são propostas para que os estudantes possam se filiar a determinados contextos, desenvolvendo habilidades e estratégias que favorecem sua inserção acadêmica (Batista-Santos, 2019, p. 712), contribuindo, assim, para que dominem o espaço ao seu redor. Assim, as práticas sociais que perpassam a Educação Básica são diversas daquelas do Ensino Superior, o que faz com que, mesmo os alunos que dominam leitura e escrita precisem se adaptar ao novo ambiente após ingressarem em uma graduação.

Essas práticas sociais também chegam à vida do universitário quando ele é incentivado e provocado a escrever gêneros específicos da academia. Esses gêneros são apresentados a ele na fase inicial da graduação e são utilizados como meio da comunicação na relação entre aluno e professor (Batista Júnior et al., 2023, p. 199).

Lea e Street (2014) e outros autores apontam que há três modelos de letramento acadêmico. São eles: o modelo de habilidade de estudo; socialização acadêmica e por último o modelo de letramento. Para eles:

O primeiro, *modelo de habilidades de estudo*, concebe a escrita e o letramento como habilidade individual e cognitiva. Essa abordagem concentra-se nos aspectos da superfície da forma da língua e pressupõe que estudantes podem transferir seu conhecimento de escrita e letramento de um contexto para outro, sem quaisquer problemas. O segundo, denominado *socialização acadêmica*, tem relação com a aculturação de estudantes quanto a discursos e gêneros baseados em temas e em disciplinas. Estudantes adquirem modos de falar, escrever, pensar e interagir em práticas de letramento que caracterizavam membros de comunidade disciplinar ou temática. (...) o terceiro modelo, o de *letramentos acadêmicos*, tem relação com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade; coloca em primeiro plano a natureza institucional daquilo que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico (Lea e Street, 2014, p.479).

Após essa explanação, torna-se evidente que o letramento acadêmico se diferencia de outros modelos de letramento, principalmente por ser caracterizado por produções que exigem o uso de técnicas específicas e abordagens próprias, com foco nas áreas de atuação no ensino superior. Ao contrário de outros tipos de letramento, que podem envolver habilidades mais gerais de leitura e escrita, o letramento acadêmico demanda uma compreensão mais profunda das normas, estilos, repertório e metodologias próprias de cada campo, sendo essencial para a produção de conhecimentos complexos e especializados da área.

Por isso, é importante que a prática da leitura/escrita no ensino superior seja feita de forma correta, para que o graduando possa criar formas de “interagir com o texto lido, contextualizar o texto, desvelando, analisando ele passa estabelecer uma opinião importante na realidade social, onde irá desenvolver o papel de sujeito transformador” (Almeida e Silva, 2017, p.69).

Ainda em conformidade com Almeida e Silva (2018), Mello (2018) acredita que:

A prática de ler, na universidade, outros gêneros diferentes daqueles com que costumavam estar familiarizados modifica os hábitos e as estratégias dos leitores e abre espaço para novas aprendizagens [...] a fim de que tenham um bom desempenho no tocante à leitura de textos acadêmicos, os graduandos precisam não só conhecer os termos técnicos específicos das disciplinas, mas também as características dos gêneros acadêmicos em que tais textos se concretizam, consideradas as especificidades da esfera acadêmica (Mello, 2018, p. 235).

No caso de um curso tecnológico como o CSTGP - UFRB, observa-se que “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” (Dantas, 2022, p. 126).

1.2 Leitura e escrita na formação para a gestão pública

Ler e escrever na universidade vai além da simples decodificação de palavras; trata-se de saber compreender, interpretar e aplicar os ensinamentos adquiridos ao longo da jornada acadêmica, um processo que se estende desde os primeiros anos do ensino superior até a fase pós- formação. Há uma série de especificidades que distinguem a educação básica da educação superior, sendo um exemplo claro disso o uso de atividades mais complexas, como a elaboração de resenhas críticas, infográficos e esquemas, que exigem habilidades mais refinadas (Mello, 2018; Festas, Matos e Seixas, 2020; Silva e Braga, 2022). Quando esses processos de leitura e escrita não são adequadamente ensinados, as dificuldades podem levar a um aumento na evasão, prejudicando o desempenho acadêmico dos estudantes.

Para Batista Junior et al (2023):

As dificuldades de produção e veiculação do fazer científico se dão, em grande parte, pela falta de habilidade com gêneros acadêmicos. Essa dificuldade se dá a partir de

dois fatores: o primeiro é que tais gêneros só são apreendidos em ambientes altamente escolarizados; o segundo é a preocupante realidade da falta de iniciativas e estruturas nas universidades que medeiam a aquisição das habilidades de leitura e escrita acadêmica (Batista Júnior et al, 2023, p. 214).

O ensino oferecido na educação básica e no ensino médio atualmente não tem sido suficiente para preparar adequadamente os estudantes para as exigências do ensino superior. Nota-se, assim, uma lacuna significativa nesse processo. A aquisição das habilidades de leitura e escrita nas universidades ainda é motivo de preocupação. No entanto, observa-se um movimento crescente de atenção a essa questão, evidenciado pelo aumento expressivo de publicações voltadas ao tema do Letramento Acadêmico.

No campo da Gestão Pública, as práticas sociais podem ser desenvolvidas por meio de atividades que integrem o estudante ao seu futuro campo de atuação. Exemplos disso incluem leituras críticas de textos e notas técnicas; a produção de textos acadêmicos; o uso de fontes e referências especializadas sobre os temas abordados em sala de aula, entre outras atividades.

No caso do CSTGP - UFRB, é particularmente evidente a necessidade de familiaridade com os jargões e a linguagem especializada da área, o que implica o desenvolvimento de habilidades para compreender e produzir documentos técnicos, como relatórios, artigos acadêmicos e outras produções vinculadas ao campo. Dessa forma, é essencial que os docentes, responsáveis por ministrar as disciplinas relacionadas a essas práticas, sejam capazes de orientar os alunos, fornecendo as ferramentas necessárias para que esses conhecimentos sejam não apenas compreendidos, mas também aplicados com competência no âmbito acadêmico e profissional. Por exemplo, há publicações que contribuem para que as discussões sobre os termos específicos aconteçam, como o Dicionário de Formação de Gestão Social (Boullosa, 2014) ou o Glossário da Gestão Pública da Cultura no Brasil, proposto por Adorne (2014).

Segundo Motta-Roth (2008), os gêneros são "usos da linguagem associados a atividades sociais" e "apresentam certo grau de estabilidade em sua forma, conteúdo e estilo". (Motta-Roth, 2008, p. 350). Embora existam gêneros textuais em diversas áreas do conhecimento, é importante ressaltar que cada área possui formas específicas de utilização desses gêneros. No caso do Campo de Públicas, por exemplo, há gêneros compartilhados com outras áreas, como resumos, resenhas, relatórios, fichamentos, mapas conceituais, ensaios ou TCC (Souza e Silva, 2017; Silva e Bessa, 2019 e outros).

Apesar de alguns desses gêneros serem trabalhados durante o ensino básico e médio, eles assumem formas diferentes quando introduzidos no meio acadêmico. No ensino superior, esses

gêneros apresentam diferentes formatos, como é o caso do fichamento, que pode ser de citação, comentado ou bibliográfico.

Em sua pesquisa, Oliveira (2021) mostra que o professor tem um papel importante para que esses estudantes se sintam acolhidos durante seu processo de letramento. Por isso, eles são responsáveis por ensinar e acolher os estudantes com essas novas práticas da academia.

Para Oliveira (2021)

uma relação professor e estudante que seja dialógica e acolhedora surge como um fator primordial, pois, a partir do diálogo que os estudantes podem trazer à baila suas principais dificuldades e juntamente com seus professores desenvolver estratégias mais eficazes para o enfrentamento de tais dificuldades (Oliveira, 2021, p.3)

Os gêneros específicos são aqueles utilizados por determinadas áreas, como a Gestão Pública, cujas atividades são desempenhadas por seus gestores. Contudo, esses gêneros também podem ser empregados em outros cursos, como Serviço Social, que frequentemente confecciona documentos no formato adotado pela gestão, tais como ofícios e relatórios. A gestão pública, em sua abrangência, é responsável pela elaboração de diversos documentos, incluindo ofícios, notas técnicas, relatórios, e-mails, pareceres, editais, projetos, propostas técnicas, projetos de lei e releases. Os últimos estão abordados na próxima seção.

1.3 Leitura e escrita na atuação na gestão pública

Na atuação na gestão pública, diversos gêneros textuais são requeridos, como relatórios, pareceres, notas técnicas, ofícios, editais, projetos, entre outros. Essas são apenas algumas das demandas que um gestor precisa compreender e dominar, pois exigem habilidades específicas e conhecimento técnico para garantir a eficiência e a transparência na administração pública.

Há diversas fontes que auxiliam estudantes e futuros gestores a seguir normas e regras específicas, de acordo com a área e o setor em que atuam. Por exemplo, uma simples busca permite encontrar modelos de redações oficiais utilizadas pela administração pública brasileira. Entre eles, destacam-se o *Manual de Redação da Assembleia Legislativa de São Paulo* (2019), disponível em diferentes edições, bem como os *Manual de Redação da Presidência da República* (2018) e *Manual de Redação e Estilo* (2021) do Estado da Bahia elaborado pela Secretaria de Planejamento na Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI).

Esses materiais são amplamente utilizados por estudantes, servidores públicos e outros profissionais, com o objetivo de padronizar a elaboração de documentos e manter uma identidade visual consistente. Essa padronização é considerada fundamental para garantir a clareza, a formalidade e a unidade na comunicação oficial. Esses manuais também contribuem

para que os estudantes de Gestão Pública conheçam e se apropriem desses gêneros textuais, promovendo uma aprendizagem alinhada aos temas e normas que regem a administração pública desde a promulgação da Constituição Federal de 1988.

A seguir estão algumas definições de gêneros utilizadas nas práticas sociais que caracterizam a administração pública e que podem ser facilmente encontradas nesses manuais.

Quadro 1: Práticas textuais utilizadas na Administração Pública/Gestão Pública.

Práticas sociais	Definição
Ofício	É a correspondência emanada de uma autoridade e dirigida a outra, ou a particular, sobre assunto de interesse do Poder ou de sua Administração
Parecer	Opinião jurídica ou técnica administrativa, fundamentada, sobre o assunto tratado no expediente ou processo, emitida por especialista
Editais	Instrumento convocatório de divulgação pública sobre procedimentos da Administração, e deve ser publicado integral ou resumidamente
Ata	É o documento legal pelo qual se registram, formal e metodicamente, as ocorrências e deliberações de uma assembleia, sessão ou reunião.
Requerimento	Petição formal em que o interessado, por si ou por seu procurador, requer da autoridade competente algo que julga de direito

Fonte: Manual de Redação da Assembleia Legislativa de São Paulo (2019).

Essas formas textuais podem ser facilmente encontradas no dia a dia das pessoas, pois em alguns casos eles são utilizados para fazer ou apresentar determinadas demandas em vários setores. Por exemplo, em algumas escolas municipais os diretores escolares têm que fazer ofícios para serem enviadas a secretarias, prefeituras, ONGs, entre tantas outras. Nesses ofícios são consideradas as questões que precisam ser solucionadas ou, em muitos casos, os ofícios são requeridos para o seu uso em uma formalidade em um primeiro momento.

Já as atas são utilizadas para registrar reuniões, tanto acadêmicas, como em práticas profissionais. São exemplos; as reuniões de direção do centro, reuniões do movimento estudantil, reuniões dos colegiados dos cursos, reunião de grupo de pesquisa e para usos profissionais.

Por meio desses manuais, os estudantes podem se familiarizar com as formalidades e especificidades exigidas na atuação na gestão pública. É igualmente importante refletir sobre as atualizações que esses materiais vêm recebendo ao longo dos anos, evidenciando a necessidade de uma administração pública orientada pela eficiência, sobretudo considerando que os estados, municípios e união precisarão revisitar e adaptar constantemente seus manuais e normas.

No que concerne às atualizações, é importante que estudantes, servidores públicos e a sociedade civil fiquem atentos aos decretos publicados no Diário Oficial. Esses decretos são

relevantes, pois trazem consigo novas diretrizes adotadas pela administração pública. Eles podem ser publicados tanto pela Presidência da República quanto por governadores e prefeitos.

Em 2019, através do Decreto nº 9.758, o então presidente Jair Messias Bolsonaro decretou o uso exclusivo de apenas uma forma de pronome de tratamento. A nova forma de tratamento é aplicada para todos os servidores públicos e isso inclui também a diferenciação nos níveis hierárquicos. O Art. 2º estabelece que o “único pronome de tratamento utilizado na comunicação com agentes públicos federais é “senhor”, independentemente do nível hierárquico, da natureza do cargo ou da função ou da ocasião” (Brasil, 2019). A nova abordagem contribui para a simplificação das relações entre os poderes, ao substituir as estruturas tradicionais que predominaram por extensos períodos da história política do Brasil.

A administração pública passa por constantes transformações, sendo progressivamente orientada para uma maior proximidade com o cidadão. Nesse contexto, torna-se necessário adotar formas de comunicação mais acessíveis nos canais oficiais do governo, em conformidade com os princípios da administração pública previstos na Constituição Federal de 1988, especialmente os da publicidade e da eficiência (Brasil, 1988). Um exemplo dessa diretriz é a usabilidade do portal GOV.BR, amplamente utilizado pela população para o acesso a informações sobre os serviços públicos e as ações do governo federal.

Para além dos gêneros adotados na comunicação na Gestão Pública, há também outros exemplos de uso especializado dos textos, como no caso das notas técnicas, pareceres, editais etc., cuja análise e ou elaboração fazem parte do cotidiano dos gestores e das gestoras. É, portanto, imprescindível que a formação em Gestão Pública aproxime os graduandos do fazer no Campo, também em termos da leitura e escrita especializadas.

2. Metodologia

A metodologia utilizada nesta investigação foi de caráter descritivo e exploratório, cujo objetivo foi favorecer a coleta e análise de dados que permitissem o cumprimento dos objetivos específicos: 1) investigar as expectativas dos ingressantes em relação ao curso superior em gestão pública; 2) identificar e analisar quais suas dificuldades de leitura e escrita na formação em Gestão Pública e 3) verificar quais são as estratégias adotadas pelos discentes para superá-las.

Assim, a trajetória metodológica foi desenvolvida em várias fases, a serem descritas a seguir.

2.1 Etapas de pesquisa

Na primeira fase, foi feita uma revisão sistemática de literatura sobre o tema do letramento acadêmico, da leitura e da escrita para a formação em gestão pública. Foi realizada a busca por textos nas plataformas acadêmicas SciELO, Spell, Google Acadêmico e o Portal de Periódicos da CAPES. Foram usados os indexadores de inclusão (Leitura e escrita na educação superior + Letramento Acadêmico + Letramento na gestão pública + Público + Universidade) e os indexadores de exclusão (Letramento no ensino médio – Ensino Privado – Faculdade – Letramento em outras áreas).

A partir dessa busca, realizou-se uma revisão de literatura de publicações entre os anos de 2020 e 2025. Esse processo permitiu identificar 73 trabalhos relacionados à temática do letramento acadêmico. No entanto, observou-se a escassez de estudos recentes voltados especificamente para o curso de Gestão Pública. Diante disso, evidenciou-se a necessidade de desenvolver uma pesquisa que explorasse esse tema, reconhecido como de fundamental importância para a formação na Área.

A segunda fase englobou o período do PIBIC e se refere à aplicação de questionário às turmas de ingressantes dos semestres 2024.1 e 2025.1, sendo os questionários elaborados no *Google Forms*, que é um aplicativo apropriado para fazer formulários – que foram aplicados na disciplina de Oficina de Texto (GCAH 197). Esta disciplina integra o "pacote dos calouros" do CSTGP-UFRB e, anteriormente, era ofertada e ministrada por professores de diferentes áreas do CAHL, com predominância de docentes do curso de Comunicação. Em 2022, o Colegiado do CSTGP refletiu sobre a oferta por professores de fora do Campo de Públicas e definiu que, a partir de 2023, a disciplina seria conduzida por docente vinculada/o diretamente ao curso em

questão, para que os novos alunos tenham contato com as linguagens próprias da Gestão desde o início do curso, facilitando assim sua aquisição de repertório específico e o desenvolvimento de competências e habilidades leitoras e escritoras relacionadas às práticas sociais do Campo de Públicas. A Fase 2 permitiu resultados para os objetivos específicos 1) investigar as expectativas dos ingressantes em relação ao curso superior em gestão pública e 2) identificar e analisar quais suas dificuldades de leitura e escrita na formação em Gestão Pública.

A terceira fase disse respeito à observação participante na disciplina GCAH 197 – Oficina de Texto, realizada entre os meses de março a maio de 2025, junto à Turma 2025.1. Por meio da observação participante, foi mais fácil compreender os desafios que esses alunos enfrentam ao ingressar no ensino superior, suas expectativas e estratégias de letramento, além de analisar as políticas institucionais existentes ou não para que o ingresso seja bem sucedido. Durante o período de observação, foi mantido um caderno de campo, no qual foram anotadas as percepções e eventos ocorridos em sala, com foco nas dificuldades e, principalmente, nas estratégias. Assim, a Fase 3 foi direcionada ao cumprimento do objetivo específico 3) verificar quais são as estratégias adotadas pelos discentes para superá-las.

Na quarta fase, foram realizadas as análises tanto das respostas aos questionários, como do caderno de campo. Para os questionários, foi feita uma análise descritiva univariada para as questões fechadas e uma categorização temática nas respostas às questões abertas. Já as observações no caderno de campo serviram para ilustrar e, por vezes, corroborar os posicionamentos dos discentes nas questões abertas.

Se faz necessário mencionar que foram utilizadas duas ferramentas de inteligência artificial para a apresentação do presente TCC, além do *Google Forms* utilizado para gerar uma planilha em *Excel*. Foram utilizados o *ChatGPT*, para revisão de ortografia, acentuação e concordância, e o *Notebook LM*, uma ferramenta do Google que auxiliou na sistematização e tratamento dos textos. O uso do *ChatGPT* e do *Notebook LM* foi feito de acordo com as diretrizes éticas divulgadas no livro “Diretrizes para o uso ético e responsável da inteligência artificial generativa um guia prático para pesquisadores”, de Sampaio, Sabbatini e Limongi (2024). No livro, os autores trazem várias diretrizes, em especial, é importante ressaltar aqui quatro delas, que dizem respeito à: compreensão da ferramenta; autoria humana; plágio e os direitos autorais; e o uso eticamente orientado.

2.2 O modelo de análise e quadro operacional

O modelo de análise/quadro operacional é utilizado para guiar a pesquisa de campo, com base nos conceitos aprofundados na fundamentação teórica, bem como suas dimensões e variáveis foco do estudo. Por meio do modelo de análise/operacional, são destacados os métodos utilizados para a investigação. A seguir, o modelo de análise apresenta as dimensões, variáveis e questões do questionário /observações da participação.

Quadro 2: Modelo de análise e quadro operacional

Conceitos	Dimensões	Variáveis/aspectos observar	Questões	
Expectativas	Aproximação com o campo	Atuação no Campo	Q. 67.	
		Afinidade com o Campo	Q. 64	
	Financeiras / Mercado de trabalho	Inserção no mercado de trabalho	Q. 44, 45, 48, 49, 50, 51.	
		Melhores salários	Q. 47.	
	Caráter tecnológico	Voltado para o mercado	Q. 62, 66, 69, 70.	
		Curta duração	Q. 66.	
	Sem expectativas diretas	Proximidade com a residência	Regiões	Q. 20, 22.
			Nota de corte no Sisu	Q. 16, 17, 20, 21.
			Regiões	Q. 63, 64.
	Outras	Trajetória educacional	Escolha do Curso	Q. 23, 24.
Escolha do Curso			Q. 62, 66, 67.	
Letramento acadêmico	Leitura	Aquisição de repertório	Observação participante	
		Identificação de fontes confiáveis	Observação participante	
		Dificuldades na leitura de texto acadêmico	Q. 72, 76.	
		Gosta/ não gostar de ler	Observação participante	
	Escrita acadêmica	Conhecimento prévio de fichamento, resenha, resumo e apresentação.	Conhecimento prévio de fichamento, resenha, resumo e apresentação.	Q. 75
			Dificuldades na escrita no formato acadêmico	Q. 77, 73, 75.
	Escrita especializada	Ofício, ATA, Parecer etc.	Ofício, ATA, Parecer etc.	Observação participante
			Não sabem	Observação participante
	Estratégias	Redes de Apoio	Youtube	Observação participante
			Dicionário	Observação participante
			Uso de IA	Q. 60 e observação participante
			Uso de IA	Q. 60 e observação participante

Fonte Elaboração própria, 2025.

Através da construção do modelo de análise, foi possível identificar, no questionário, as questões que estavam em concordância com os objetivos pré-estabelecidos. Essas questões serão apresentadas nas próximas seções, onde faremos uma exploração sobre as dificuldades, as expectativas e o letramento acadêmico.

2.3 Os questionários e suas aplicações

No semestre 2024.1, o número de questões presentes no questionário aplicado à turma foi de 77 perguntas, destas 1 era aberta e levava em consideração o que os alunos esperavam da disciplina de Oficina de Texto. Já na turma de 2025.1 permaneceram as mesmas perguntas, porém houve o acréscimo de duas perguntas específicas sobre leitura e escrita. Nela os alunos escolhiam mais de uma opção, dentre elas: Não consigo organizar as ideias no texto; Não acho as palavras adequadas para o texto; Não mantenho o foco do texto quando escrevo; Não consigo relacionar o texto lido com meu contexto; Não consigo me concentrar; Não consigo lembrar o que o autor falou em trechos anteriores do texto e Não entendo o que o professor pede para fazer com o texto.

2.4 Os e as respondentes

Na turma de 2024.1, estavam matriculados 30 alunos. Desses, 4 nunca frequentaram as aulas, então a turma ficou com 26 alunos, dos quais 22 responderam ao questionário. Já na turma de 2025.1, ingressaram 46 alunos. Destes, apenas 36 efetivamente cursaram a disciplina, e 31 responderam ao questionário. A seguir o Quadro 3 apresenta a distribuição das turmas em relação ao sexo dos participantes:

Quadro 3– Sexo de Respondentes das turmas 2024.1 e 2025.1.

Distribuição de Turma por Sexo			
2024.1		2025.1	
Masculino	6	Masculino	9
Feminino	16	Feminino	22

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados dos questionários 2024.1 e 2025.1.

Reforçando a diversidade encontrada no CSTGP – UFRB, nota-se que a maior parte dos respondentes é composta por recém-concluintes do ensino médio. No entanto, há estudantes que estiveram fora da sala de aula por vários anos, como demonstram os dados abaixo:

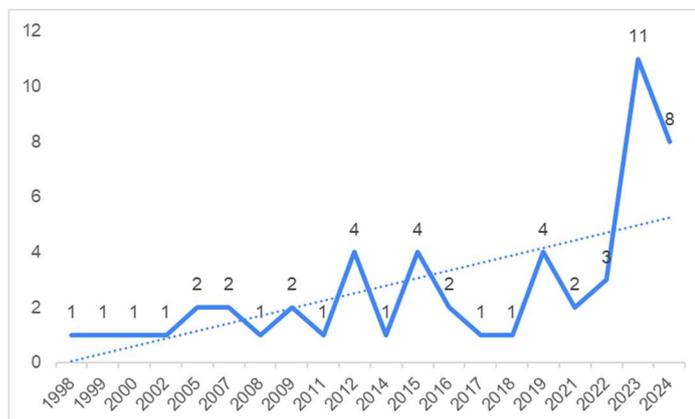


Figura 1- Tempo de conclusão do Ensino Médio pelo aluno. Turmas 2024.1 e 2025.1 – CSTGP, jun.2025.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados dos questionários 2024.1 e 2025.1

Os dados demonstram que há estudantes que concluíram o ensino médio ainda no final da década de 1990. Isso pode explicar a dificuldade encontrada por alguns deles, mas não significa, necessariamente, que esses estudantes estiveram fora da sala de aula durante todo esse tempo, como aqueles que ingressaram e abandonaram outras graduações ou mesmo concluíram uma graduação e estão na sua segunda experiência.

Nos casos em que se mantiveram afastados do ensino, isso se deu por conta de adversidades multifatoriais. Sabemos que o distanciamento prolongado das atividades escolares pode ser causado por diversos fatores, que vão desde a saída para vivenciar a maternidade, questões de ordem pessoal e até a busca por emprego. Nas duas turmas investigadas, é possível observar que vários discentes se mantêm trabalhando enquanto estudam, como pode ser visto na Figura 2.



Figura 2- Panorama do status de trabalho das turmas 2024.1 e 2025.1 – CSTGP, jun. 2025.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados dos questionários 2024.1 e 2025.1

A Figura 2 revela que aproximadamente 45% dos discentes não estavam inseridos no mercado de trabalho, ao passo que cerca de 23% possuíam vínculo empregatício, além daqueles que atuam como autônomos ou sem vínculo. Esses números ajudam a compreender o perfil socioeconômico dos estudantes e confirmam que o CSTGP/UFRB conta com um número expressivo de alunos que conciliam estudo e trabalho.

Já as experiências dos alunos em relação ao setor público (Figura 3) demonstram que poucos já tiveram esse contato antes do ingresso no CSTGP/UFRB. Esses dados refletem a falta de familiarização dos ingressantes com órgãos e linguagem da gestão pública. Vale o registro de que boa parte dos cargos públicos é acessada através de concurso público, isso só foi possível por conta do segundo modelo de administração pública que é o modelo burocrático.

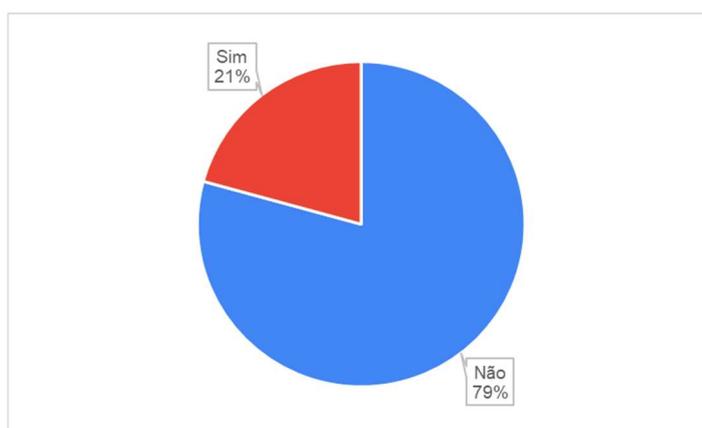


Figura 3- Experiências em Gestão Pública antes do ingresso. Turmas 2024.1 e 2025.1. CSTGP, jun.2025

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados dos questionários 2024.1 e 2025.1

A Figura 3 corrobora o distanciamento dos estudantes em relação à gestão pública. Aproximadamente 79% dos respondentes nunca tiveram experiências anteriores na área, enquanto 21% relataram já ter tido ou ainda manter algum tipo de atuação nesse campo.

Para compreender melhor o público-foco para essa investigação foi utilizado, como referencial teórico, Kotler (2016) que expunha que, para entender melhor um público, o levantamento de perfil é fundamental, pois irá permitir a coleta e análise dos dados sobre características demográficas e comportamentais. Dessa forma o uso do questionário é essencial para pesquisas quantitativa e qualitativa e por isso vem sendo uma das ferramentas mais utilizadas (Miranda, 2020) em pesquisas científicas ou não.

Dentre os dados de perfil obtidos por meio dos questionários aplicados aos estudantes, a faixa etária dos ingressantes da graduação em Tecnologia em Gestão Pública entre 18-24

anos, em 2024.1, é predominante (54.55%) da turma e em 2025.1 essa porcentagem é de 41,9%. Além disso, notou-se também o aumento de ingressantes na faixa entre 25-59 anos, cerca de 40.91% no semestre de 2024.1 e 58% em 2025.1. Isso demonstra que o curso tem uma diversidade grande no que diz respeito à faixa etária. Esses dados mostram que há um percentual bastante considerável de adultos, que entram na universidade de forma tardia em busca de mais conhecimento (Santos, 2016; Batista-Santos, 2019), não anulando as suas experiências e vivências produzidas anteriormente.

Podemos ter como causa dessa entrada tardia no ensino superior a falta de informações sobre a educação superior, bem como a necessidade de trabalhar e buscar solução para, muitas vezes, questões de vulnerabilidade que afetam os egressos de ensino médio e suas famílias. Em outros casos, o estudante que adentra o ensino superior é o primeiro da sua família, não havendo em casa cultura acadêmica. Isso não chega a ser um problema, visto que, a partir do momento que esse estudante se vê pertencente ao ambiente da universidade e começa a se relacionar com seus fazeres e normativas, pode deles se apropriar. Após um estranhamento inicial que gera medo, esse medo pode ser anulado pelas novas experiências que vivenciam ao decorrer dos períodos (Coulon, 2017).

Essa entrada tardia no ensino superior por pessoas com idades ‘avançadas’ pode se dar pelo medo de enfrentar o novo e também muitas vezes por vergonha e medo de qualquer tipo de rejeição que possam vir a sofrer dentro do centro de ensino e pela dificuldade de aceitação por parte dos colegas de turma (Raposo; Günther, 2008). Além do mais, os dados encontrados no questionário demonstram que a taxa de estudantes que são os primeiros da sua família a estar em uma universidade cursando o ensino superior é de 43,40% (23 alunos) e os que não são os primeiros a entrar na universidade é de 52,83% (28 alunos) e apenas 2 estudantes dizem não saber responder se são ou não os primeiros da sua família, cerca de 3,77%.

2.5 As questões éticas

Os resultados dos questionários foram disponibilizados em uma planilha Excel sem os dados pessoais dos envolvidos, garantindo assim o sigilo das informações sem ferir a ética da pesquisa, conforme a direção da Lei nº 13.709/2019 que protege o tratamento de dados pessoais e também de garantir os direitos fundamentais de liberdade e privacidade (Brasil, 2019).

Durante a observação participante, a Turma 2025.1 foi apresentada ao autor deste trabalho e consentiu com a sua participação durante as aulas.

3. Análises e Discussões

Diante dos dados coletados por meio dos questionários aplicados e da observação participante, esta seção tem como objetivo analisar as principais dificuldades e estratégias adotadas pelos estudantes do CSTPG – UFRB no que refere à leitura e escrita acadêmica. As análises estão organizadas a partir dos objetivos específicos dessa pesquisa, buscando compreender as expectativas dos discentes para cursar o curso, os desafios encontrados no processo de letramento acadêmico e as formas de estratégias adotadas para superar tais obstáculos.

3.1 Expectativas para cursar GP

É importante compreender que os alunos do CSTGP - UFRB tem expectativas diferentes em relação ao curso. Os dados mostram que das turmas 2024.1 e 2025.1 somente 45,28% (24 respondentes) escolheram o curso como primeira opção, enquanto os demais 54,72% (29 respondentes) não escolheram o curso como primeira opção. Esse dado reflete algo que vem acontecendo rotineiramente no curso: alunos utilizam a nota de corte possível para ingressar, mas acabam evadindo para outros cursos, seja no mesmo centro ou em outro da UFRB. Há também aqueles que desistem por perceberem que o curso não corresponde às suas expectativas. São exemplos:

falta de opção (Estudante A).

foi o único que consegui (Estudante B).

No momento é o que ficou mais viável (Estudante C).

Apesar desses casos, é importante mencionar que há estudantes motivados pelo interesse em áreas relacionadas. Muitos expressaram o desejo de cursar Administração e Administração Pública (muitas vezes, sem compreender as diferenças entre as duas), mas mostrando assim o seu desejo de atuar no serviço público. Além disso, há também a procura pelo CSTGP com o objetivo de atuar em seus municípios de origem, colocando em prática os conhecimentos adquiridos durante a formação acadêmica.

Por ser uma área ampla pra trabalhar (Estudante D).

Para compreender as áreas dos setores públicos (Estudante E).

Para atuar na gestão pública do meu município (Estudante F).

Os/as aluno/as que já atuam na Área mencionam o fato como a razão para a escolha do Curso:

Por que já sou funcionário público (Estudante G).

Para auxiliar no meu fazer profissional (Estudante H).

Apesar de o CSTGP não ser ofertado, necessariamente, com foco na preparação para concursos públicos, alguns estudantes acabam optando por ele devido à possibilidade de os conteúdos trabalhados ao longo da formação serem cobrados em concursos.

Por se tratar de uma área quem tem uma grande relação com concursos públicos (Estudante I).

Além dessas expectativas, é fundamental compreender a escolha dos alunos por um curso tecnológico, que é voltado para a formação rápida, com foco em um objetivo profissional específico. Os dados mostram que, em alguns casos, a escolha do curso foi motivada pela curta duração ou pela influência de egressos, a exemplo do pai de um dos egressos, que retornou à sala de aula após anos, motivado pela forma como o filho falava sobre a qualidade do ensino oferecido no Curso. A pouca duração é um dos fatores determinantes para o ingresso desses estudantes, que chegam com expectativas de uma graduação rápida e eficaz.

O curso de pouca duração e tbm por acreditar que desta forma poderia contribuir para minha comunidade (Estudante J).

Também é indispensável destacar que, por ser um curso noturno, o CSTGP representa uma oportunidade para que os estudantes trabalhadores consigam conciliar estudo e trabalho.

Ainda é possível verificar que, apesar de o CSTGP não ser uma primeira opção para a maioria, é importante mencionar as suas expectativas em relação ao Curso. Observe os comentários abaixo:

Espero conseguir ampliar meus estudos, aprender mais sobre a gestão pública e no que ela se aplica (Estudante K).

Espero mudar minha visão e opinião sobre os setores públicos e ingressar na área (Estudante L).

Aprimorar meus conhecimentos e uma boa preparação para o mercado de trabalho (Estudante M).

Aprofundar meus conhecimentos nas áreas ofertadas no curso, elevar meus conhecimentos e aprimorar minha convivência social (Estudante N).

De acordo com as respostas ao questionário, é importante mencionar que vários estudantes ingressam no CSTGP por este ser oferecido em local próximo de onde residem. Na maior parte dos casos, são estudantes do próprio Recôncavo ou até mesmo de outras regiões da Bahia. Esses alunos deixam suas famílias e vão em busca de uma oportunidade para estudar na área de interesse ou ampliar suas possibilidades de inserção em outros campos. Em sua maioria, os estudantes que ingressam no CSTGP são residentes em Cachoeira, São Félix, Santo Amaro, Maragogipe, Muritiba e Cruz das Almas.

Em grande parte, os estudantes cursaram majoritariamente o ensino básico em escolas públicas e são os primeiros de suas famílias a ingressar em uma instituição de ensino superior. Essa realidade tem se tornado cada vez mais comum nas salas de aula da universidade.

É interessante notar as demandas desses alunos em relação à disciplina Oficina de Texto. A última pergunta do questionário, que foi “*O que você espera da disciplina Oficina de Texto?*”, demonstra que os alunos desejam aprimorar sua escrita, desenvolver a leitura e a compreensão de textos, organizar melhor suas ideias e aprender as técnicas para produzir gêneros acadêmicos, como fichamento, resenha e resumo, além de aproveitar o curso para uma formação acadêmica proveitosa.

No próximo tópico, trataremos da leitura e da escrita, que constituem o foco central desta pesquisa. A proposta é analisar as dificuldades que esses alunos encontram para fazer atividades fundamentais e, na sequência, as estratégias adotadas para enfrentá-las.

3.2 Dificuldade relacionadas à leitura e à escrita no curso de gestão pública

A leitura é essencial para a compreensão daquilo que está escrito — ou mesmo do que não está. A falta de hábito de leitura desde o ensino fundamental e médio é considerada um dos principais fatores dificultadores, apontados pelos estudantes ao ingressarem no ensino superior. Estimular a leitura não é apenas dever da escola, mas também uma responsabilidade dos pais e do círculo social do estudante. Para Coulon (2017):

A passagem do ensino médio ao superior é acompanhada por mudanças importantes em sua relação com o saber: as regras não são as mesmas, elas são mais sofisticadas, complexas, simbólicas e devem ser rapidamente assimiladas pelos novos estudantes (Coulon, 2017, p.1239).

Quando o aluno ultrapassa esse ambiente e ingressa no ensino superior, a leitura de textos acadêmicos — ou mesmo não acadêmicos — torna-se um grande desafio a ser enfrentado. Nos ensinamentos anteriores, o/a discente geralmente ainda não desenvolveu competências para buscar, por exemplo, textos científicos, já que esse tipo de conteúdo costuma ser trabalhado apenas no ensino superior.

Inicialmente, nos níveis anteriores, o/a aluno/a é incentivado/a fazer buscas no Google e a acessar sites não acadêmicos, como blogs. Já no ensino superior, é necessário que ele seja estimulado e orientado a procurar fontes confiáveis por meio de plataformas acadêmicas. Essas plataformas e periódicos são abastecidos diariamente com artigos científicos, dissertações,

teses, entre outros. Esses trabalhos possuem uma estrutura distinta dos textos não acadêmicos, por apresentarem uma fundamentação teórica, na maioria dos casos, consistente.

À medida que esse estudante começa a fazer buscas e a ler textos acadêmicos, ele passa a adquirir repertório. Esse repertório, muitas vezes, está diretamente ligado à área de estudo à qual está vinculado. No caso do CSTGP, os alunos que nunca leram ou tiveram contato com materiais da área de Administração Pública tendem a apresentar dificuldades para assimilar certos jargões específicos do campo. No entanto, à medida que começam a estudar e a se debruçar sobre esses materiais, vão construindo um vocabulário (repertório) próprio da área. Termos como “transparência”, “orçamento público” e “eficiência” passam, então, a fazer parte do seu cotidiano acadêmico.

Por serem pessoas diferentes com vivências diversas é importante compreender em que contexto cada pessoa está inserida. Ao final do questionário da turma de 2025.1 foram inseridas duas perguntas: 1- *Em relação à dificuldade na leitura de textos acadêmicos, marque as alternativas que melhor definem sua situação* e 2- *Em relação à dificuldade na escrita de textos acadêmicos, marque as alternativas que melhor definem sua situação*, ambas com possibilidade de mais de uma opção.

Em relação à leitura, os resultados mostram que os estudantes têm muita dificuldade em dialogar com o texto lido, pois não conseguem se concentrar nem estabelecer um diálogo mental com o conteúdo. Conformem argumentam Almeida e Silva (2018), a leitura deve ser incentivada "desde o âmbito familiar, perpassando o primeiro contato com o ambiente escolar". Conseqüentemente, quando não há esse estímulo, o estudante leva essas dificuldades para o ensino superior, afetando diretamente sua capacidade de resolução desse problema.

Ainda segundo Silva e Braga (2022), ao passar dos “últimos anos, temos nos deparado com estudantes cada vez menos preparados para o exercício da leitura”, o que tem gerado significativo efeito. Essas dificuldades perpassam não somente o período da graduação, e sim, durante toda sua trajetória academia ou não. Ler e escrever na universidade não são processos fáceis, o que demanda dos alunos a necessidade de estar em evolução constantemente.

Durante a observação participante, foi possível identificar essas dificuldades mais de perto. Assim como o questionário demonstra, os e as ingressantes, em alguns casos, apresentam problemas perceptíveis de leitura. Tais dificuldades são observadas especialmente durante a leitura oral de textos utilizados e/ou escritos em aula, e alguns discentes relatam que esse problema sempre os acompanhou.

Ler não tem sido uma tarefa fácil para aqueles que nunca tiveram o hábito da leitura presente em seu cotidiano. Por isso, é indispensável que esses estudantes comecem a desenvolver essa habilidade durante a graduação, pois é nesse momento que essa aptidão será exigida.

Entendemos que os estudantes que passam do ensino médio direto para o ensino superior vêm com uma carga de conhecimento, mas essas informações são básicas e muitas vezes são desconstruídas ou fortalecidas ao passar do tempo. O aluno recém-chegado à vida acadêmica toma um susto e é pego pelo despreparo para fazer atividades simples como, por exemplo, a elaboração de um fichamento, resenha, resumo, mapa mental, entre outras atividades consideradas fundamentais para a fixação do assunto e para uma aprendizagem eficaz. É dever da escola o papel de ensinar esses discentes a ter o mínimo de conhecimento sobre os diferentes métodos e também de ensinar a partir de suas percepções de mundo e a fazer uma nova leitura de mundo (Freire, 1989). É por isso também que se faz necessário o papel do docente como letrador acadêmico, para assim facilitar o letramento desse alunado (Batista-Santos, 2019; Salek Fiad, 2017).

O Quadro 4 apresenta dados referentes à proximidade dos discentes às tarefas acadêmicas básicas mais comuns em todos os cursos de graduação. No CSTGP-UFRB, há também atividades específicas da área, como o uso de infográficos.

Quadro 4: Distribuição de Atividades Acadêmicas, Turmas 2024.1 e 2025.1.

Atividades Acadêmicas	Já ouviu falar, mas não sabe fazer	Sabe fazer	Nunca ouviu falar	Total
Fichamento	39	8	6	53
Resenha	37	12	4	53
Resumo	16	37	0	53
Mapa Conceitual	29	20	4	53
Apresentação de Slides	26	24	3	53
Infográficos	23	3	27	53
Esquema	26	11	16	53

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados dos questionários 2024.1 e 2025.1.

Para as duas turmas, os dados mostram que 73,6% (39) dos graduandos já ouviram falar, mas não sabem fazer um fichamento acadêmico, que é uma das abordagens mais usadas nos variados cursos que existem no nosso país (Silva, 2023; Pereira et al, 2021). Ainda seguindo por essa análise, somente 15,1% (8) afirmam saber fazer um fichamento, independente de terem vindo direto do Ensino Médio ou de terem uma entrada tardia na educação superior.

De certo modo, é válido considerar que os estudantes, mesmo que já tenham realizado essas atividades anteriormente, seja em outros cursos de graduação ou não, acabam enfrentando

dificuldades notórias. Essas dificuldades, na maior parte do tempo, tornam-se evidentes durante as aulas, quando os alunos são incentivados e instigados a praticar tais atividades, especialmente no início do curso.

Ao dar continuidade às perguntas, dessa vez sobre os métodos utilizados pelos docentes, foram feitas questões relacionadas também a respeito de resumos, resenhas e mapas conceituais, os quais são utilizados durante a graduação. Quanto à resenha, os discentes afirmam que já ouviram falar, mas 69,81% não sabem fazer, uma porcentagem ainda mais alta que a encontrada para o fichamento, já que, para que o estudante possa desenvolver uma resenha sobre determinado texto, é preciso que o educador aguace a vontade do leitor para ter uma visão crítica dos textos que irão ser discutidos.

Outro dado importante é relacionado ao mapa conceitual, que vem sendo utilizado com frequência por estudantes e concurseiros para a fácil memorização de determinados assuntos: aproximadamente 37,74% da turma sabem como fazer um mapa conceitual, mas, por outro lado, 54,72% ainda não sabem fazer, mas já ouviram falar. Uma hipótese que pode estar relacionada a essa falta de contato com os mapas conceituais é a dificuldade de assimilar e separar os tópicos centrais dos textos utilizados por esses estudantes.

Essa dificuldade é vista por exemplo quando os alunos são estimulados em sala de aula ou até mesmo quando estão estudando para provas, seminários etc. Estudos mostram que os mapas conceituais “têm sido usados para a promoção da aprendizagem significativa com efeitos positivos na educação superior” (Machado e Carvalho, 2020, p. 188).

Em relação ao resumo, os dados mostram que cerca de 69,81% sabem fazer e 30,19% já ouviram falar, mas não sabem fazer. Diferente dos anteriores, o resumo é um método utilizado no ensino fundamental e no ensino médio, por isso se percebe que a maior parte dos estudantes já têm uma noção maior sobre os resumos. É importante ressaltar que, em alguns casos, os respondentes escolhem a opção “já ouviram falar, mas não sabem fazer” por estarem há muito tempo afastados da sala de aula. Portanto, esse resultado pode estar relacionado a esse fator.

Isso mostra que, quanto mais a atividade é vinculada ao ensino superior, menos os ingressantes a dominam. De acordo com Marinho (2010),

Sabemos, no entanto, que os gêneros acadêmicos não constituem conteúdo e nem práticas preferenciais nas escolas de ensino fundamental e médio. A leitura e a escrita de gêneros de referência na academia (artigos, teses, monografias, dissertações, resenhas acadêmicas, entre outros) acontece, de preferência, na universidade, porque é essa instituição que produz, por necessidades próprias, esses gêneros (Marinho, 2010, p. 4).

Assim, em sala de aula na educação superior, os docentes devem esperar que seus estudantes não dominem essas abordagens (Batista-Santos, 2019; Mello, 2018; Oliveira, 2009; Silva e Braga, 2022) e, conseqüentemente, reservem um tempo de sala de aula para ensiná-las e, mais adiante, para dar feedback aos trabalhos feitos. Ao compreender que o processo de leitura e escrita acadêmica é contínuo e que durará durante toda a jornada acadêmica, faz-se necessário a apropriação desses métodos discutidos anteriormente e também é dever do educador trazer resultados referentes às produções do discente. Essas abordagens necessitam serem discutidas institucionalmente, pelo colegiado dos cursos, e não ficar apenas sob a escolha de um/a ou outro/a docente.

Esses resultados podem vir através de feedback (Sousa e Costa-Pereira, 2018) que, muitas vezes, são ignorados ou não são entregues. Essa forma é eficaz para que o processo de escrita dos estudantes seja cada vez mais aprimorado e, ao receber esses comentários deixados nas resenhas, resumos, mapas conceituais etc., que ocorra um avanço significativo na escrita. Durante a observação participante, as atividades nas quais um/a discente dava feedback ao/a colega contribuíram para que eles/elas se tornassem mais conscientes do trabalho que estavam desenvolvendo, em relato durante as próprias aulas.

Ainda sobre as dificuldades na escrita acadêmica, é importante mencionar a escrita especializada própria da Gestão. O uso da escrita para produzir ofícios, atas e pareceres, por exemplo, é fundamental para os estudantes da área. Esses gêneros específicos da gestão têm surgido como um desafio, o que é normal, já que a maior parte dos estudantes afirma nunca ter tido experiências anteriores na Gestão Pública, como confirmam os dados de perfil apresentados na seção anterior.

Importante observar que, com a chegada das novas tecnologias, os estudantes têm se distanciado mais de uma leitura crítica e também da participação na sala de aula. O uso do aparelho celular, inclusive dentro da sala de aula, tem tirado a concentração dos estudantes em níveis preocupantes. A falta de interpretação não ocorre somente pelas dificuldades de leitura; ela pode ser causada pela falta de atenção dos alunos aos assuntos expostos durante as aulas e à falta de tempo dedicado à leitura e aos exercícios escritos.

Ainda falando em tecnologia, o uso descontrolado da Inteligência Artificial (IA) para fazer atividades tem substituído características próprias do escritor. Essa não é uma crítica ao sistema, mas uma crítica ao uso excessivo desse recurso de forma descontrolada, em um ambiente onde o estudante precisa ser preparado para seu campo de atuação. Por exemplo, foi observado que seminários estão sendo apresentados apenas com a leitura de slides que foram

feitos por ferramentas de IA, sem que o/a discente tenha sequer lido o texto ou os textos-base; que resenhas, resumos e fichamentos são elaborados no ChatGPT ou similares, sem qualquer revisão posterior por parte do/a discente. Essas questões precisam ser tratadas pelos docentes em sala de aula.

3.3 Estratégias adotadas para o avanço no letramento acadêmico

No que concerne às estratégias, é importante salientar que cada aluno utiliza formas diversas de abordagem no que tange à leitura e à escrita. Contudo, em muitos casos, certas estratégias têm sido adotadas por vários estudantes em comum acordo. Na turma 2025.1, na qual realizei a observação-participação, foram mencionadas algumas estratégias, tais como: rede de apoio, uso do YouTube, dicionário e inteligência artificial (IA).

A rede de apoio é fundamental para a permanência na universidade. De fato, essa é uma estratégia bastante relevante, pois, ao chegar em um espaço novo, os estudantes são estimulados a criar redes que, em muitos casos, perduram por toda a trajetória acadêmica. Segundo Oliveira e Dias (2014), “as redes de apoio parecem ser fundamentais para o êxito na transição e para a adaptação dos alunos à universidade” (Oliveira e Dias, 2014, p. 192).

Já o uso do YouTube para revisar os conteúdos trabalhados durante as aulas é bastante recorrente, inclusive entre aqueles que ainda estão no ensino médio. Na universidade, esse recurso é amplamente utilizado para a compreensão de textos que, muitas vezes, utilizam linguagens mais específicas da área. No campo da administração pública, por exemplo, há diversos canais no YouTube, institucionais ou não, que auxiliam os estudantes na compreensão de determinados temas, o que tem se mostrado bastante relevante. Além disso, é possível encontrar no YouTube explicações do próprio autor do artigo sobre o assunto, bem como debates de professores que pesquisam na mesma linha teórica do autor. Por isso, é fundamental que o aluno, ao recorrer a essa ferramenta, saiba fazer uma curadoria do que procura, uma competência a ser desenvolvida durante o próprio Curso.

O uso do dicionário também é uma prática comum entre os alunos, funcionando como uma estratégia de extensão do aprendizado. Isso se deve, principalmente, ao fato de que muitos dos termos presentes nos artigos acadêmicos ou até mesmo na leitura da Constituição Federal de 1988 são específicos da área, o que leva os estudantes a realizarem buscas na internet para compreender melhor esses conceitos. Além disso, há sites que disponibilizam dicionários especializados, acessíveis de forma simples e prática. Por outro lado, foi observado que alguns alunos não dominam o dicionário, escolhendo como significado o primeiro que o dicionário

ofereça, sem uma análise do seu uso no texto/contexto sob leitura, o que atrapalha a compreensão do texto. Novamente, é importante que o uso dos dicionários seja ensinado em sala.

A inteligência artificial (IA), embora ainda utilizada de forma inadequada por alguns calouros, tem sido empregada como recurso para a sistematização de conteúdo, elaboração de resumos de artigos — o que, por vezes, faz com que esses estudantes não compreendam de fato o que o artigo está discutindo — ou até mesmo para a geração de referências. Por isso, é preciso que esses alunos utilizem o ChatGPT e similares de maneira ética, como ferramenta de auxílio e não para substituir sua autoria.

Por fim, destaca-se a relevância da interação estabelecida entre os calouros com os tutores e a monitora da turma, a qual se configurou como uma extensão da rede de apoio acadêmico. A monitora desempenhou um papel significativo na mediação dos processos de aprendizagem, auxiliando os estudantes na resolução de dúvidas, na seleção de leituras e na preparação para apresentações, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de competências acadêmicas fundamentais.

4. Considerações Finais

Este trabalho teve como objetivo geral investigar as dificuldades e as estratégias adotadas pelos discentes na leitura e escrita acadêmica no curso de Tecnologia em Gestão Pública, essenciais no processo de letramento acadêmico, e como objetivos específicos 1) investigar as expectativas dos ingressantes em relação ao curso superior em gestão pública; 2) identificar e analisar quais suas dificuldades de leitura e escrita na formação em Gestão Pública e 3) verificar quais são as estratégias adotadas pelos discentes para superá-las.

Ao concluir o trabalho, fica evidente que estudantes ingressantes no CSTGP - UFRB enfrentam dificuldades relacionadas ao letramento. Essas dificuldades podem surgir nos primeiros contatos com a vida acadêmica, o que é normal em um primeiro momento, mas que precisam ser enfrentadas logo que percebidas. Por isso, faz-se necessário que, durante sua permanência no curso, os alunos sejam provocados, em sala de aula, a adquirir tais habilidades, que os acompanharão ao longo de todos os semestres letivos.

As maiores dificuldades na leitura de textos acadêmicos (em alguns casos em textos “simples”, mas com uma linguagem mais da área de gestão), como assimilar e separar os tópicos centrais dos textos utilizados por esses estudantes, resultam em limitada compreensão do que está sendo lido. É fundamental, para os docentes do Curso de Gestão Pública, o trabalho sistemático de composição de repertório para que a leitura fique, à medida que o curso avança, mais fácil. O tempo gasto pelo/as ingressantes com a leitura de um artigo de 15 páginas, por exemplo, ultrapassa 4 horas, com muitas idas e vindas para recuperar o que foi discutido em parágrafos anteriores. São também dificuldades: a leitura acrítica dos materiais discutidos em aula; a identificação do que seja um texto acadêmico, devidamente validado; o uso indevido de ferramentas de busca, como o Google, e busca por textos acadêmicos em plataformas como o Google acadêmico e Portal de Periódicos CAPES.

Já em relação à escrita, as maiores dificuldades são escrever textos com coerência e coesão. Há uma dificuldade natural dos ingressantes em se perceberem “autores” e uma inibição em colocar “ideias no papel”, que às vezes leva à elaboração de um texto fragmentado, composto por uma sequência de trechos copiados e colados de outros textos, sem percepção de plágio, por exemplo. A falta de repertório específico na área de Gestão também é refletida em uma escrita simples, muitas vezes truncada.

Quanto à leitura e à escrita, o uso abusivo do celular e dos aplicativos de IA têm sido barreiras ao desenvolvimento discente. Por isso, é fundamental também que todos os docentes

do curso estimulem os estudantes a desenvolver uma leitura e escrita crítica, por exemplo, com o uso do *feedback* para atividades que demandem criatividade e proposições, além da mera execução de tarefas básicas, como se elaborar um resumo.

No que se refere à ao *feedback*, é importante salientar que essa prática é uma das mais relevantes e cruciais para que o estudante compreenda o processo de escrita acadêmica. Vale ressaltar que, ao receber o retorno sobre sua produção textual, o estudante pode se apropriar do conteúdo e aprimorar sua forma de escrever, tanto na universidade quanto fora dela.

Dentre as estratégias desenvolvidas pelos discentes, a criação de redes de apoio, dentro e fora da sala de aula, é uma das principais estratégias mencionadas para sua permanência. Além disso, vários discentes utilizam a rede social YouTube como uma extensão das aulas, uma vez que, por serem estudantes trabalhadores, muitas vezes chegam à universidade cansados e exaustos devido à rotina, e não conseguem ler ou não dispõem de tempo para isso. Assim, acessam o conteúdo por meio de vídeos relacionados à temática trabalhada em sala, muitas vezes ouvindo o próprio autor ou autora do texto comentando sobre o assunto.

O uso do dicionário também é essencial para a construção de um repertório acadêmico e especializado, possibilitando que os estudantes compreendam o significado de palavras técnicas ou específicas da área de gestão pública. Essa estratégia é comum e pode contribuir significativamente para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita, ainda que, muitas vezes, seja realizada de maneira indevida, sem a adequação do significado da palavra ao contexto no qual está sendo utilizada.

De maneira institucional, considerar fortalecer o Programa de Monitoria da UFRB para as disciplinas oferecidas a ingressantes contribui para consolidar a rede de apoio acadêmico entre os estudantes e para reduzir a ansiedade dos ingressantes sobre as próximas etapas de formação.

Faz-se necessário, juntamente com o Colegiado do CSTGP-UFRB, pensar na prática de oficinas para a promoção do letramento acadêmico. Essas oficinas poderiam ser realizadas com o objetivo de auxiliar nesse processo. Em complemento, seria possível e importante promover essa discussão em todas as disciplinas introdutórias e também considerar um acompanhamento a longo prazo, uma vez que muitos alunos chegam ao último semestre ainda com dificuldades que poderiam ter sido trabalhadas ao longo dos semestres.

É preciso reconhecer que este trabalho de conclusão de curso não foi capaz de identificar e analisar todas as dificuldades e estratégias dos estudantes do Curso, devido à limitação do tempo de pesquisa. Com isso, proponho que a observação participante seja realizada nos dois

primeiros semestres, período em que o estudante está se adaptando às novas formas de aprendizagem e às novas práticas sociais que marcam o fazer universitário. Diante disso, é fundamental que novas investigações sejam realizadas para compreender, a longo prazo, se essas dificuldades e estratégias estão sendo mantidas ou ressignificadas pelos novos ingressantes. Propõe-se, portanto, a realização de novas pesquisas sobre a importância do letramento acadêmico no curso de Gestão Pública da UFRB.

Referências

ADORNE, Fani Conceição. **Terminologia da gestão pública da cultura no Brasil**: proposta de glossário. Doutorado em Linguística Aplicada. Universidade do Vale do Rio do Sinos – São Leopoldo. 2014, p.178. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3800> . Acesso em: 17 maio 2025.

ALMEIDA, Janderson Gustavo Soares de; SILVA, Clodoaldo Matias da. A Importância da prática da Leitura no Ensino Superior. Marupiara. **Revista Científica do CESP/UEA**, [S.l.], n. 2, p. 68-80, abr. 2018. ISSN 2527-0753. Disponível em: <https://periodicos.uea.edu.br/index.php/marupiara/article/view/906> . Acesso em: 22 abr. 2024.

BAHIA. Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. **Manual de redação e estilo**. Salvador: SEI, 2021.

BATISTA-SANTOS, D.O D. O professor universitário como agente letrador: interfaces com o desenvolvimento do letramento acadêmico. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 22, n. 3, p. 710-732, 3 out. 2019.

BATISTA JUNIOR, José Ribamar Lopes; SOUSA, Maria Lizandra Mendes de; SÁ, Lucas Mariel dos Santos de; VALENTIM, Dawton Lima. Das dificuldades de leitura e escrita acadêmica às reduções das inseguranças do saber e fazer científico das/os universitárias/os: uma viagem dialógica pelos caminhos e práticas emancipatórias das ações extensionistas do LPT Acadêmico. In: SANTOS, G. M. T; FREITAS, R. F.; MÉRIDA, E. C. (Orgs.). **Práticas pedagógicas remotas na educação Superior em tempos de pandemia da Covid-19**. Tutóia/MA: Diálogos, 2023. p. 172-196. <https://www.doi.org/10.52788/9786589932581.1-7> .

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 9.758, de 11 de abril de 2019**. Dispõe sobre a forma de tratamento e de endereçamento nas comunicações com agentes públicos da administração pública federal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9758.htm.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2023**. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>.

BRASIL. Presidência da República. **Manual de Redação da Presidência da República**. 3. ed. rev., atual, e ampl. Brasília, DF: Presidência da República, 2018.

BOULLOSA, Rosana de Freitas (org.). **Dicionário para a formação em gestão social**. 1. ed. Salvador: Editora CIAGS/UFBA, 2014. 210 p.

COULON, A. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. São Paulo: **Educação e Pesquisa**. v. 43. n. 4. p. 1239-1250. 2017. Disponível em:

https://www.scielo.br/pdf/ep/v43n4/1517_9702-ep-43-4-1239.pdf . Acesso em: 13 de maio de 2025.

DANTAS, Lys Maria Vinhaes. **Perfil da Turma 2013.1 do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública.** UFRB, 2013. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/gestaopublica/images/phocadownload/Relatorios_de_perfil/Perfil%20da%20turma%2020131%20CST%20em%20Gesto%20Pblica.pdf.

DANTAS, Lys Maria Vinhaes. **Perfil da Turma 2023.1 do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública.** UFRB, 2023. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/gestaopublica/images/phocadownload/Relatorio_Perfil_Ingressante_GestaoPublica_20231.pdf.

DANTAS, Lys Maria Vinhaes. **Perfil da Turma 2015.1 do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública.** UFRB, 2015. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/gestaopublica/images/phocadownload/Relatorios_de_perfil/Panorama_Turma_CSTGP_20151.pdf.

DANTAS, Lys Maria Vinhaes. Perfil do(a) aluno(a) ingressante do CSTGP-UFRB. In: DANTAS, Lys Maria Vinhaes; MONTEIRO, Doraliza Auxiliadora Abranches. (Org.). **UFRB e Gestão Pública no Recôncavo: formação do tecnólogo.** 1ed.Cruz das Almas: Editora UFRB, 2022, v. 1, p. 107-136. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/editora/component/chronoforms5/?chronoform=ver-livro&id=175> .

DANTAS, Lys Maria Vinhaes. O panorama do TCC no CSTGP-UFRB. In: DANTAS, Lys Maria Vinhaes; MONTEIRO, Doraliza Auxiliadora Abranches. (Org.). **UFRB e Gestão Pública no Recôncavo: formação do tecnólogo.** 1ed.Cruz das Almas: Editora UFRB, 2022, v. 1, p. 107-136. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/editora/component/chronoforms5/?chronoform=ver-livro&id=175> .

FESTAS, Isabel; MATOS, Armanda; SEIXAS, Ana. Escrita acadêmica e plágio no ensino superior. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 58, n. 56, 2020. DOI: 10.21680/1981-1802.2020v58n56ID19986. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/19986> . Acesso em: 18 maio. 2025.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** Em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, 1989.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2022:** resumo técnico. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior> . Acesso em: 04 de junho de 2024.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. **Filol. Linguíst.** Port., São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014.

MARINHO, M. **A escrita nas práticas de letramento acadêmico.** Trabalho apresentado no evento LEDUC na PAUTA, Faculdade de Educação, UFRJ, junho de 2010.

MELLO, Marcela Tavares de. A leitura nas práticas de letramento acadêmico: estratégias de análise e compreensão. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 228–244, 2018. DOI: [10.35699/2237-5864.2018.2478](https://doi.org/10.35699/2237-5864.2018.2478). Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2478>. Acesso em: 10 maio. 2025.

MIRANDA, Gilberto José. Elaboração e aplicação de questionários. In: NOVA, Silvia Pereira de Castro Casa et al (org.). **Trabalho de Conclusão de Curso: uma abordagem leve, divertida e prática**. São Paulo: Saraiva Educação, 2020. p. 216-229.

MOTTA-ROTH, Désirée. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. DELTA. **Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada** (Online), v. 24, p. 341-383, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-44502008000200007>.

OLIVEIRA, Andrea Santana de. O Papel da Relação Professor e Estudante no Enfrentamento das Dificuldades de Leitura e Escrita dos Discentes Universitários. XV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. Anais, volume XVI, n. 9, set.2022. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/16528>. Acesso em: 13 de maio. 2025.

OLIVEIRA, Clarissa Tochetto de; DIAS, Ana Cristina Garcia. Dificuldades na Trajetória Universitária e Rede de Apoio de Calouros e Formandos. **Psico**, [S. l.], v. 45, n. 2, p. 187–197, 2014. DOI: 10.15448/1980-8623.2014.2.13347. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/revistapsico/article/view/13347>. Acesso em: 22 jun. 2025.

OLIVEIRA, Eliane Feitoza. Letramento Acadêmico: breve análise dos conflitos que emergem no uso de resenha por parte de alunos ingressantes no domínio acadêmico. **Congresso de Leitura do Brasil - COLE**. 2009. São Paulo. Disponível em: https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem13/COLE_3641.pdf. Acesso em: 04 de junho de 2024.

PEREIRA, Ana Beatriz de Souza; SOUZA, Paula Damila Rocha de; LIMA, Mateus Parducci Soares de; ANANIAS, Thayná Cristina. A escrita na graduação: um olhar sobre a produção textual do fichamento e do resumo. **Iniciação & Formação Docente**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 35 a 55, 2021. DOI: [10.18554/efd.v8i1.5592](https://doi.org/10.18554/efd.v8i1.5592). Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistagepadle/article/view/5592>. Acesso em: 19 jun. 2025.

RAPOSO, Denise Maria dos Santos Paulinelli; GÜNTHER, Isolda de Araújo. O ingresso na Universidade após os 45 anos: um evento não-normativo. **Psicologia em Estudo**, v. 13, n. 1, p. 123-131, jan./mar. 2008.

RODRIGUES, Geisa de Souza Barbosa. **A Negação de um direito: considerações acerca do analfabetismo em uma comunidade rural no município de Muritiba - Bahia**. 78 p. Trabalho de Conclusão do Curso de Serviço Social – Centro de Artes, Humanidades e Letras, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira, 2023.

SALEK FIAD, Raquel. Pesquisa e ensino de escrita: letramento acadêmico e etnografia. **Revista do GEL**, [S. l.], v. 14, n. 3, p. 86–99, 2017. DOI: [10.21165/gel.v14i3.1867](https://doi.org/10.21165/gel.v14i3.1867). Disponível em: <https://revistadogel.emnuvens.com.br/rg/article/view/1867>. Acesso em: 19 jun. 2025.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. **Manual de Redação da Assembleia Legislativa de São Paulo**. São Paulo, 2019.

SAMPAIO, R.C.; SABBATINI, M.; LIMONGI, R. **Diretrizes para o uso ético e responsável da Inteligência Artificial Generativa: um guia prático para pesquisadores**. São Paulo: Editora Intercom, 2024.

SANTOS, Geovania Lúcia dos. Educação superior ainda que tardia: impactos e efeitos da educação superior entre adultos egressos da EJA. Trabalho apresentado no evento **na 13.ª Conferência FORGES**, Universidade Politécnica de Macau, 2016

SILVA, Diógenes Paulo da. **A produção de gêneros acadêmicos de graduandos da UFRN: um estudo sobre escrita mobilizadora de conhecimento**. Orientador: Sulemi Fabiano Campos. 2023. 130f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

SILVA, Fabrício Oliveira da; BRAGA, Maria Cleonice Barbosa. Percepções de estudantes universitários sobre a leitura acadêmica. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. e40593, 2022. DOI: 10.15448/2179-8435.2022.1.40593. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/40593>. Acesso em: 12 maio. 2025.

SILVA, Ananias Agostinho da; BESSA, José Cezinaldo Rocha. Produção de textos na universidade: uma proposta de trabalho com sequências didáticas com o gênero fichamento. **Revista Gatilho**, Juiz de Fora, v. 13, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/gatilho/article/view/26999>. Acesso em: 24 junho 2025.

SOUZA, Clara Regina Rodrigues de; SILVA, Williany Miranda da. Gênero monografia em contexto de produção acadêmica escrita. **Raído**, [S. l.], v. 11, n. 27, p. 132–155, 2017. DOI: 10.30612/raido.v11i27.5598. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/Raído/article/view/5598>. Acesso em: 7 de maio. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública**, UFRB, 2010. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/gestaopublica/o-curso/documentos> . Acesso em: 19 nov. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **Portal UFRB**. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/proplan/numeros>. Acesso em: 2 jun. 2024.

Apêndice

Os questionários utilizados nesta pesquisa continham, em sua maioria, as mesmas questões. No entanto, com o foco desta pesquisa voltado para a leitura e a escrita, as últimas questões (73 a 77) foram adicionadas, no questionário 2025.1, para aprofundar a investigação nesse aspecto. É importante mencionar, ainda, que as demais perguntas também são fundamentais para a compreensão do nosso público-alvo. O questionário abaixo foi aplicado no semestre 2025.1.

Levantamento do perfil do (a) Ingressante do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública (CSTGP) – Turma 2025.1.

1. Email –

Identificação do (a) Ingressante e trajetória socioeconômica

2. Nome -

3. Número da matrícula –

4. Celular -

5. Email -

6. Sexo - masculino feminino outro: _____

7. Como você se declara?

Branco(a)

Preto(a)

Pardo(a)

Amarelo(a)

Não sei

outro: _____

8. Estado Civil: Solteiro(a) Casado(a) Divorciado(a)/Separado(a) Viúvo(a)

9. Quantos filhos? 0 1 2 3 4 5 Outro: _____

10. Você tem alguma deficiência ou condição de saúde que afete sua aprendizagem ou mobilidade? Não Deficiência visual Deficiência auditiva Deficiência física Deficiência mental Deficiência múltipla Outro: _____

11. Em que ano você nasceu? _____

12. Em média, contando com você, sua família ganha por mês:

Nada

Até meio salário mínimo por mês (R\$ 706,00)

De meio+ a um salário mínimo por mês (R\$ 707,00 a R\$ 1.412,00)

De um salário + a dois salários mínimos por mês (R\$ 1.413,00 a R\$ 2.824,00)

De dois salários+ a cinco salários mínimos por mês (R\$ 2.824,00 a R\$ 7.060,00)

De cinco salários+ a dez mínimos por mês (R\$ 7.061,00 a R\$ 14.120,00)

Mais de dez salários mínimos por mês (a partir de R\$ 14.121,00)

13. Para sua família, você é: Principal provedor Contribui igualmente para as despesas da família Contribui para despesas da família, mas em menor monta que os demais Não contribui para as despesas da família.
14. Você é filiado(a) a algum partido? sim Não
15. Você tem atuação partidária? Sim Não
16. Em que cidade você nasceu?
17. Em que estado você nasceu?
18. Em que cidade cursou Ensino Médio?
19. Em que estado cursou Ensino Médio?
20. Em que cidade você mora/espera morar enquanto estuda na UFRB?
21. Você mora: Na zona urbana central Na zona urbana periférica Na zona rural outro.
22. Como você se desloca(rá) diariamente da sua residência para o CAHL? A pé ou de bicicleta De ônibus escolar (amarelinho) De van/topic De carro particular Outro:
23. Na sua família, qual a primeira geração função ensino superior?
- Avós ou antes deles
- Pai ou Mãe/ tios e ou tias
- Minha geração (irmãos, primos)
- Filhos, sobrinhos
- Não sei
- Outro: _____
24. Na sua família, você é a primeira pessoa a cursar o ensino superior? Não Sim Não sei.
25. Em que tipo de escola majoritariamente você fez o Ensino Médio?
- Escola pública Escola privada Escola comunitária outro:
26. Você fez curso técnico? Sim Não
27. Se sim, qual? _____
28. Em que ano você concluiu o ensino médio? _____
29. Quantas vezes você fez o Enem? 1 2 3 4 5
30. Como você entrou para CSTGP?
- ENEM - Sisu chamada regular para 2025.1
- ENEM - Cadastro seletivo para 2025.1 (para quem fez Enem a partir de 2015)
- Processo Seletivo de Acesso a Vagas Ociosas
- Edital de transferência interna
- Edital de transferência externa
- Edital para portador de diploma
- Outro: _____
31. Você é cotista? Não Sim
32. Você já é graduado(a)? Não Sim
33. Se sim, qual(is) a (s) sua(s) graduação(ões) anterior(es) concluída(s)?
34. Você já havia cursado alguma graduação antes, sem completá-la?
- Não, esta é minha primeira vez na educação superior?
- Sim, já tinha tentado uma vez antes
- Sim, já tinha tentado duas vezes antes
- Sim, já tinha tentado três vezes
- Sim, já tinha tentado mais de 3 vezes antes
- Sim, tanto já havia tentado e deixado, como tentei e completei antes de entrar aqui.
- Outro: _____
35. Que cursos de graduação você iniciou e não concluiu? (escreva “Não se aplica” caso você nunca tenha iniciado uma graduação e deixado) _____

36. Em que instituições você já havia tentado fazer graduação antes, sem concluir? (escreva “Não se aplica” caso não tenha feito)
37. Que razões o(a) levaram a desistir das graduações anteriores? (escreva “não se aplica” caso nunca tenha abandonado uma graduação)
38. Você tem experiência em pesquisa científica? Não Sim
39. Se sim, quanto tempo de experiência de pesquisa?
- Não tem experiência em pesquisa?
- Menos de seis meses
- De seis meses a um ano
- De um ano+ a dois anos
- De dois anos+ a três anos
- Mais que três anos
- Não sei o que é pesquisa.
40. Se sim, qual o tipo de experiência de pesquisa?
41. Você tem experiência em extensão? Sim Não
42. Se sim, quanto tempo de experiência de extensão?
- Não tenho experiência em extensão
- Menos de seis meses
- De seis meses a um ano
- De um ano+ a dois anos
- De dois anos+ a três anos
- Mais que três anos
- Não sei o que é extensão.
43. Se sim, qual o tipo de experiência de extensão?
44. .Você trabalha?
- Não
- Sim, com vínculo empregatício
- Sim, sem vínculo empregatício, mas em uma instituição
- Sim, como autônomo
- Sim, em trabalho tradicional, como lavoura, pesca, mariscagem ou outros, de modo permanente.
- Sim, de maneira esporádica, quando aparece trabalho.
- Outro:
45. Se sim, qual o tipo de instituição?
- Não trabalho
- Por conta própria
- Na gestão municipal (executivo ou legislativo)
- Na gestão estadual (executivo, legislativo ou judiciário)
- Na gestão federal (executivo, legislativo ou judiciário)
- No terceiro setor (ONGs, Associações etc.)
- Em instituições privadas de comércio
- Em indústrias
- Em instituições de produção rural
- outro:
46. Se sim, qual o nome da instituição?
47. Se sim, em qual função?
48. Você tem experiência no serviço público? Não Sim
49. Se sim, qual o tipo de experiência? (cargo, função, por exemplo). Escreva *Não se aplica caso não tenha experiência.

50. Se sim, quanto tempo de experiência no serviço público? (Escreva *Não se aplica se não tiver experiência)
51. Você tem experiência com ONGs ou Fundações, Associações ou outra instituição com atuação social? Não Sim
52. Se sim, qual o tipo de experiência/qual a instituição? (Escreva Não se aplica caso não tenha experiência com o Terceiro Setor)
53. Se sim, quanto tempo de experiência no Terceiro Setor?

Condições de estudo

54. Em sua casa, você tem (ou consegue) um espaço adequado para estudar?
 Não Parcialmente Sim
55. Você precisa dividir seu espaço de estudo com outras pessoas em sua casa?
 Não preciso dividir
 Sim, com mais uma pessoa
 Sim, com mais duas pessoas
 Sim, com mais três pessoas
 Sim, com mais de três pessoas
 Não tenho um espaço para estudo em minha casa
56. Quais desses equipamentos você poderá utilizar durante sua formação? (marque mais de uma opção, se for o caso)
 Notebook ou Computador de mesa
 Netbook
 Tablet
 Celular
 Impressora
 Não tenho acesso a equipamentos próprios
 Outro:
57. Você precisa dividir seus equipamentos com outras pessoas em sua casa?
 Não preciso dividir
 Sim, com mais uma pessoa
 Sim, com mais duas pessoas
 Sim, com mais três pessoas
 Sim, com mais de três pessoas
 Não tenho equipamentos
58. Seu acesso à internet se dá por? (pode marcar mais de uma resposta)
 Wi-fi / cabo - provedor de internet
 Dados móveis - pacote celular amplo
 Dados móveis - pacote celular restrito
 Não tenho acesso rotineiro a internet
 Outro:
59. Como você considera seu acesso à internet?
 Totalmente inadequado
 Inadequado
 Indiferente
 Adequado
 Totalmente adequado
 Não tenho acesso à internet
60. Que software/aplicativos você domina, nem que seja minimamente? (marque as opções que desejar)

- Não lido e nem domino programas de internet / de computador
 - Word ou programa de texto
 - Excel ou programa de planilhas
 - SPSS, PSPP ou outros que lidam com bases de dados e estatística
 - Powerpoint, Prezi ou programa para apresentação de trabalhos
 - Google Classroom, SIGAA ou outros para acompanhamento de aulas
 - Google Meet, Zoom ou outro que favoreça o encontro on line
 - Audacity, Anchor ou outro para trabalhar com áudio
 - Final Cut, Lightworks ou outro para trabalhar com vídeo
 - Chatgpt, Chatpdf, Lhama, DeepSeek, Claude, Copilot, Gemini, Maritalk, ou outras de IA
 - Outro:
61. Que redes sociais você frequenta?
- Nenhuma
 - Facebook
 - Instagram
 - Twitter
 - LinkedIn
 - Academia ou Research Gate
 - Outro:

Expectativas e escolhas

62. Por que você decidiu fazer uma graduação?
63. Por que você escolheu um curso na área da gestão pública?
64. O CSTGP foi sua primeira opção no SiSu? Não Sim Não se aplica
65. Como você tomou conhecimento do Curso Superior Tecnológico em Gestão Pública?
- Pelo site do SiSu/ENEM
 - Pelo Portal da UFRB
 - No site específico do Curso de Gestão Pública
 - Por meio de alunos ou egressos do Curso de Gestão Pública
 - Por meio de alunos ou egressos do CAHL ou da UFRB, mas não do Curso de Gestão Pública
 - Por meio de familiares e conhecidos que atuam na Gestão Pública
 - Por meio de familiares, colegas e conhecidos que não atuam na Gestão Pública
 - Por meio de colegas de trabalho
 - Por indicação da minha instituição de trabalho
 - Outro:
66. Por que você escolheu um curso tecnológico?
67. O que você espera do Curso Superior Tecnológico em Gestão Pública?
68. O que você espera fazer durante o curso? (marque as opções que julgar necessárias)
- Pesquisa
 - Extensão
 - Estágio
 - Grupo de estudo
 - Trabalhar (em questões não acadêmicas)
 - Representações estudantis
 - Militância política
 - Participação em eventos científicos ou profissionais
 - Participação em grupos culturais (música, teatro e outros)
 - Outro:
69. O que pretende fazer quando concluir o Curso?

70. Onde você pretende atuar após a conclusão do Curso? Escolha a opção que for mais importante para você.

- Organizações sociais
- Empresa de consultoria
- Serviço público municipal
- Serviço público estadual
- Serviço público federal
- Fora do setor público (estatal ou não estatal)
- Onde achar emprego
- Outro:

71. Em que cidade você pretende atuar após a conclusão do seu Curso?

72. A seguir estão relacionados vários temas que são objetos de desenvolvimento de pesquisa e extensão, além de fazerem parte dos conteúdos de muitas disciplinas. Escolha os cinco temas que mais te interessam.

- Cidadania e direito do consumidor
- Desenvolvimento local
- Economia criativa
- Empreendedorismo
- Gênero
- Gestão Social
- Juventude
- Meio ambiente e sustentabilidade
- Orçamento público
- Finanças públicas
- Pessoas com deficiência
- Políticas culturais
- Políticas de ciência, tecnologia e inovação.
- Políticas educacionais
- Raça
- Saúde
- Outro:

Perfil de letramento acadêmico e Oficina de Texto

73. Em relação a leitura de textos acadêmicos, você

- gosta muito
- gosta
- não gosta, nem desgosta
- não gosta
- detesta
- não sabe responder

74. Em relação à escrita de textos acadêmicos, você

- gosta muito
- gosta
- não gosta, nem desgosta
- não gosta
- detesta
- não sabe responder

75. Quanto a atividades acadêmicas, você

Sabe fazer **Já ouviu falar, mas não sabe fazer** **Nunca ouviu falar**

Fichamento

Resenha

Resumo

Mapa

Conceitual

Apresentação

de slides

Infográficos

Esquema

76. Em relação a dificuldade na leitura de textos acadêmicos, marque as alternativas que melhor definem sua situação.

- Não tenho dificuldade
- Não entendo as palavras
- Não consigo me concentrar
- Não consigo lembrar o que o autor falou em trechos anteriores do texto.
- Não consigo relacionar o texto lido com meu contexto.
- Não consigo dialogar mentalmente com o texto que estou lendo.
- Não entendo o que o professor pede para fazer com o texto.
- Outro:

77. Em relação à dificuldade na escrita de textos acadêmicos, marque as alternativas que melhor definem sua situação.

- Não tenho dificuldade
- Não acho as palavras adequadas para o texto
- Não consigo organizar as ideias no texto
- Não sei pontuação direito.
- Não consigo articular os parágrafos.
- Não mantenho o foco do texto quando escrevo
- Nem tento escrever.
- Outro:

78. O que você espera da disciplina Oficina de Texto?