

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS - CCSA
CURSO DE BACHARELADO EM GESTÃO PÚBLICA**

VITÓRIA REGINA RODRIGUES DA SILVA

**DESVENDANDO O CURRÍCULO SOCIAL: UMA ANÁLISE SOBRE A APLICAÇÃO
DOS TEMAS SOCIAIS NA GRADE CURRICULAR DO CURSO DE GESTÃO PÚBLICA
DA UFPB.**

JOÃO PESSOA
2025

VITÓRIA REGINA RODRIGUES DA SILVA

**DESVENDANDO O CURRÍCULO SOCIAL: UMA ANÁLISE SOBRE A APLICAÇÃO
DOS TEMAS SOCIAIS NA GRADE CURRICULAR DO CURSO DE GESTÃO PÚBLICA
DA UFPB.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Graduação em Gestão Pública da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial à obtenção do grau de Bacharelado em Gestão Pública.

Professora Orientadora: Doutora Joyce Amâncio de Aquino Alves.

JOÃO PESSOA

2025

**Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação**

S586d Silva, Vitoria Regina Rodrigues da.

Desvendando o curriculo social: uma análise sobre a aplicação dos temas sociais na grade curricular do curso de Gestão Pública da UFPB / Vitoria Regina Rodrigues da Silva. - João Pessoa, 2025.

40 f.

Orientação: Joyce Amâncio de Aquino Alves.
TCC (Graduação) - UFPB/CCSA.

1. Temas sociais. 2. Formação acadêmica. 3. Sociedade. 4. Gestão pública. I. Alves, Joyce Amâncio de Aquino. II. Título.

UFPB/CCSA

CDU 35(043)

VITÓRIA REGINA RODRIGUES DA SILVA

**DESVENDANDO O CURRÍCULO SOCIAL: UMA ANÁLISE SOBRE A APLICAÇÃO
DOS TEMAS SOCIAIS NA GRADE CURRICULAR DO CURSO DE GESTÃO PÚBLICA
DA UFPB.**

Trabalho de conclusão de curso submetido à Banca Examinadora designada pelo Curso de Graduação em Gestão Pública da Universidade Federal da Paraíba como requisito para obtenção do grau de Bacharelado em Gestão Pública.

BANCA EXAMINADORA

Assinatura: _____

Orientador(a): Prof. Doutora Joyce Amâncio de Aquino Alves

Assinatura: _____

Avaliador(a): Prof. Doutora Cleitiane Medeiros Costa de Araújo

Assinatura: _____

Avaliador(a): Prof. Doutor Vico Dênis Sousa de Melo

João Pessoa, _____ de _____ de 2025.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, fonte de toda sabedoria e força, por ter guiado cada passo desta caminhada acadêmica, sustentando-me nos momentos de dificuldade e alegrando-me nas conquistas. Sem a Sua presença, nada disso teria sido possível.

À minha família, meu porto seguro, expresso minha eterna gratidão. Aos meus pais, Graça Rodrigues e Gilmar Guedes, também a minha irmã Maria Clara Rodrigues pelo amor incondicional, incentivo constante e apoio em todas as etapas da minha vida. Aos meus avôs, Marlene Andrade e Francisco Rodrigues, bem como Creuza Pereira e em memória de Manoel Guedes, pelo carinho, conselhos e orações que sempre me fortaleceram.

Ao meu namorado, Cauã Firmino, por todo amor, paciência e compreensão ao longo desta jornada. Sua presença constante, palavras de incentivo e apoio nos momentos mais desafiadores foram fundamentais para que eu mantivesse a determinação e a confiança em mim mesma. Obrigada por acreditar no meu potencial, celebrar minhas conquistas e estar ao meu lado em cada passo desta caminhada.

Aos meus colegas de turma, que tornaram essa jornada mais leve e enriquecedora, agradeço por cada momento compartilhado. Um reconhecimento especial a Perla Peixinho , Natany Freitas, e em memória de Saulo Fernandes, pela amizade, companheirismo e ajuda indispensável durante todo o percurso acadêmico.

Aos professores, que contribuíram com seu conhecimento, dedicação e paciência para a minha formação, deixo minha sincera gratidão. De modo especial, agradeço à minha orientadora de TCC, Doutora Joyce Amâncio de Aquino Alves, pela orientação cuidadosa, pelas valiosas contribuições e pela confiança depositada no meu trabalho.

A todos que, de alguma forma, fizeram parte desta trajetória, meu muito obrigado. Este trabalho é também fruto do apoio, amor e incentivo de cada um de vocês.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	AGENDAS SOCIAIS NOS CURRÍCULOS ACADÊMICOS	11
3	METODOLOGIA	16
4	PROJETOS PEDAGÓGICOS DO CURSO DE GESTÃO PÚBLICA PELO BRASIL	17
4.1	O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GESTÃO PÚBLICA NA UFPB	23
5	PRESENÇA OU AUSÊNCIA DOS COMPONENTES CURRICULARES COM TEMAS SOCIAIS NO CURSO DE GESTÃO PÚBLICA DA UFPB	24
5.1	PERFIL DOS RESPONDENTES	24
5.2	EXPERIÊNCIA NO CURSO	27
5.3	CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO	29
5.4	SUGESTÕES E MELHORIAS	31
6	DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DO GESTOR PÚBLICO	33
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
	REFERÊNCIAS	37

DESVENDANDO O CURRÍCULO SOCIAL: UMA ANÁLISE SOBRE A APLICAÇÃO DOS TEMAS SOCIAIS NA GRADE CURRICULAR DO CURSO DE GESTÃO PÚBLICA DA UFPB.

Vitória Regina Rodrigues da Silva¹

Joyce Amâncio de Aquino Alves²

RESUMO

Do ponto de vista teórico e prático, o tema desta pesquisa é importante para a gestão pública. Todavia, em particular, o tópico a ser investigado neste artigo carece de maior aprofundamento. Afinal, é preciso avançar sobre o entendimento de questões como o papel da educação superior na promoção da criticidade e na construção de gestores públicos mais autônomos e pensantes. A metodologia adotada é mista, combinando abordagens quantitativas e qualitativas, por meio de questionários aplicados a discentes. Por meio da análise documental do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da UFPB no curso de Bacharelado em Gestão Pública e da aplicação de questionários aos discentes, foi possível identificar a ausência na grade curricular obrigatória de temáticas sociais menos exploradas, como gênero e relações étnico-raciais. As implicações deste estudo apontam para a necessidade de atualização de PPC do curso, bem como um método de avaliação mais consistente em relação a aplicabilidade e a formação dos discentes em Temas Sociais.

Palavras-Chave: Temas Sociais. Formação. Sociedade. Gestão pública.

RÉSUMÉ

Du point de vue théorique et pratique, le thème de cette recherche est important pour la gestion publique. Cependant, le sujet spécifique à investiguer dans cet article nécessite un examen plus approfondi. Après tout, il est nécessaire d'aller plus loin dans la compréhension de questions telles que le rôle de l'enseignement supérieur dans la promotion de l'esprit critique et dans la formation de gestionnaires publics plus autonomes et réfléchis. La méthodologie adoptée est mixte, combinant des approches quantitatives et qualitatives, au moyen de questionnaires appliqués aux étudiants. Grâce à l'analyse documentaire du projet pédagogique du cours (PPC) de l'UFPB en licence de gestion publique et à l'application de questionnaires aux étudiants, il a été possible d'identifier l'absence dans le programme obligatoire de sujets sociaux moins explorés, tels que le genre et les relations ethno-raciales. Les implications de cette étude soulignent la nécessité de mettre à jour le PPC du cours, ainsi que de développer une méthode d'évaluation plus cohérente concernant l'applicabilité et la formation des étudiants sur les thèmes sociaux.

Mots-clés: Thèmes sociaux. Professionnels. Société. Gestion publique.

¹ Autora. Aluna do curso de Graduação em Gestão Pública da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: vitoria.rodrigues@academico.ufpb.br.

² Orientadora. Docente da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: joyce.amancio@academico.ufpb.br.

1 INTRODUÇÃO

No contexto atual, faz-se necessário a estruturação social curricular do ensino de ciências sociais no meio acadêmico, visto que temas de caráter social possuem um papel fundamental na formação de cidadãos que pensam coletivamente. É nesse sentido, que Fernandes (1966) afirma que a função de educar tem como objetivo central a formação de cidadãos conscientes, capazes de refletir criticamente sobre a sociedade e engajar-se em sua mudança.

O presente trabalho busca analisar a inclusão e aplicação de temas sociais na estrutura curricular do curso de graduação em Gestão Pública do Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Partimos do pressuposto de que estudar temas sociais na estrutura curricular do curso é interligar a realidade do país, especialmente, dos gestores públicos paraibanos, com a formação universitária destes a qual executa um papel vital na condução de uma sociedade mais inclusiva e com mais equidade.

Em sua obra “Educação e poder”, Michael Apple (1989) argumenta que a educação não é neutra, pois lida diretamente com influências de questões de disputas de relações de exploração e dominação. A partir do ponto de vista do autor, as ciências sociais críticas são importantes, pois outorgam analisar como o poder influencia o conhecimento. Apple (1989) defende que o conhecimento não é neutro e imparcial, e sim algo que repercute a reprodução de relações de poder valorizadas por grupos que detêm um poder centralizado, sendo econômico, cultural ou politizado.

O texto de Apple discute como o controle sobre a prática pedagógica nas escolas é exercido de forma sutil através do controle técnico, que se manifesta pela incorporação de materiais curriculares pré-fabricados. Esse processo resulta na desqualificação do trabalho docente, pois o professor, ao atuar como um mero executor de um roteiro, tem sua autonomia e capacidade de julgamento profissional suprimidas. O autor admite que o conteúdo e a forma devem ser conjuntamente pensados, onde disserta que há a necessidade de mudança nesses materiais pré-estabelecidos:

Devemos admitir que podem haver elementos progressistas dentro do conteúdo do currículo que contradigam as mensagens da forma... E é na interação entre forma e conteúdo e a cultura vivida dos estudantes que as subjetividades são formadas (Michael Apple, 1989, p. 170).

Os cursos de graduação do CCSA, o qual está inserido o curso de Gestão Pública, são responsáveis por formar e aprimorar não apenas conhecimentos teóricos, mas também conhecimentos transversais, como direitos humanos e inclusão social. Tal definição é encontrada no *website* da organização: “O CCSA é a unidade acadêmica de referência na UFPB em Ciências Sociais Aplicadas, uma área multidisciplinar voltada a compreender conhecer e a desenvolver soluções para demandas sociais, econômicas, culturais e científicas da sociedade” (UFPB/CCSA, 2022)³.

Aprender é a fundação de tudo. Para Paulo Freire (1996), o ato de ensinar não existe como prática separada, pois está intrinsecamente ligado e diluído na própria experiência de aprender, pode-se observar quando o autor disserta que “aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluiu na experiência realmente fundante de aprender” Freire (1996, p.13).

Do exposto, o presente estudo dispõe-se como problema central a seguinte questão “De que maneira os temas sociais são incorporados e abordados na grade curricular do curso de Graduação em Gestão Pública da Universidade Federal da Paraíba, e quais as implicações dessa aplicação para a formação dos futuros profissionais?”. A escolha desse problema se fundamenta pela crescente necessidade de uma formação acadêmica que não apenas capacite tecnicamente, mas que promova a construção de cidadãos críticos, conscientes de realidades sociais, econômicas e culturais que os cercam. Investigar e analisar a presença e a aplicação de temas sociais nos currículos, permite avaliar à medida em que o curso de Gestão Pública da Universidade Federal da Paraíba contribui para o desenvolvimento de competências voltadas à cidadania, à responsabilidade social e à transformação democrática da sociedade.

Freire (1996), critica o conhecimento vazio, destituído da produção da criticidade, o qual se baseia na memorização e na repetição, e que falha em conectar a teoria com a vida real. O autor defende um tipo de intelectual que seja capaz de usar o conhecimento como uma ferramenta para a ação e transformação social, e não apenas como um ornamento intelectual, como pode ser visto em:

O intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória – não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no seu país, na sua cidade, no seu bairro. Repete o lido com precisão, mas raramente ensaia algo pessoal. Fala bonito de dialética mas pensa mecanicistamente (Freire, 1996, p.14).

³ Para mais informações a respeito do CCSA acesse o *link*:
<https://www.google.com/search?q=https://www.ccsa.ufpb.br/ccsa/contents/nossas-missoes-e-concepcoes>.

Gramsci (1932; 2024) e Freire (1996) convergem na crítica ao intelectual desligado da realidade concreta. Para Gramsci, o intelectual orgânico é aquele que nasce das necessidades históricas de uma classe social e se compromete com sua organização política, cultural e educativa, onde não se comporta apenas como um transmissor de ideias, mas um sujeito ativo na construção da hegemonia, elaborando conceitos e estratégias em sintonia com o projeto coletivo de transformação. Já para Freire, a crítica recai sobre o intelectual memorizador, que reduz o saber a mera repetição, incapaz de problematizar a realidade ou de estabelecer um diálogo crítico com os oprimidos. Onde o intelectual orgânico se coloca como agente de emancipação, ajudando a sua classe a conquistar consciência e direção social, enquanto o intelectual memorizador atua como reproduutor da ordem vigente, perpetuando a alienação e a passividade.

Durante a trajetória acadêmica como estudante do curso de Gestão Pública da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a autora observou, em meio a disciplina de Tópicos Especiais em Gestão Pública I, a necessidade de aprofundar o debate sobre as amarras do colonialismo e as relações étnico-raciais. A percepção de que essa discussão era relegada a uma disciplina optativa, e a oportunidade de conhecer a didática de autores negros, como Aimé Césaire, bem como entender que o Brasil é pautado em uma educação eurocêntrica de perspectiva hegemônica, levaram-na a refletir sobre as lacunas da educação básica. Esta se limitava a abordagens superficiais, como as comemorações do "Dia do Índio"⁴ em 19 de abril e do "Dia da Consciência Negra" em 20 de novembro, sem um aprofundamento crítico dessas questões.

A seguinte constatação motivou a presente investigação: a escola de ensino básico, por conta da lei nº 10.639/2003, incluída na Base Nacional Comum Curricular, comemorava e dava importância apenas a questões como o Dia da "Consciência Negra", pois era obrigada a fazê-lo. Essa observação gerou questionamentos: e a universidade? Existe alguma lei que a obrigue? Ou ela se limita à Lei de Diretrizes Básicas da Educação (LDB) nº 9.394/1996, cujo

⁴ O dia 19 de abril, historicamente conhecido como "Dia do Índio" no Brasil, foi oficialmente renomeado como Dia dos Povos Indígenas pela Lei n.º 14.402 em 2022 (BRASIL, 2022). A alteração reflete uma demanda central das comunidades, que rejeitam o termo "índio" por ser etimologicamente errôneo (resultante da confusão dos colonizadores, ao acreditarem ter encontrado as Índias) e, principalmente, por promover uma visão genérica e estereotipada. Ao uniformizar a identidade de mais de 300 etnias em um único conceito, o termo falha em reconhecer a diversidade cultural, linguística e social dessas populações.

Para os povos originários, a celebração do "Dia do Índio" tradicionalmente folcloriza sua existência, ignorando a luta política contemporânea pela demarcação de terras, direitos constitucionais e o combate ao racismo estrutural (Santos *et al.*, 2025).

artigo 43, inciso VI, trata da "promoção da divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e da comunicação do saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação" (BRASIL, 1996)? Tais indagações ecoavam na mente da pesquisadora: a universidade se limitaria apenas a isso, ou mostraria ao discente a importância e urgência de reconhecer a formação com o auxílio de temas sociais? Todas essas perguntas a influenciaram a investigar se a formação em Gestão Pública na UFPB era ou não fundamentada em temas sociais, visto que o gestor público lida diretamente com as problemáticas sociais.

2 AGENDAS SOCIAIS NOS CURRÍCULOS ACADÊMICOS

A história do Brasil é profundamente marcada por uma visão eurocêntrica e hegemônica, cuja influência se estende diretamente ao campo de ensino. Esse processo teve suas raízes no Colonialismo português, que se caracterizou como uma forma de exploração e dominação, legitimando sua violência por meio de uma narrativa única de superioridade cultural e racial, conforme afirmado por Aimé Césaire (2017) ao abordar os mecanismos da colonização. Refletindo sobre o impacto dessas narrativas, Chimamanda Adichie (2009), enfatiza o papel do poder na criação e perpetuação de histórias singulares, afirmando que "o poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva" (Adichie, 2009, n.p.).

Nesse contexto, como dita Ribeiro (2022, n.p.), "Não há saber sem a História e não há saber sem a Educação", ressaltando, assim, a intrínseca ligação entre a construção histórica e o que é transmitido pela educação. Essa prevalência de narrativas hegemônicas no currículo acadêmico frequentemente resulta na marginalização ou exclusão de temas essenciais relacionados a agendas sociais, como diversidade cultural, direitos humanos, questões ambientais e de gênero, tornando a superação dessa visão um pré-requisito para a construção de um currículo mais inclusivo e socialmente relevante.

A universidade, enquanto instituição de ensino, como analisado por Foucault (1999), exerce poder disciplinar ao moldar indivíduos. Práticas como vigilância hierárquica, sanções normalizadoras e exames, à exemplo das provas, operam para padronizar comportamentos e conhecimentos. Em decorrência disso a própria organização do espaço e tempo do meio acadêmico corrobora com o pensamento do autor, assim, o espaço universitário não apenas transmite o saber, mas produz subjetividades alinhadas aos seus objetivos e aos da sociedade, configurando um sistema de poder-saber que vai além de instruções.

Nesse cenário, o poder-saber institucional pode tanto reprimir a inclusão de certas agendas sociais, ao impor uma uniformidade curricular que desconsidera perspectivas diversas, quanto, se direcionado intencionalmente, ser utilizado para promover a conscientização e o engajamento dos estudantes com problemáticas sociais complexas, subvertendo a padronização em favor de um currículo mais crítico e socialmente ativo.

O currículo toma forma e adquire significado educativo por meio dos processos de transformações que ocorrem na prática. Por este motivo, é necessário entender seu desenvolvimento e realidade, analisando-o de modo completo e considerando todos os fatores relacionados, conforme pontua Sacristán (2008). A importância atribuída ao conhecimento, no que tange aos objetivos educacionais em seus variados níveis, provoca a ligação intrínseca entre as reflexões e escolhas curriculares com a seleção e o papel do saber, abrangendo desde a organização de um curso até a estrutura de um sistema educacional, como observa Moreira (2001). É nesse processo de atribuição de importância que as agendas sociais encontram seus maiores desafios e oportunidades, pois a seleção de quais "saberes" serão valorizados no currículo reflete as disputas sobre quais questões sociais merecem ser abordadas, quais vozes devem ser ouvidas e quais realidades devem ser compreendidas pelos futuros profissionais.

Historicamente, o currículo foi concebido como um conjunto estático de conteúdos a serem ensinados, uma visão baseada em abordagens tecnicista que priorizavam a eficiência e a uniformidade, como proposto por Ralph Tyler (1976) em seu modelo clássico. Contudo, essa perspectiva vem sendo superada por um entendimento mais dinâmico. Sacristán (2017, p.16) destaca que o currículo é, na verdade, “[...] a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento [...]”, desempenhando um papel crucial na estrutura do saber didático.

Essa visão mais crítica, proposta por autores como Michael Apple (2006) em sua obra “Ideologia e Currículo”, desafia a concepção puramente técnica, argumentando que o currículo é permeado por disputas ideológicas e reflete as relações de poder existentes na sociedade. Para Moreira (2001), o currículo se configura, assim, como um campo de conflitos culturais, onde diferentes interpretações sobre o indivíduo, o mundo e a sociedade competem na construção de identidades.

Outrossim, nesse campo de batalhas ideológicas e culturais, as agendas sociais são elementos centrais das disputas, pois a inclusão de temas como equidade racial, justiça ambiental, direitos LGBTQIA+ ou acessibilidade para pessoas com deficiência representa uma confrontação direta com as interpretações hegemônicas e, ao mesmo tempo, uma afirmação de valores e prioridades de grupos historicamente marginalizados.

Nesse contexto dinâmico, o papel de aprendizagem assume um foco central. Conforme Paraíso (2016, p. 209), o aprender “vêm da contramão do ensinar”, onde:

Um currículo é um território de ensinar e de aprender por excelência. Ensinar é transmitir, informar, ofertar, apresentar, expor e explicar conhecimentos e saberes pensados, pensáveis e aceitos. Aprender é abrir-se e refazer os corpos, agenciar atos criadores, refazer a vida, encontrar a diferença de cada um e seguir um caminho que ainda não foi percorrido (Paraíso, 2016, p.209).

Portanto, pode-se afirmar que a educação por excelência vai além do básico ensinado, relacionando-se justamente com o protagonismo do aluno, sua autonomia e a busca pelo aprendizado integral. Paulo Freire (1996) afirma que o ensino mandonista, baseado na autoridade inflexível do docente, nega ao educando o direito de pensar por si mesmo. Sob essa lógica a criatividade é reprimida e a aventura do conhecimento, essencial para uma aprendizagem significativa, é substituída pela obediência passiva. Esse cenário ressoa com a perspectiva de Miguel Arroyo (2015), o qual argumenta que o conhecimento, especialmente o acadêmico, tem sido repetidamente negado e apropriado pelas elites.

Os movimentos sociais corriqueiramente, reivindicam um currículo sólido pautado, também, em saber de cultura, arte e valores, portanto, ao lutar por esse direito erudito, esses atores sociais, exigem currículos concretos que trabalhem na garantia desses valores Arroyo (2015). Tais reivindicações dos movimentos sociais buscam garantir que o saber acadêmico não reproduza exclusões, mas sim reconheça e valorize os múltiplos conhecimentos e vivências que emergem da sociedade civil, promovendo uma educação mais libertadora e inclusiva.

De acordo com Sacristán (2013), o currículo, desde suas origens, proporciona uma ordem pela regulação do conteúdo da aprendizagem e do ensino na escolarização moderna, pois se comporta como uma organização útil para estruturar o que deve ser tratado na escolarização e o que precisa ser aprendido. Além da capacidade reguladora do currículo, foram incorporados os conceitos de classe, grau e método, cujas histórias se entrelaçam, formando um dispositivo completo para a padronização do que era ou deveria ser ensinado e da forma como isso seria feito. Quando uma escolha era estabelecida, determinava-se, por exclusão, o que não poderia ou não deveria ser ensinado ou aprendido.

O autor explica que o agrupamento de alunos em classes facilitou a gestão da diversidade de estudantes. O método pedagógico, por sua vez, estruturava e oferecia uma sequência ordenada de atividades que podiam ser replicadas. A adoção da ideia de curso ou

grau estabeleceu uma regulação do tempo total de escolaridade em uma sucessão de etapas ordenadas, comparável a uma escada ascendente de passos que se sucedem. Assim, como aponta Sacristán (2013), " [...] ficava estabelecida a estrutura essencial da prática educativa da escolaridade moderna que seria realizada por docentes e estudantes" Sacristán (2013, p.19).

A relevância dessa estrutura reguladora para as agendas sociais reside justamente em sua capacidade de, por meio da padronização e da determinação por exclusão, definir quais os aspectos do saber socialmente relevante são considerados legítimos e quais são marginalizados. Isso significa que temas cruciais para as agendas sociais, como as realidades de grupos minoritários, as lutas por direitos ou as discussões sobre modelos de desenvolvimento sustentável, podem ser suprimidos ou superficialmente tratados se não se encaixarem na lógica regulatória e nos interesses dominantes que moldam o currículo.

A história do curso de Gestão Pública no Brasil, sob a perspectiva social, está intrinsecamente ligada à ascensão da administração pública societal, uma vertente que se contrapôs ao modelo gerencialista. Sua origem remonta à intensa mobilização social que floresceu no país a partir da década de 1960, impulsionada por movimentos que buscavam não apenas transformações políticas, mas também a participação efetiva da sociedade nas decisões estatais. As Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e os primeiros Centros Populares, que mais tarde deram origem a diversas ONGs, foram essenciais para fomentar a discussão sobre problemas coletivos e a organização popular (Paula, 2005).

A abordagem societal concebe a reforma do Estado como um projeto político e de desenvolvimento, diferindo da visão meramente gerencial de eficiência e resultados. Ela enfatiza a dimensão sociopolítica da gestão, criando espaços e mecanismos que permitem a participação direta dos cidadãos na formulação e implementação das políticas públicas. Experiências como o Orçamento Participativo e os Conselhos Gestores são exemplos concretos da aplicação desse modelo, que busca reestruturar o Estado e seu paradigma de gestão para além da esfera puramente técnica (Paula, 2005).

Nessa perspectiva, o público deixa de ser sinônimo de estatal para se tornar um espaço de articulação entre Estado e sociedade civil. O objetivo central é ampliar a participação dos diversos atores sociais na definição da agenda política, garantindo um maior controle social sobre as ações do governo. Essa abordagem se concentra em elaborar e aplicar ferramentas de gestão que sejam sensíveis às demandas da população, contribuindo para uma governança mais democrática e o desenvolvimento sustentável (Paula, 2005).

O desenvolvimento do ensino em administração pública apresentou variações significativas entre países centrais. Nos Estados Unidos, consolidou-se de maneira

estruturada, conferindo identidade profissional à área. No Reino Unido, por sua vez, prevaleceu o modelo do “amador talentoso” (Gaetani, 2014, p.94), em que egressos de Oxford e Cambridge, formados sobretudo em artes e humanidades, ocuparam os postos de direção no serviço público, o que retardou a institucionalização da disciplina. Já na França, o modelo pós-Segunda Guerra, baseado nas Grandes Écoles, garantiu formação complementar a uma elite oriunda de diferentes campos profissionais, com destaque para a advocacia. Embora o ensino de administração pública tenha se expandido posteriormente no Reino Unido, sua consolidação acadêmica e profissional permaneceu menos expressiva do que a observada nos Estados Unidos. (Gaetani , 2014).

No Brasil, as primeiras iniciativas sistemáticas datam do período Vargas, quando a modernização administrativa passou a ser prioridade estatal. O Instituto de Organização Racional do Trabalho (Idort), criado em 1931, e o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), instituído em 1938, foram responsáveis por introduzir cursos de capacitação técnica inspirados em modelos burocráticos internacionais. Segundo Gaetani (2014, p. 97), “A administração pública como temática disciplinar foi introduzida no Brasil por ocasião do ciclo político do Estado Novo. O Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) foi o principal locus de sua difusão, desde sua criação até meados dos anos 50”, inaugurando um ciclo de ensino voltado à racionalidade disciplinar administrativa.

O marco decisivo para a institucionalização acadêmica ocorreu em 1952, com a fundação da Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP), vinculada à Fundação Getulio Vargas (FGV), em parceria com a ONU. Coelho (2019, p. 43-44) enfatiza:

A Ebap foi a pioneira e sempre a mais importante dentre as quase duas dezenas de instituições de ensino superior que encetariam o bacharelado em Administração Pública no país nos quinze anos subsequentes à sua fundação, tornando-se benchmark pátrio (e internacional) para o desenvolvimento desse curso (Coelho, 2019, p.43-44).

A trajetória da administração pública brasileira tem sido marcada por tensões entre o modelo gerencialista e propostas voltadas à democratização do Estado. Costa (2010) observa que a racionalidade instrumental dominante nas reformas dos anos 1990 negligenciava dimensões políticas e sociais, o que exige uma reorientação teórica e prática. Segundo o autor, “a reforma democrática do Estado deve ser entendida como um processo de construção institucional que tem como referência valores republicanos e democráticos” (Costa, 2010, p. 263). Essa perspectiva propõe superar a dicotomia entre política e administração, articulando

práticas que fortaleçam a cidadania, a inclusão social e a participação ativa dos cidadãos na gestão pública.

O ensino da administração pública no Brasil acompanhou os ciclos de transformação do Estado, passando por três momentos distintos: o ciclo burocrático, voltado à profissionalização inicial; o ciclo institucional, marcado pela consolidação de instituições como a FGV e a ENAP; e o ciclo contemporâneo, associado à emergência do chamado “Campo de Públicas” e à consolidação acadêmica após a Constituição de 1988. Como observa Gaetani (2014), “a área passou a ganhar espaço em programas de ciência política, como os mantidos pela UnB, USP e o IUPERJ” (p. 107), evidenciando uma ampliação da presença acadêmica da administração pública e a revalorização da formação de gestores diante das novas demandas do Estado brasileiro.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa adotou uma abordagem mista, combinando métodos quantitativos e qualitativos para ampliar a compreensão sobre a possível presença/ausência de temas sociais no currículo do curso de Gestão Pública da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sendo realizada com discentes egressos e em formação. Segundo Marconi e Lakatos (2022, p. 344), “O objetivo da triangulação de métodos é abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do fato estudado”.

Além da pesquisa bibliográfica sobre o tema, analisamos também os documentos de Projetos Pedagógicos dos Cursos de Gestão Pública das universidades UFMG e UFOPA, focando no caso específico do curso de Gestão Pública da UFPB.

O período de coleta dos dados de informações entre os discentes foi entre os dias 16 de julho e 13 de agosto de 2025, por meio de um formulário digital na plataforma *Google Forms*, contendo 17 questões, às quais 16 foram fechadas e 01 aberta, divididas em quatro blocos temáticos: Perfil dos respondentes, Experiência no Curso, Contribuição para a Formação e Sugestões e Expectativas. Para obter as respostas dos discentes, foi enviado um *link* via aplicativo de mensagens *WhatsApp Messenger*, onde houve divulgação em grupos por períodos, o que possibilitou ampliar o alcance de diferentes fases do curso, no caso dos egressos, esse *link*, foi divulgado no grupo de avisos do Centro Acadêmico de Gestão Pública Drauzio Rodrigues de Macêdo (CAGESP).

A amostragem utilizada foi não probabilística por autosseleção, com participação voluntária dos estudantes, a partir de uma concordância com o Termo de Consentimento de Participação Voluntária, onde todos os respondentes pertencem/pertenceram ao Curso de Gestão Pública da UFPB, delimitando o universo da pesquisa.

4 PROJETOS PEDAGÓGICOS DO CURSO DE GESTÃO PÚBLICA PELO BRASIL

Segundo Duarte *et al.* (2022), os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), passaram a ser obrigatórios a partir da Lei n.º 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), é este documento que define como as Instituições de Ensino Superior buscam atender suas demandas, demonstrar suas missões, visões e valores, bem como as características específicas ao seu espaço social e geográfico.

O presente tópico deste estudo tem como objetivo analisar o Projeto Pedagógico de Curso dos cursos de Gestão Pública no Brasil. Para tanto, foram selecionadas instituições com base em critérios previamente definidos, sendo o principal a semelhança quanto ao grau acadêmico, seguido pela duração do curso e pela natureza pública das universidades. Assim, compõem a amostra as seguintes instituições: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA).

A princípio, a amostra universitária foi definida pela afinidade com a natureza pública da instituição, sendo um critério indispensável a oferta de ao menos um curso relacionado à área de Gestão Pública. A pesquisa foi realizada por meio dos *websites* oficiais das instituições, resultando na criação de uma lista preliminar. Em seguida, foram desenvolvidos critérios de seleção específicos para refinar a amostra e permitir análises mais detalhadas.

É importante destacar a dificuldade em encontrar cursos de graduação em Gestão Pública em universidades públicas, visto que a maioria das ofertas se concentra em Gestão de Políticas Públicas ou em graus acadêmicos superiores ao bacharelado (como cursos de especialização).

Para melhor visualização, os dados sobre a seleção e não seleção das universidades foram organizados em dois quadros distintos: o primeiro detalha as instituições não selecionadas, explicando o motivo em cada caso, e o segundo apresenta as instituições que compõem a amostra final do estudo, justificando a escolha.

Quadro 1- Universidades não selecionadas para o estudo.

Universidade	Modalidade do Curso	Motivo da não seleção
Universidade de São Paulo (USP)	Bacharelado em Gestão de Políticas Públicas	O curso é focado em "Gestão de Políticas Públicas", uma abordagem específica, e não no campo mais amplo de "Gestão Pública".
Universidade Federal do ABC (UFABC)	Bacharelado em Políticas Públicas	O curso é focado em "Políticas Públicas", o que não se alinha com o objetivo principal de analisar o curso de "Gestão Pública".
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Bacharelado em Administração Pública e Social	A modalidade do curso é em "Administração Pública", uma área relacionada, mas não o foco direto em "Gestão Pública" buscado pelo estudo.
Universidade Federal Fluminense (UFF)	Bacharelado em Administração Pública e Gestão Social	A modalidade do curso é em "Administração Pública", uma área relacionada, mas não o foco direto em "Gestão Pública" buscado pelo estudo.
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	Bacharelado em Gestão Pública para o Desenvolvimento Econômico e Social	O curso atendeu aos critérios pré-estabelecidos, quanto a grau, duração de curso, etc., mas não foi encontrado o documento para análise.
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)	Tecnólogo em Gestão Pública	O grau acadêmico do curso é "Tecnólogo", não se enquadrando no critério principal de seleção que é o de "Bacharelado".
Universidade de Brasília (UnB)	Bacharelado em Gestão de Políticas Públicas	O curso é focado em "Gestão de Políticas Públicas", uma abordagem específica, e não no campo mais amplo de "Gestão Pública".
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Bacharelado Administração Pública (EAD)	A modalidade do curso é em "Administração Pública", uma área relacionada, mas não o foco direto em "Gestão Pública" buscado pelo

		estudo.
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Bacharelado em Administração Pública	A modalidade do curso é em "Administração Pública", uma área relacionada, mas não o foco direto em "Gestão Pública" buscado pelo estudo.
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	Tecnólogo em Gestão Pública	O grau acadêmico do curso é "Tecnólogo", não se enquadrando no critério principal de seleção que é o de "Bacharelado".
Escola Nacional de Administração Pública (ENAP)	Pós-graduação (Especialização, MBA)	O grau acadêmico dos cursos é de "Pós-graduação", ou seja, acima do bacharelado, o que não atende aos critérios do estudo.

Quadro 2 - Universidades selecionadas para o estudo.

Universidade	Região	Grau Acadêmico	Duração do Curso	Motivo da Escolha / Observação
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Sudeste	Bacharelado	4 anos (8 semestres)	Atende aos critérios de grau e duração do curso, bem como de oferecer um curso de bacharelado em Gestão Pública, ideal para análise do documento.
Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)	Norte	Bacharelado	4 anos (8 semestres)	Atende aos critérios de grau e duração do curso, bem como de oferecer um curso de bacharelado em

				Gestão Pública, ideal para análise do documento.
--	--	--	--	--

A análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Graduação em Gestão Pública da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) revela um documento abrangente, aprovado em julho de 2020. Este PPC estabelece uma nova estrutura curricular que incorpora diretrizes e normas atualizadas do MEC e da própria UFMG, evidenciando uma constante adaptação e modernização do curso. O documento está organizado em três partes principais: identificação do curso e seus fundamentos, estrutura curricular e infraestrutura.

O documento enfatiza a formação integral e humanista, a qual não se restringe apenas aos aspectos técnicos da gestão pública. O curso tem como objetivo formar "profissionais críticos e reflexivos" e "aptos a atuar como políticos, administradores ou gestores públicos" UFMG (2020, p.21), com uma sólida base científica e humanística. Essa abordagem é fundamental para o campo de públicas, pois busca capacitar o profissional para atuar em um cenário de "complexas redes institucionais e sociais" (UFMG, 2020, p.21).

A estrutura curricular demonstra uma busca por adequação e excelência. O documento destaca a decisão de extinguir as ênfases curriculares anteriores (Gestão do Poder Executivo, Gestão do Poder Legislativo, Gestão Pública Não-Estatal). Essa mudança foi baseada na avaliação de que a opção por uma única ênfase "empobrece a formação do gestor público" (UFMG, 2020, p. 12) e não era uma demanda do mercado de trabalho. Essa flexibilização da formação é um indicativo de que o curso busca oferecer um conhecimento mais geral e abrangente, preparando o aluno para um espectro mais amplo de atuações. No entanto, para um estudante que já possui um interesse definido em, por exemplo, atuar em câmaras de vereadores ou em organizações sociais, a ênfase curricular ofereceria um conjunto de disciplinas e projetos mais alinhados com suas ambições profissionais.

Ademais, o PPC foi alterado para incluir a normatização relativa a "Relações Étnico-raciais, Educação Ambiental e Direitos Humanos" UFMG (2020, p.13). Essa inclusão reflete um compromisso da UFMG com a formação de cidadãos conscientes e engajados, em conformidade com as exigências legais. A estrutura curricular flexível e avaliativa é constituída por núcleos específicos, complementares, gerais e avançados (UFMG, 2020). Além disso, o documento apresenta as políticas de acessibilidade e inclusão que estão alinhadas com a legislação vigente, detalhando o suporte oferecido pelo Núcleo de

Acessibilidade e Inclusão (NAI) da universidade para estudantes com deficiência visual e auditiva.

Em relação ao Projeto Pedagógico do Curso da Universidade Federal do Oeste do Pará, cuja proposta acadêmica está alinhada às demandas sociais e institucionais da região amazônica, com isso a justificativa o reforça que o crescimento e a complexidade da gestão pública exigem profissionais qualificados, preparados para enfrentar desafios administrativos e sociais, sobretudo em contextos marcados por grande diversidade cultural e territorial, como é a região da Amazônia (UFOPA, 2019).

Nota-se que o perfil do egresso é orientado para uma atuação ética, crítica e comprometida com a transformação social, fundamentada em princípios democráticos e republicanos, o qual revela a preocupação do curso em unir formação técnica e responsabilidade social, reforçando o papel da gestão pública no fortalecimento institucional e na inclusão social. A matriz curricular também é um ponto positivo, pois ao se caracterizar interdisciplinar e diversa, integrando áreas como administração, economia, ciência política, sociologia e direito administrativo, auxilia em uma visão abrangente do setor público (UFOPA, 2019).

Outro aspecto importante para a inclusão de temas sociais é a presença de ações afirmativas, com atenção aos povos indígenas e comunidades quilombolas, bem como políticas de acessibilidade e inclusão, desenvolvidas com o objetivo de garantir a permanência dos discentes indígenas e quilombolas.

Nesse cenário, foi criado a partir da Resolução 194º da UFOPA de 24 de abril de 2017, o programa de Formação Básica do Indígena (FBI), que objetiva:

O princípio da FBI é promover a melhor adaptação do discente indígena com vistas a otimizar a vivência acadêmica, posto que grande parte deles enfrentam dificuldades na adaptação ao contexto acadêmico e de comunicação, posto que alguns não dominam o idioma português oral/escrita. A meta do FBI reside em promover este ciclo de acomodação dos indígenas, antes de ingressarem no percurso normal dos cursos, e assim, reduzir ao máximo a taxa de evasão dos mesmos (UFOPA,2019, p.47)

Por outro lado, identifica-se como ponto negativo a carga horária dedicada a atividades práticas, como estágios e projetos de extensão, a qual poderia ser ampliada, a fim de consolidar a aplicação dos conhecimentos adquiridos em sala de aula.

Por fim, o documento da UFOPA (2019) apresenta diretrizes para a incorporação de temas como direitos humanos, sustentabilidade e educação ambiental, todos de alta relevância

para a região amazônica. O curso, portanto, consolida-se como um projeto acadêmico que alia formação técnica à responsabilidade social e ambiental.

Para sintetizar as ideias, foi desenvolvido um quadro para contrastar os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de Gestão Pública da UFMG e da UFOPA, conforme as análises realizadas anteriormente.

Quadro 3 - Comparativo dos PPCs de Gestão Pública (UFMG vs UFOPA).

Característica	UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais)	UFOPA (Universidade Federal do Oeste do Pará)
Objetivo/Foco da Formação	Formar profissionais críticos e reflexivos aptos a atuar em complexas redes institucionais e sociais, com formação integral, humanista e sólida base científica.	Formação ética, crítica e comprometida com a transformação social em um contexto de grande diversidade cultural e territorial (Região Amazônica).
Estrutura Curricular	Decisão de extinguir ênfases curriculares anteriores, buscando uma formação mais geral e abrangente. É constituída por núcleos: específicos, complementares, gerais e avançados.	Interdisciplinar e diversa, integrando áreas como administração, economia, ciência política, sociologia e direito administrativo.
Inclusão de Temas Sociais	Inclusão de normatização sobre "Relações Étnico-raciais, Educação Ambiental e Direitos Humanos", refletindo o compromisso com cidadania e exigências legais.	Ênfase em povos indígenas e comunidades quilombolas. Inclui diretrizes sobre direitos humanos, sustentabilidade e educação ambiental (relevância para a Amazônia).
Políticas de Inclusão e Acessibilidade	Alinhamento com a legislação, detalhando o suporte do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) para estudantes com deficiência visual e auditiva.	Ações afirmativas específicas, com o programa Formação Básica do Indígena (FBI), para promover a adaptação, vivência acadêmica e reduzir a evasão de discentes indígenas.
Ponto Destaque/Diferencial de	Modernização e flexibilização curricular através da extinção das ênfases, oferecendo um	Forte alinhamento regional e foco na adaptação do discente indígena (FBI), reforçando a

	espectro mais amplo de atuação.	responsabilidade social e ambiental.
Ponto de Melhoria Identificado	A extinção das ênfases pode ser um ponto negativo para o estudante com interesse profissional definido (ex: câmaras de vereadores).	A carga horária dedicada a atividades práticas (estágios/extensão) poderia ser ampliada para consolidar a aplicação do conhecimento.

4.1 O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GESTÃO PÚBLICA NA UFPB

O Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Gestão Pública da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) apresenta uma proposta que busca formar profissionais éticos, críticos e comprometidos com a transformação social. Ao afirmar que o curso deve “considerar as necessidades das instituições sociais que demandam a sua atuação profissional” (UFPB, 2015, p. 4), o documento demonstra sensibilidade às demandas da administração pública brasileira. Essa abordagem está alinhada à perspectiva de uma nova gestão pública, que exige competências voltadas à eficiência, transparência e participação cidadã (DUARTE *et al.*, 2022).

A fundamentação teórica do curso se apoia nos quatro pilares da educação propostos pela UNESCO: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser. Segundo o PPC, “esses pilares permitem criar projetos pedagógicos e currículos voltados para uma formação integral” (UFPB, 2015, p. 10). Essa escolha revela uma preocupação com a formação humanista e interdisciplinar, essencial para lidar com os desafios da gestão pública. No entanto, como destacam Sordi e Lüdke (2009), a avaliação institucional deve ser compreendida como uma instância mediadora entre a avaliação da aprendizagem e a avaliação de sistemas, exigindo maior articulação entre os princípios pedagógicos e as práticas avaliativas, mas esse aspecto ainda é pouco explorado no documento.

O perfil do egresso é descrito como “intelectual, crítico, técnico e agente de transformação na sociedade brasileira” (UFPB, 2015, p. 13), o que está em consonância com as diretrizes curriculares nacionais. A valorização da cidadania e da ética é evidente, mas a ausência de indicadores claros para avaliar essas competências pode comprometer a efetividade da formação, é o que defende Sodir e Lüdke (2009), quando afirmam que:

Discutir resultados da aprendizagem dos alunos é mais do que examinar as notas que estes obtiveram sem que se acione de imediato a discussão sobre a

natureza da mediação pedagógica realizada e os fatores contextuais intra e extra-escolares que, em alguma medida, agem sobre o processo (Sodir; Lüdke, 2009, n. p.)

A metodologia fundamentada na Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) é um dos pontos mais inovadores do projeto. Ao propor que “os problemas orientam as disciplinas e vice-versa” (UFPB, 2015, p. 19), o curso busca integrar teoria e prática de forma dinâmica. A estrutura curricular, organizada em dimensões básica, técnica e profissional, favorece essa progressão. Contudo, a predominância de disciplinas obrigatórias limita a flexibilidade prometida, e a oferta de disciplinas optativas poderia ser ampliada para contemplar diferentes trajetórias formativas e interesses dos alunos (Duarte *et al.*, 2022).

Um ponto assertivo do PPC é sua atenção ao contexto regional. O curso reconhece as especificidades da Paraíba e do Nordeste, propondo uma formação que dialogue com as realidades locais. A criação do Observatório em Gestão Pública e Desenvolvimento Regional fortalece essa articulação entre ensino, pesquisa e extensão (UFPB, 2015). No entanto, para que essa proposta se mantenha relevante, é essencial que o PPC seja revisado periodicamente, conforme orienta a Lei nº 10.861/2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), exigindo atualização constante dos projetos pedagógicos, entretanto, deve-se observar a necessidade de atualização do documento, uma vez que a versão mais recente é do ano de 2015.

A principal fragilidade do documento é sua desatualização. Elaborado em 2015, o PPC já não contempla plenamente os avanços recentes da administração pública, como a digitalização de serviços, a governança de dados e os novos modelos de participação cidadã.⁵ A ausência de revisão periódica compromete a capacidade do curso de formar profissionais alinhados às demandas atuais. Recomenda-se, portanto, que a universidade promova uma atualização do projeto, envolvendo docentes, discentes e representantes da sociedade civil, para garantir que a formação continue relevante e transformadora (Brasil, 2004).

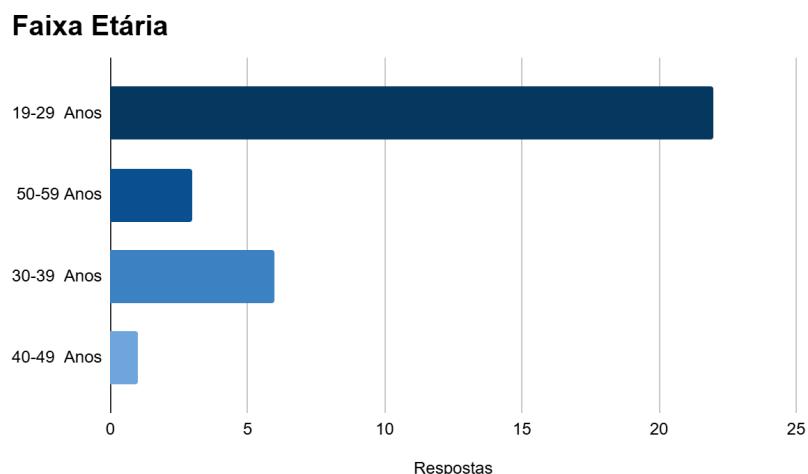
5 PRESENÇA OU AUSÊNCIA DOS COMPONENTES CURRICULARES COM TEMAS SOCIAIS NO CURSO DE GESTÃO PÚBLICA DA UFPB

5.1 PERFIL DOS RESPONDENTES

⁵ Há um novo PPC do curso de Gestão Pública em produção, a medida tramita no SIPAC desde 2023, o qual é possível identificar no Processo 23074.005385/2023-69 do SIPAC/UFPB, referente à tramitação de novo Projeto Pedagógico de Curso para Gestão Pública, disponível em: https://sipac.ufpb.br/public/jsp/processos/processo_detalhado.jsf?id=2036897.

A pesquisa realizada contou com 32 participantes, sendo possível identificar um perfil predominante de estudantes jovens, mulheres e pardos, com variações relevantes em alguns aspectos. No que se refere à faixa etária, observou-se que a maioria absoluta dos respondentes encontram-se entre 19 e 29 anos o que revela a concentração da amostra em um público jovem, característico da formação universitária.

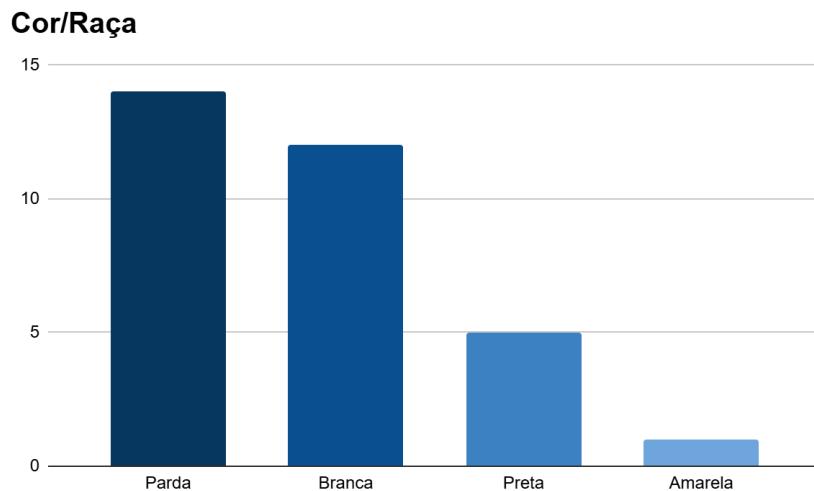
Figura 1 – Faixa etária dos respondentes (n = 32)



Fonte: Dados da Pesquisa (2025).

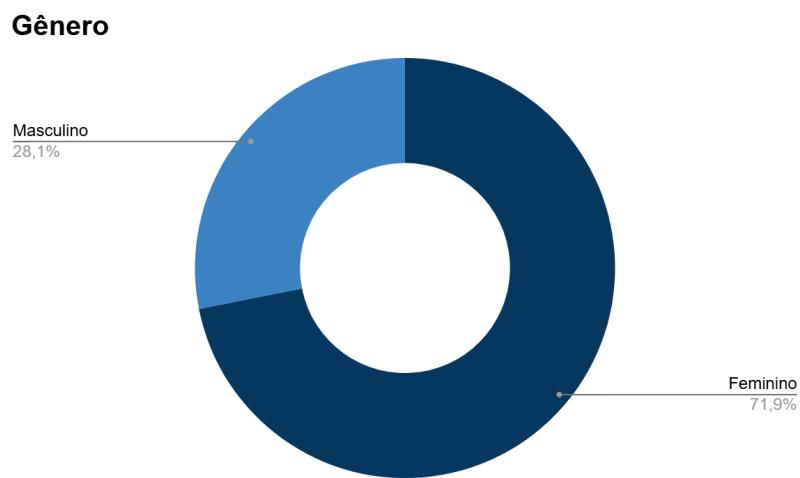
No tocante à variável cor/raça, os dados indicam uma diversidade entre os respondentes, onde a maioria se autodeclaram pardos. Quanto ao gênero, verificou-se um predomínio expressivo do sexo feminino, representando 71,9% da amostra, enquanto o masculino corresponde a 28,1%.

Figura 2 – Cor/Raça dos respondentes (n = 32)



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

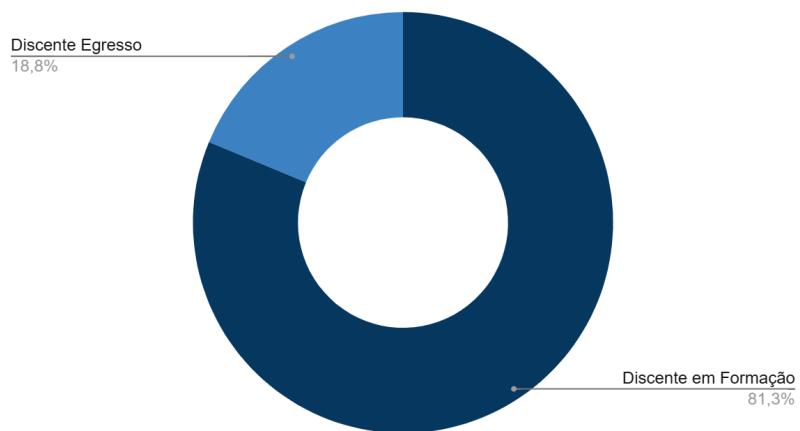
Figura 3 – Gênero dos participantes (n = 32)



Fonte: Dados da Pesquisa (2025).

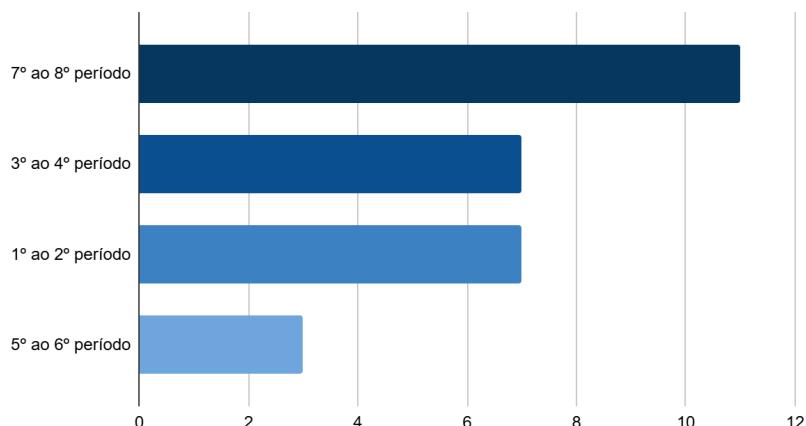
Em relação à situação acadêmica, nota-se que a maior parte dos respondentes encontra-se na condição de discente em formação (81,3%), ao passo que 18,8% são egressos do curso. Essa predominância de alunos ativos permite compreender melhor a percepção atual dos discentes sobre a inclusão de temas sociais ao longo do percurso formativo. Quanto ao período acadêmico, as respostas abrangeram todos os ciclos, desde o 1º ao 8º período, assegurando diversidade de experiências entre ingressantes e concluintes, onde a maioria se concentra entre o 7º e 8º período.

Figura 4 – Situação dos estudantes do curso participantes (n = 32)

Situação no Curso

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Figura 5 – Período dos participantes (n = 32)

Período (Discente em Formação)

Fontes: Dados da Pesquisa (2025).

A tabela a seguir apresenta a relação dos discentes egressos conforme o ano de conclusão do curso, destacando que se tratam de períodos recentes. Esse aspecto representa um ponto positivo a curto prazo, pois reflete uma vivência ainda recente das experiências em sala de aula, especialmente no que se refere aos temas sociais.

Tabela 01 – Egressos do Curso.

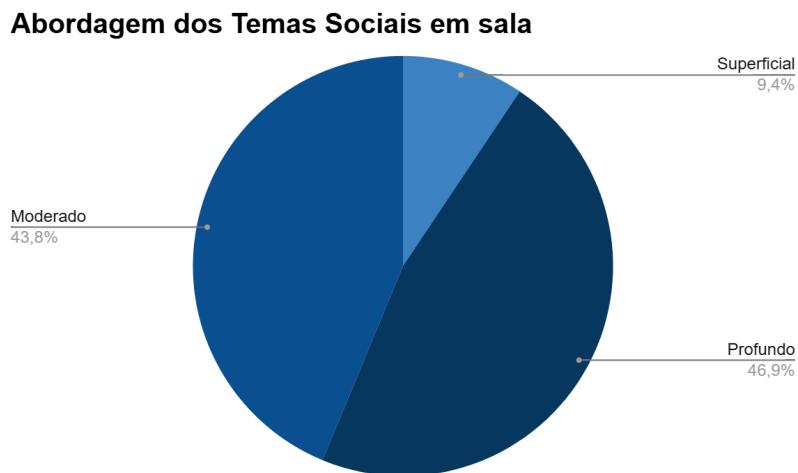
Ano de término informado	Frequência absoluta (n)	Frequência relativa (%)
2024.1	1	20,0 %
2024.2	3	80,0 %
Total	4	100 %

Fonte: Dados da Pesquisa (2025).

5.2 EXPERIÊNCIA NO CURSO

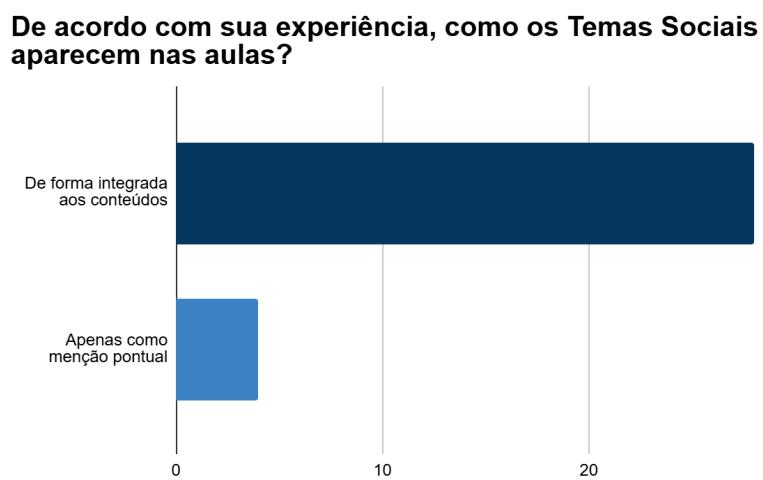
No que diz respeito à forma como os temas sociais são tratados em sala de aula, verificou-se que 46,9% como profunda, 43,8% classificaram a abordagem como moderada e 9,4% como superficial, revelando que, apesar de uma parcela significativa reconhecer um aprofundamento satisfatório, há ainda uma quantidade considerável de alunos que percebem limitações na forma como os conteúdos são trabalhados. Em complemento, a maioria afirma que os temas aparecem de forma integrada aos conteúdos das disciplinas, ao passo que a minoria indicou que a abordagem ocorre apenas de forma pontual, o que reforça a percepção de que a integração curricular é predominante, mas não plenamente homogênea.

Figura 6 – Percepção de abordagem de temas sociais em aula (n = 32).



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Figura 7 – Percepção sobre como os temas sociais aparecem nas aulas (n = 32)



Fonte: Dados da Pesquisa (2025).

No que se refere à inserção de temáticas sociais na matriz curricular, todos os participantes afirmaram já ter cursado disciplinas que abordam tais conteúdos. Todavia, a intensidade dessa presença variou: 53,1% relataram ter estudado temas sociais em 3 a 4 disciplinas, 28,1% em 1 a 2 disciplinas, 12,5% em 5 a 6 disciplinas, 3,1% em 7 ou mais disciplinas, bem como 3,1% não souberam precisar a quantidade. Esses dados evidenciam que, embora os conteúdos sociais estejam presentes no curso, sua abordagem ainda é percebida de forma relativamente desigual entre os estudantes.

Figura 8 – Quantidade de disciplinas que estudou Temas Sociais (n = 32)

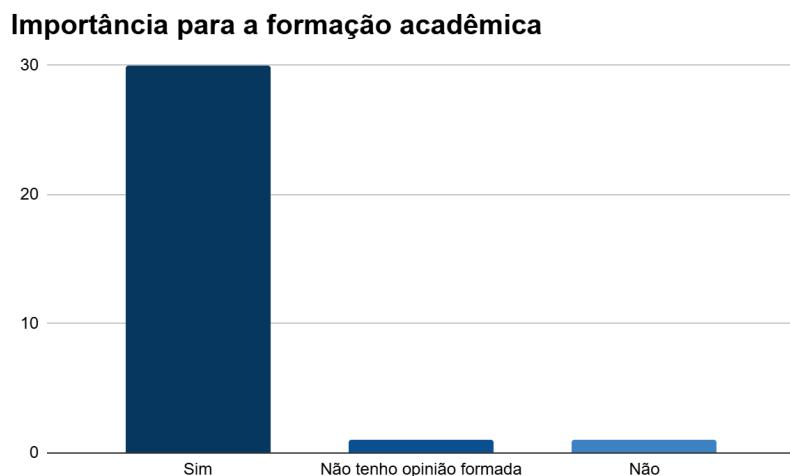


Fonte: Dados da Pesquisa (2025).

5.3 CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO

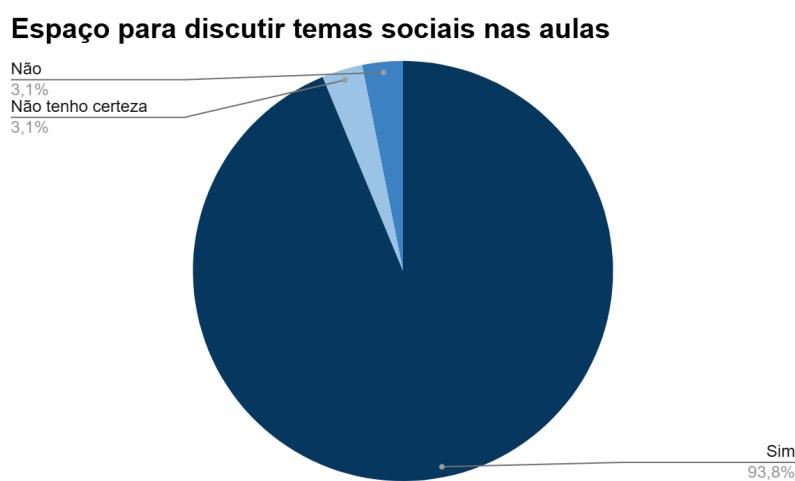
No que concerne à percepção da relevância desses conteúdos, praticamente todos os respondentes consideraram a abordagem de temas sociais importante para sua formação acadêmica (96,9%), enquanto 3,1% afirmaram não ter opinião formada. De forma convergente, 90,6% relataram sentir que há espaço para discutir essas questões em sala de aula, embora aproximadamente 6,2% tenham demonstrado incerteza ou negação quanto a esse espaço.

Figura 9 – Percepção sobre a importância da formação acadêmica (n = 32)



Fonte: Dados da Pesquisa (2025).

Figura 10 – Percepção dos participantes sobre o espaço para discutir temas sociais na aula (n = 32)

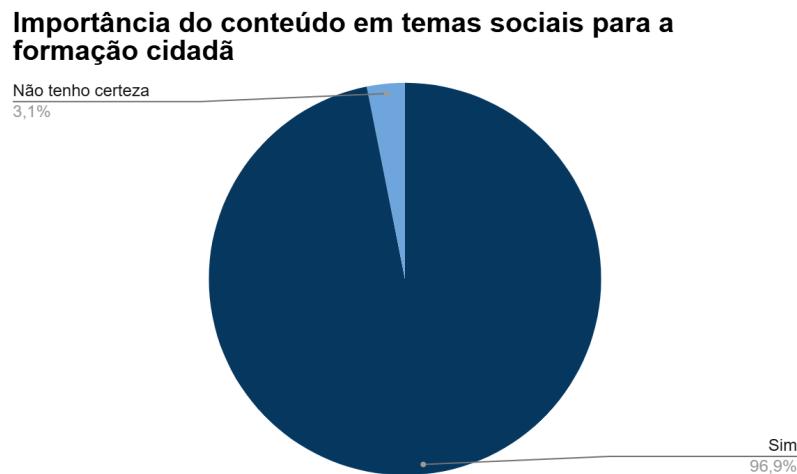


Fonte: Dados da Pesquisa (2025).

Ao analisar quais temáticas sociais os discentes consideram prioritárias para inclusão no currículo, destacaram-se Direitos Humanos, Questões de Gênero, Igualdade Racial, Meio Ambiente e Cidadania e Participação Política, sendo que grande parte dos participantes indicou mais de uma temática. Entretanto, ao comparar com as temáticas efetivamente mais abordadas nas aulas, verificou-se maior recorrência de Direitos Humanos, Igualdade Racial e Cidadania, evidenciando certa discrepância entre as expectativas discentes e a prática pedagógica vivenciada. Ainda assim, 96,9% dos respondentes afirmaram que os conteúdos sobre temáticas sociais contribuem efetivamente para sua formação cidadã e 87,5% manifestaram o desejo de que essas temáticas sejam mais aprofundadas no curso, revelando não apenas o reconhecimento da relevância, mas também uma demanda latente por maior

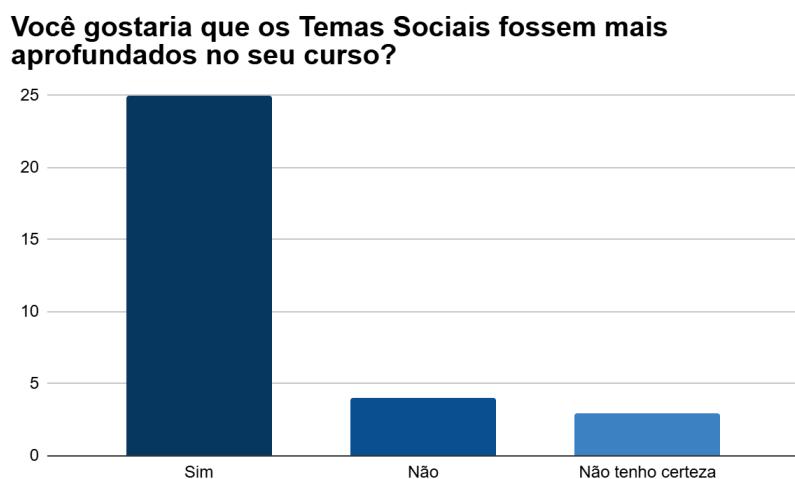
densidade e transversalidade na abordagem curricular.

Figura 11 – Percepção sobre a importância do conteúdo em temas sociais para a formação cidadã (n = 32)



Fonte: Dados da Pesquisa (2025).

Figura 12 – Gostaria que os temas sociais fossem mais aprofundados no curso (n = 32)



Fonte: Dados da Pesquisa (2025).

5.4 SUGESTÕES E MELHORIAS

Os dados qualitativos destacam que a inclusão de temáticas sociais contribui de forma significativa para o desenvolvimento da consciência crítica, da empatia, da responsabilidade social e da visão ampliada de mundo. Um dos participantes sugere que o curso de Gestão Pública deveria se aproximar de áreas afins, incorporando disciplinas obrigatórias voltadas para Direitos Humanos e questões étnico-raciais. Esse posicionamento indica a necessidade de entender mais sobre essas áreas, à exemplo da Lei 10.639/2003 que trata da inclusão da

história e cultura afro-brasileira nas escolas públicas e particulares (BRASIL, 2003), onde a discussão é recente com a atualização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual apesar de não abranger o Ensino Superior, influenciou esses estabelecimentos de ensino a discutir sobre o tema.

A análise dos relatos dos 32 participantes indica que a grande maioria considera essencial ou muito importante a integração de temas sociais na formação acadêmica em Gestão Pública. Os respondentes ressaltam que a abordagem desses conteúdos contribui significativamente para o desenvolvimento do pensamento crítico, da empatia, da consciência cidadã e da capacidade de lidar com desigualdades sociais.

Há um consenso de que a presença de temas sociais no currículo aprimora a compreensão da realidade social, incentiva o respeito às diferenças e fortalece a construção de uma gestão pública mais inclusiva e justa. Entretanto, alguns relatos apontam que esses temas ainda são frequentemente tratados apenas em disciplinas optativas, evidenciando a necessidade de uma maior incorporação nas disciplinas obrigatórias.

Os participantes destacam ainda a importância do debate plural e respeitoso, valorizando diferentes perspectivas para enriquecer as discussões acadêmicas. Segundo dados da Pesquisa 2025, um dos respondentes dissertou:

Percebo que muitas pessoas, em nosso curso, não possuem noção da desigualdade presente em nosso país, seja ela de gênero, raça, etnia ou classe social. Como futuros tomadores de decisão, decisões estas que geram impactos diretos em nossa sociedade, é de extrema e urgente importância que o curso passe a abordar melhor essas questões. (Dados da Pesquisa, 2025).

Enquanto outro discente, em situação de egresso, destacou a importância da disciplina optativa de Tópicos Especiais em Gestão Pública I, e das obrigatorias Fundamentos das Ciências Sociais e Fundamentos da Ciência Política, para a sua formação pessoal e profissional. Como destacou:

Tópicos Especiais em Gestão Pública I deveria ser disciplina obrigatória no começo do curso. Disciplina essencial para a concepção do pensamento crítico. Temas sociais abordados em outras disciplinas como fundamentos das ciências sociais e fundamentos da ciência política contribuíram significativamente em minha formação pessoal/profissional. (Dados da Pesquisa, 2025).

É através desses relatos e dos estudos anteriores que faz-se necessário refletir sobre e a formação de gestores públicos, seus desafios e possibilidades, no que tange a discussão e

apresentação de temas sociais em sala de aula e nas demais atividades do universo acadêmico do curso de gestão pública.

6 DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DO GESTOR PÚBLICO

A investigação revela uma inquietação legítima sobre o papel do currículo na formação dos gestores públicos. Os dados estatísticos apontam que, embora os temas sociais estejam presentes em algumas disciplinas, essa abordagem ainda é percebida como superficial por boa parte dos discentes. Isso sugere que o currículo, embora bem-intencionado, ainda não consegue dar conta da complexidade e da urgência de algumas questões, como relata o discente em formação, quando responde “A maioria das vezes que abordei questões sociais mais aprofundadas, foram em matérias optativas. O que já diz muito sobre.” (Dados da Pesquisa, 2025).

Freire (1996) já nos alertava que “É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente.” (p. 25), e é justamente esse processo que parece faltar quando os temas sociais são tratados de forma pontual ou descontextualizada. Os estudantes demonstram desejo por uma formação que dialogue com a realidade brasileira, marcada por desigualdades históricas e desafios contemporâneos que exigem gestores públicos sensíveis e preparados. É nesse sentido, onde os estudantes não querem apenas aprender “ferramentas de gestão”; eles desejam uma formação que os ajude a compreender e intervir na realidade, com sensibilidade e preparo para lidar com os desafios históricos e contemporâneos do país.

A maioria dos participantes afirma ter cursado entre três e quatro disciplinas que abordam temas sociais, o que indica uma presença relevante, mas não necessariamente suficiente. Cerca de quinze sugerem que essas disciplinas deveriam ser obrigatórias e distribuídas ao longo de todo o curso. Essa demanda revela uma consciência crítica sobre o papel da universidade na formação de sujeitos políticos e éticos, como defende Arroyo (2013, p. 43), ao afirmar que “não é tanto o currículo que está em disputa, mas a docência, o trabalho, a liberdade criativa dos trabalhadores na educação. Está em disputa o conhecimento, a cultura e sua rica diversidade.”

Os dados de gênero revelaram uma predominância feminina na pesquisa do presente estudo, com 71,9% dos participantes sendo mulheres. Essa alta representatividade está alinhada à tendência nacional e é um reflexo direto da crescente participação de mulheres em pesquisas, congressos e universidades. Tal ascensão deve-se, em grande parte, às políticas de

igualdade, ao maior acesso à educação superior e às mudanças sociais impulsionadas pelos movimentos feministas, que desafiaram as históricas barreiras de gênero no ambiente acadêmico. Essa presença crescente, inclusive em posições de autoria e liderança, sinaliza um avanço significativo na busca pela equidade de gênero na ciência e tecnologia, apesar das disparidades que ainda se manifestam em determinadas áreas e estágios da carreira (IPEA, 2023).

Outro ponto que merece destaque é a percepção dos estudantes sobre a contribuição desses conteúdos para sua formação cidadã. A esmagadora maioria considera que os temas sociais ampliam a consciência crítica, promovem empatia e preparam profissionais mais sensíveis às desigualdades e aos desafios da sociedade. Essa visão está alinhada com o pensamento de Freire (1996), que afirma: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro” (p. 14). Para Freire, a prática educativa deve ser dialógica, crítica e comprometida com a transformação da realidade, valorizando o saber do educando e sua capacidade de intervir no mundo.

As respostas abertas revelam um desejo coletivo por uma gestão pública mais humana, inclusiva e conectada com as realidades sociais. Muitos estudantes relatam frustração por não terem tido acesso mais consistente a disciplinas que tratem de relações étnico-raciais, gênero e direitos humanos, especialmente nos primeiros períodos do curso. Essa lacuna é preocupante, considerando que o gestor público é, antes de tudo, um agente de transformação social.

A pesquisa também evidencia que os estudantes valorizam a interdisciplinaridade e o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, os quais reconhecem que os temas sociais não pertencem a uma única disciplina, mas devem atravessar todo o currículo. Essa perspectiva está em sintonia com Freire (1996), que propõe uma educação que não se limita à transmissão de conteúdos, mas promove a transformação social por meio da escuta e da problematização.

Além disso, os dados apontam para uma compreensão cada vez mais madura por parte dos estudantes, que passam a enxergar os temas sociais não apenas como conteúdos complementares, mas como instrumentos fundamentais na construção de uma prática profissional pautada pela ética, pelo compromisso coletivo e pela responsabilidade social. Ao refletirem sobre os desafios da gestão pública, eles reconhecem que essa atuação demanda muito mais do que o domínio técnico de ferramentas administrativas, a qual exige, sobretudo, sensibilidade diante das desigualdades, escuta ativa frente às demandas da população e um compromisso genuíno com a promoção dos direitos humanos.

Essa percepção, que emerge do cotidiano acadêmico e das vivências formativas, reforça a urgência de uma educação que ultrapasse os limites dos indicadores de desempenho

e se comprometa com os valores da justiça social, da equidade e da transformação. Como bem observa Arroyo (2013, p. 45), “há uma tradição histórica que reconhece a autonomia universitária como uma exigência da dinâmica do campo da produção do conhecimento, campo aberto, livre a debates de ideias e concepções, o que exige autonomia docente”, reafirmando, assim, o papel da universidade como espaço vivo de diálogo, crítica e construção coletiva.

A análise dos resultados também permite perceber que há uma tensão entre o currículo formal e o currículo vivido. Enquanto o primeiro se organiza em ementas e planos de ensino, o segundo emerge das experiências, das inquietações e dos afetos dos estudantes. É nesse espaço que o currículo social se revela como potência, como possibilidade de construção de sentidos e de práticas transformadoras.

Por fim, a pesquisa aponta para a necessidade de revisão curricular que não seja apenas técnica, mas política e ética. Incorporar os temas sociais de forma estruturada e crítica é reconhecer que a formação em Gestão Pública deve estar comprometida com a construção de uma sociedade mais crítica, plural e democrática.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste trabalho, que se propôs a analisar a incorporação de temas sociais na grade curricular do curso de Gestão Pública da UFPB, revelam que a educação não é um processo neutro, mas uma arena de disputas ideológicas e culturais, conforme sustentado pelos autores ao longo dessa pesquisa, portanto, é um esforço para compreender como a formação de futuros gestores pode transcender a mera técnica, capacitando-os a atuar de forma crítica, ética e comprometida com as complexas demandas sociais de seu tempo.

A partir da análise teórica e da investigação dos projetos pedagógicos de outras instituições, é possível constatar que o curso de Gestão Pública da UFPB, embora em seu perfil de egresso defina-o como um agente de transformação, enfrenta desafios consideráveis, principalmente, a necessidade premente de atualização de seu Projeto Pedagógico de Curso. Elaborado em 2015, o documento é visto como obsoleto, pois já não abrange as inovações tecnológicas e as novas problemáticas da administração pública, como a digitalização de serviços e a governança de dados, as quais se mostram cada vez mais presentes na realidade contemporânea. A ausência de uma revisão periódica, um processo essencial conforme a legislação do compromete a capacidade do curso em preparar profissionais alinhados às

exigências atuais, reforçando a importância de um currículo dinâmico, que não apenas transmite saberes, mas que também esteja em constante diálogo com as transformações da sociedade.

Nesse contexto, as propostas de intervenção se configuram como medidas indispensáveis para fortalecer o papel social do curso. Em primeiro lugar, sugere-se uma revisão e atualização urgente do Projeto Pedagógico de Curso, com a participação de docentes, discentes e membros da sociedade civil, garantindo que temas cruciais como direitos humanos, educação ambiental e relações étnico-raciais sejam integrados de forma explícita e consistente, a exemplo do que foi realizado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), pois embora o curso de Gestão Pública da UFMG tenha sido criado em 2009, seu projeto pedagógico de curso foi atualizado em 2020. A inclusão desses tópicos é fundamental para que o currículo não reproduza a hegemonia de narrativas que ignoram a diversidade e as lutas de grupos historicamente marginalizados.

Além disso, é necessário estabelecer mecanismos eficazes para avaliar o desenvolvimento de competências de cidadania e ética nos estudantes. Uma vez que a mera descrição de um perfil ideal de egresso, sem os devidos mecanismos de avaliação, pode comprometer a efetividade da formação. Para tanto, sugere-se a implementação do "Ciclo de Avaliação Mútua em Competências Sociais", um método contínuo que integra a autoavaliação do aluno, a avaliação do professor por meio de rubricas de desempenho, e a avaliação do professor pelo aluno por meio de questionário, o qual poderia ser incluído na ferramenta de avaliação e autoavaliação discente, a qual é disponibilizada semestralmente pela Plataforma SIGAA.

A proposta do Ciclo de Avaliação Mútua em Competências Sociais é inspirada no conceito de Avaliação Formativa que “(...) é caracterizada como uma avaliação qualitativa, centrada nos processos cognitivos do aluno, por meio de *feedback* ou retroalimentação (...)” (Vasconcelos, Gusmão e Duarte, 2018, p.4), pode representar uma alternativa metodológica capaz de romper com a centralidade das notas e provas tradicionais, ao priorizar processos reflexivos e críticos sobre a formação em Gestão Pública. A inclusão desse instrumento como o diário de bordo, permite que o estudante assuma um papel mais ativo no acompanhamento de seu aprendizado, estimulando a autopercepção de sua evolução ética e social, ao mesmo tempo em que fortalece o vínculo entre teoria e prática. Nesse sentido, a avaliação deixa de ser um mecanismo punitivo ou meramente classificatório e passa a se constituir como ferramenta pedagógica de desenvolvimento integral.

Ao trazer o estudante para o centro do processo e, ao mesmo tempo, conceder voz para

que ele avalie a didática dos professores, o método cria um ciclo contínuo de aprimoramento do curso, respondendo a lacunas já diagnosticadas no Projeto Pedagógico de 2015. Essa troca de perspectivas gera um movimento de retroalimentação, no qual o corpo docente pode adequar sua abordagem, enquanto os discentes compreendem que sua participação crítica contribui para a melhoria coletiva do curso.

Nesse processo, a gestão do conhecimento deixa de se restringir ao domínio de conteúdos e ganha um caráter formativo mais amplo, pois o futuro gestor público passa a ser preparado para enfrentar questões de desigualdade, pobreza e acesso a serviços públicos não apenas sob a ótica administrativa, mas também de forma crítica, empática e responsável. Dessa maneira, o curso de Gestão Pública da UFPB fortalece sua relevância social, valorizando a formação humana em igual medida à formação técnica e consolidando-se como um espaço comprometido em formar não apenas burocratas, mas profissionais que atuem como agentes de transformação social e democrática.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. Disponível em: https://www.mpbm.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/enfrentamento-ao-racismo/obras_digitalizadas/chimamanda_ngozi_adichie_-_2019_-_o_perigo_de_uma_historia_unica.pdf. Acesso em: 17 jun. 2025.
- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006. E-book. p. Cover. ISBN 9788536315584. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788536315584/>. Acesso em: 8 jun 2025.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Curriculum, território em disputa**. 2. ed. Vozes, Petrópolis, 2013.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 55, p. 47–68, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xYJBbBhyTpcKNjp5HpxZVht/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jun. 2025.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 jan 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 15 set. 2025.
- BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da

Educação Superior (SINAES) e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 29 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 31 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.402, de 8 de julho de 2022. Institui o Dia dos Povos Indígenas e revoga o Decreto-Lei nº 5.540, de 2 de junho de 1943. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 8 jul. 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/L14402.htm. Acesso em: 25 set. 2025.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo.** Tradução de Maurice Thorez. Florianópolis: UFSC, 2017.

COELHO, Fernando de Souza. História do ensino de administração pública no Brasil (1854–2006): antecedentes, ciclos e a emergência do Campo de Públicas. Brasília: Escola Nacional de Administração Pública. **Sociedade Brasileira de Administração Pública**, 2019. (Coleção Gestão Pública, v. 09). Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/4285>. Acesso em: 21 ago. 2025.

COSTA, F. L. Contribuição a um projeto de reforma democrática do Estado. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 2, p. 239–270, 2010. DOI: 10.1590/S0034-76122010000200004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/Y8HYBFhHTSzfYWYWqw93z8g/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 24 ago. 2025.

DE PAULA, Ana Paula Paes. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a societal: uma análise comparativa. **Revista de Administração de Empresas (RAE)**, [S.1.], v. 45, n. 1, p. 75-84, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/HqKgvKNRKhMmCyxK7jbJz8g/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 set. 2025.

DUARTE, Ana Lúcia Cunha; SOUSA, José Vieira de; PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda; MENEGHEL, Stela Maria. Nova gestão pública, qualidade da educação superior e o novo perfil dos estudantes. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, e122693, 2022. DOI: 10.21573/vol38n002022.122693. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/122693>>. Acesso em: 29 ago. 2025.

FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade no Brasil.** São Paulo: Dominus, 1966.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. Disponível em: https://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17637/material/Foucault_Vigar%20e%20punir%20I%20e%20II.pdf. Acesso em: 17 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 1996. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. PDF. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1lQZwh65XMcv1WFNQI0nGUDvTFuxazFyY/view>. Acesso

em: 15 jun. 2025.

GAETANI, Francisco. O ensino de administração pública no Brasil em um momento de inflexão. **Revista do Serviço Público**, [S. l.], v. 50, n. 4, p. p. 92-119, 2014. DOI: 10.21874/rsp.v50i4.358. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/358>. Acesso em: 20 ago 2025.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: caderno 12 (XXIX): 1932. Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024. Tradução de: *Quaderni del carcere* por Maria Margarida Machado. Disponível em: <https://storage.googleapis.com/production-hostgator-brasil-v1-0-9/739/971739/23GwhSwA/4ec65ca869ce49cb95a3401891ebc59e?fileName=Caderno%2012.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2025.

IPEA. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Estudo do Ipea mostra avanços na participação feminina nos grupos de pesquisas**. Ipea: Portal de Notícias, Brasília, DF, 26 set. 2024. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/categorias/45-todas-as-noticias/noticias/15348-estudo-do-ipea-mostra-avancos-na-participacao-feminina-nos-grupos-de-pesquisas>. Acesso em: 25 set. 2025.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Metodologia Científica**. 8. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2022. E-book. p.295. ISBN 9786559770670. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786559770670/>. Acesso em: 25 ago. 2025.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 39-52, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/3g4w8HwbP8XSHVq9qzNDXJp/?lang=pt>. Acesso em: 18 jun 2025.

PARAISO, Marluce Alves. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206–237, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817332016206>. Acesso em: 22 jun 2025.

RIBEIRO, Roney Jesus. História, cinema e Educação: o Brasil Colonial sob a ótica de Desmundo. **Educação Pública**, 22 (ed. 24), jun. 2022. ISSN 1984-6290. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/24/historia-cinema-e-educacao-o-brasil-colonial-sob-a-otica-de-desmundo>. Acesso em: 17 jun 2025.

SACRISTÁN, José G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017. E-book. p.14. ISBN 9788584291922. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788584291922/>. Acesso em: 9 jun. 2025.

SACRISTÁN, José G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. E-book. p.1. ISBN 9788565848503. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788565848503/>. Acesso em: 22 jun. 2025.

SANTOS, Maurici Tadeu Ferreira; OLIVEIRA, Pâmela Roberta de; VILELA, Maria Paula Felix; REBE, Gerson Tomotsudza; DA SILVA, Robert Wilkerson Theotonio Ferreira. Uso do

termo índio: entre estigmas e imposturas ao modo de ser indígena. **Revista Brasileira Multidisciplinar – ReBraM**, v. 28, n. 3, p. 32-45, 2025. DOI:10.25061/2527-2675/ReBraM/2025.v28i3.2386. Disponível em: <https://revistarebram.com/index.php/revistauniara/article/view/2386>. Acesso em: 24 set. 2025.

TYLER, Ralph Winfred. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino**. Tradução de Leonel Vallandro. 3. ed. Porto Alegre: Globo, 1976.

UFMG. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Gestão Pública**. Administração Central — PROGRAD, Belo Horizonte, 154 p. Disponível em: <https://www.ufmg.br/prograd/arquivos/cursos/projeto/PPCGest%C3%A3oP%C3%BAblica>. Acesso em: 12 jul. 2025.

UFOPA. UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Gestão Pública e Desenvolvimento Regional**. Santarém, 2019. Disponível em: https://sigaa.ufopa.edu.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=90151. Acesso em: 15 jul. 2025.

UFPB. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Nossas Visões e Concepções**. Centro de Ciências Sociais Aplicadas — CCSA. João Pessoa, 2022. Disponível em: <https://www.ccsa.ufpb.br/ccsa/contents/menu/institucional/nossa-visoes-e-concepcoes>. Acesso em: 10 jun. 2025.

UFPB. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Coordenadoria de Gestão Pública. **Proposta de reformulação do PPC do Curso de Graduação em Gestão Pública, modalidade Bacharelado, em atendimento à Resolução 02/2022 do Consepe**. Processo n. 23074.005385/2023-69. João Pessoa, PB, 25 jan. 2023. Autuado por: FLAVIO PERAZZO BARBOSA MOTA. Disponível em: https://sipac.ufpb.br/public/jsp/processos/processo_detalhado.jsf?id=2036897. Acesso em: 25 set. 2025.

UFPB. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Gestão Pública**. João Pessoa, 2018. Disponível em: <https://www.ccsa.ufpb.br/dgp/contents/documentos/editais/ppc-bacharelado-em-gestao-publica.pdf/view>. Acesso em: 07 ago. 2025.

VASCONSELOS, Pedro Fonseca de; GUSMÃO, Tânia Cristina Rocha Silva; DUARTE, Ana Cristina Santos. Avaliação formativa nas sessões tutoriais: uma análise com base na idoneidade didática emocional. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, e48048, 2024. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982024000100273&lang=pt. Acesso em: 10 set. 2025.

Emitido em 11/12/2025

DOCUMENTO COMPROBATÓRIO (ANEXO) N° 001/2025 - CCSA - CGP (11.00.52.01)
(Nº do Documento: 93)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 11/12/2025 16:02)

JULLY CRISTINA SOBESAK TELES

ASSISTENTE EM ADMINISTRACAO

1695704

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufpb.br/documentos/> informando seu número:
93, ano: **2025**, documento (espécie): **DOCUMENTO COMPROBATÓRIO (ANEXO)**, data de emissão:
11/12/2025 e o código de verificação: **cec4348ac0**