



Faculdade de Educação - FE
Departamento de Planejamento e Administração - PAD

LUCIANO ABREU CANCIO

**ANÁLISE DAS POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DE ACESSO E
PERMANÊNCIA DOS ALUNOS DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA NA UNB.**

**BRASÍLIA – DF
2017**

Cancio, Luciano Abreu

**ANÁLISE DAS POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DE ACESSO
E PERMANÊNCIA DOS ALUNOS DE GRADUAÇÃO A
DISTÂNCIA NA UNB.**

Trabalho conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) –
Universidade de Brasília, 2017.

Orientadora: Prof. Dra. Catarina de Almeida Santos

*“O saber a gente aprende com os mestres e os livros. A sabedoria se aprende
é com a vida e com os humildes.” (Cora Coralina)*

LUCIANO ABREU CANCIO

**ANÁLISE DAS POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DE ACESSO E
PERMANÊNCIA DOS ALUNOS DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA NA UNB.**

Monografia apresentada à Universidade de Brasília- (UNB) como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação, sob a orientação da Professora Dra. Catarina de Almeida Santos.

Comissão examinadora:

Profa. Dra. Catarina de Almeida Santos
Orientadora

Profa. Dra. Danielle Xabregas Pamplona Nogueira
Membro Titular – UnB/FE

Profa. Dra. Andréia Mello Lacé
Membro Titular – UnB/FE

Brasília – DF
2017

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, aos colegas e professores da Universidade de Brasília, fundamentais para que todo o processo de ensino-aprendizagem do curso de Pedagogia fosse absorvido da melhor forma possível.

Agradeço meus familiares que, mesmo na distância que nos separa, sempre me apoiaram, desde cedo, a correr atrás dos objetivos de vida, dos sonhos e das oportunidades que o estudo, invariavelmente, nos proporciona.

À professora Catarina Almeida, em especial, por ter aceitado ser minha orientadora e ter me auxiliado na conclusão desta monografia, sobretudo no momento em que eu me encontrei com alguma dificuldade para reavaliar as possibilidades de orientação acadêmica.

Agradeço ainda ao Restaurante Universitário da UnB, espaço de boas conversas com grandes colegas que conhecemos ao longo da jornada, assim como a Biblioteca Central – BCE, por também nos oferecer a oportunidade de contato com uma vasta bibliografia.

Agradeço a Deus pela oportunidade de estudar, novamente, num ambiente interessante, diverso e cheio de vida. Apesar de todos os problemas que qualquer caminhada pode enfrentar, me sinto satisfeito com esse retorno, breve, à UnB e o contato que tive com todas as pessoas.

Posso dizer que me sinto feliz na finalização deste ciclo. Espero que o produto desenvolvido sirva para algumas análises de outros acadêmicos que se interessem pelo tema em questão.

RESUMO

O presente estudo constitui-se de pesquisa de natureza bibliográfica e documental que tem como objetivo avaliar em que medida as políticas de acesso e de permanência que são desenvolvidas no âmbito da Universidade de Brasília para os alunos de graduação, também beneficiam os estudantes matriculados na modalidade a distância nos cursos desenvolvidos pela instituição, por meio do consórcio com a Universidade Aberta do Brasil. A partir da análise do Plano de Desenvolvimento Institucional da UnB – 2014-2017, bem como de documentos e relatórios de gestão, iremos tratar essas questões para analisar em que medida ocorrem as políticas públicas destinadas aos graduandos, com foco nas políticas setoriais de EaD, além de analisarmos, em linhas gerais, se as políticas de assistência estudantil da UnB se aplicam aos estudantes da modalidade de EaD.

Palavras-chave: Educação a Distância, Acesso, Permanência, Programas Sociais, Assistência Estudantil.

ABSTRACT

The present study is a research of a bibliographic and documentary nature that aims to evaluate the extent to which the access and permanence policies that are developed in the University of Brasilia for undergraduate students also benefit students enrolled in the modality the distance in the courses developed by the institution, through the consortium with the Open University of Brazil. Based on the analysis of the Institutional Development Plan of UnB - 2014-2017 and other documents, we will address these issues in order to analyze the extent to which public policies aimed at undergraduates occur, focusing on the sectoral policies of EaD, and if these policies of student assistance apply to the EaD students.

Key words: Distance Education, Access, Permanence, Social Programs, Student Assistance

LISTA DE FIGURAS

Figura nº 1: Ciclo das políticas públicas.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122015000200293, acesso em 06 Dez. 2017.

Figura nº 2: Categoria analítico-empírica do Acesso.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v18n3/11.pdf>, acesso em 11 Out. 2017.

Figura nº 3: Demanda candidato x vaga – Seleção UAB/UnB 2013.

Disponível em: http://www.cespe.unb.br/vestibular/UAB_13_LICENCIATURA, acesso em 29 Nov. 2017.

Figura nº 4: Matriz SWOT – Oportunidades e Ameaças 2014 - Relatório de Gestão da UnB. Disponível em: <http://www.dpo.unb.br/>, acesso em 29 nov. 2017.

Figura nº 5: Ação 4002 - Assistência ao Estudante de Ensino Superior- Relatório de Gestão da UnB 2016 (pág. 39). Disponível em: <http://www.dpo.unb.br/>, acesso em 29 nov. 2017.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de Vínculos de Alunos de Graduação em IES Federais, na Modalidade Presencial.

Tabela 2: Número de Vínculos de Alunos de Graduação em IES Federais, na Modalidade a Distância.

Tabela 3: Número de Vínculos de Alunos de Graduação em IES Privadas, na Modalidade a Distância.

Tabela 4: Número de Cursos de Graduação em IES Públicas, na Modalidade a Distância.

Tabela 5: Número de Cursos de Graduação em IES Privadas, na Modalidade a Distância.

LISTA DE ABREVIATURAS

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem

CEAD - Centro de Educação à Distância

CEU – Casa do Estudante Universitário

DAC – Decanato de Assuntos Comunitários

DF – Distrito Federal

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

Fies - Fundo de Financiamento Estudantil

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PNE – Plano Nacional de Educação

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil

PPAES - Programa de Assistência Estudantil

ProUni - Programa Universidade para Todos

RU – Restaurante Universitário

Reuni - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SiSU – Sistema de Seleção Unificada

UnB – Universidade de Brasília

Sumário

MEMORIAL EDUCATIVO	12
INTRODUÇÃO.....	19
1.1 Justificativa de estudo	24
1.2 Objetivo Geral	28
1.3 Objetivos Específicos.....	28
1.4 Procedimentos metodológicos	28
CAPÍTULO I – CONCEITOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS, ACESSO E PERMANÊNCIA	31
1.1 Considerações conceituais sobre Política Pública.....	31
1.2 Conceitos sobre acesso e permanência na educação	35
CAPÍTULO II – BREVE CONTEXTO SOBRE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	46
2.1 Conceitos gerais de EaD	46
2.2 Percepções da EaD na UnB	53
2.3 O processo de seleção da EaD na UnB.....	59
CAPÍTULO III – CONSIDERAÇÕES SOBRE O PDI/UnB 2014-2017	64
3.1 Aspectos gerais do PDI 2014-2017.....	64
3.2 Implantação e desenvolvimento dos cursos (presencial e a distância) na UnB e as políticas de atendimento aos alunos.....	67
3.2.1 Formas de ingresso na UnB.....	67
3.2.2 Programas de Apoio Pedagógico e Financeiro	67

3.2.3 Apoio à permanência dos alunos	74
3.2.4 Considerações sobre o acompanhamento de egressos	75
3.3 Relatórios de Gestão e Editais de Programas Assistenciais ..	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	88
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS	95

MEMORIAL EDUCATIVO

Chamo-me Luciano Abreu Cândia, natural do Estado do Pará, nascido em Belém no dia 01 de agosto de 1984. Morei em Belém até os meus 19 anos de idade, e saí da cidade em 2003, em direção à Brasília. Desde então, já são 14 anos morando na cidade, com uma passagem pelos Estados Unidos no meio desse percurso. Em Belém, estudei sempre em escolas privadas com bolsa de estudos, ora por méritos acadêmicos, ora por questões de bolsa esportiva (sempre joguei basquete, apesar da altura não muito avantajada, cerca de 1,75m).

Iniciei minha trajetória educacional na Escola John F. Kennedy, de formação anglicana, em Belém. Uma escola que, naquela época, era bem tradicional e muito bem conceituada. Lá, fiquei do pré-escolar até o quarto ano. Recordo-me bastante daquele período, das aulas interessantes que tínhamos, dos momentos de recreação com os colegas de classe, de cantar o hino todas as segundas-feiras, enfim, era uma época muito bacana e cheia de novas experiências e descobertas.



Formatura no Kennedy. Na foto, eu e meus pais,
no hall de entrada da escola.

Quando o ciclo do Kennedy acabou, me transferi para outra escola privada, ali perto. Essa escola, bem maior, me causou um espanto num primeiro momento, na medida em que estava acostumado a uma escola menor, com contexto diferente. A escola que fui estudar era muito grande, eram várias turmas de quinto ano e isso me deixou, por algumas semanas, um pouco confuso. Por

sorte, e coincidência também, meu vizinho acabou estudando na mesma escola e na mesma sala que eu, fator que me dava um pouco mais de tranquilidade.

Os anos seguiram, as amizades se formaram, passei 8 anos nessa escola e sem dúvida alguma fiz grandes amizades que perduram até os dias de hoje. Ali aprendi muita coisa, fiz grandes amigos, conheci excelentes professores, enfim, tive uma fase muito proveitosa, com tristezas e alegrias e um saldo positivo muito interessante. Formei-me no ensino médio como um dos destaques da turma, em 2002, no ambiente que comumente se chama em Belém de “convênio”, no caso, as três séries do Ensino Médio. A escola se chamava Sociedade Civil Colégio Moderno. Nunca tive grandes problemas com nenhuma disciplina, muito embora minha preferência ser bem clara no campo das humanas em detrimento do campo das exatas.

Bem, prestei vestibular na época para Medicina na UFPA e Terapia Ocupacional na UEPA e logrei êxito no segundo processo, ao passar no final do terceiro ano pelo Programa de Ingresso Seriado (PRISE) da Universidade Estadual do Pará, UEPA. Enfim, cursei 1 ano de TO e depois prestei o vestibular tradicional da UnB para Ciências Sociais e tive sucesso no vestibular de inverno de 2003.

Confesso que esse período pós-ensino médio e início da vida acadêmica foi relativamente confuso. Não sei ao certo se eu estava ou não preparado para esse novo ambiente. Talvez, eu faça uma reflexão, nos dias de hoje, que esse ambiente da vida universitária era recheado de uma competição entre os pares que não necessariamente eu havia experimentado antes.

Talvez, no ambiente de escola que eu vivi, em especial, por se tratar de um ambiente onde a maioria dos alunos não tivesse grandes interesses em estudar de fato, eu não percebia competição; não haviam “competidores” a altura, possivelmente. Não sei ao certo. O que posso, de forma bem concreta, afirmar é que na vida da academia as coisas eram diferentes, as relações eram diferentes e eu demorei algum tempo a entender essa nova lógica imposta.

Enfim, mudei pra Brasília e deixei minha cidade natal para trás, amigos e minha família. Basicamente, uma tia morava em Brasília e, não tenho dúvida, ela foi uma das principais pessoas que me incentivaram a sair de Belém e tentar algo novo nas terras do Planalto Central. Nessa vinda para cá, morei alguns meses com ela, que também havia chegado recentemente na capital federal para

trabalhar no Governo Federal. Era uma época de grandes transformações políticas no Brasil, sobretudo com a ascensão do ex-presidente Lula ao poder.

Após já ter ingresso na UnB, participei de um processo seletivo na chamada DDS (Diretoria de Desenvolvimento Social), para pleitear uma série de possibilidades de benefícios aos alunos de graduação que existiam naquela época, em especial, os auxílios que eram destinados aos alunos de baixa renda. Minha prioridade e desejo era que eu fosse selecionado para o benefício de Moradia Estudantil da UnB, na medida em que aluguel nessa região central de Brasília era – e ainda o é – impraticável e minha família não tinha condições de me manter na cidade. Ou seja, ou eu conseguia uma vaga na Casa do Estudante Universitário – CEU, ou eu não saberia dizer, inclusive, se eu estaria escrevendo esse tipo de memorial hoje em dia.

Recordo-me até hoje que no dia que fui pré-selecionado na lista da DDS, fiquei muito feliz. O semestre já estava a todo vapor, eu ainda morando na casa de minha tia e naquela apreensão de saber qual seria a “próxima” etapa do processo de seleção. Etapa essa que foi marcada para semana depois da seleção inicial e consistia, basicamente, numa roda de conversa com todos os alunos pré-selecionados anteriormente. Essa roda acontecia na própria CEU, no espaço de convivência dos alunos e todos sabiam, de antemão, que a quantidade de vagas disponíveis para o semestre era inferior a quantidade de alunos que haviam sido pré-selecionados.

A seleção, no dia marcado, foi tensa. Percebi ali que realmente haviam pessoas que precisavam demais daquela vaga, assim como eu, e também não pude deixar de notar que haviam pessoas que estavam ali sem a devida necessidade. Era uma percepção pessoal, carregada talvez de algum sentimento de inquietação que fazia parte daquele momento de tensão e preocupação.

Bem, passada essa etapa, o resultado saía em alguns dias. Eis que, ao chegar o dia do resultado, acabei tendo minha vaga deferida na CEU e pude ter a sorte e o prazer de morar no alojamento do estudante de graduação da UnB. Morei durante 4 anos no alojamento da faculdade. Foram anos excelente, onde tive a oportunidade de viver com diversos grupos de alunos, pude conviver e morar na mesma unidade que moravam acadêmicos oriundos de países Africanos e, com isso, criar uma grande aproximação com esses grupos, em

linhas gerais, excluídos na UnB – situação essa que, infelizmente, percebo até os dias de hoje.

Durante esse tempo de faculdade, trabalhei como estagiário em alguns setores da UnB, bolsista e comecei a dar aula num curso preparatório para vestibular chamado ALUB. Foram anos de grande aprendizado. Realmente, posso afirmar que a UnB me deu uma oportunidade muito grande, não apenas no âmbito de desenvolvimento intelectual, como ainda, nas possibilidades que tive de aprimorar minha rede de relações, de amigos que fiz na Universidade e tudo mais que compreende a vida social no campus. Morar na UnB e viver na rotina da Universidade foi algo que eu levo para vida toda e sem dúvidas, marcou bastante minha trajetória de vida.

Nunca passei por nenhum apuro nesses anos de CEU. Claro que, apesar de ter uma bolsa e ganhar algum dinheiro com determinados *bicos*, não podia dizer que minha vida era rodeada de luxos. Ao contrário. No meu curso de Sociais, eram pouquíssimos os alunos que moravam na CEU. A maioria dos colegas vinha de famílias com um certo poder aquisitivo. Muitos outros, acabavam dividindo apartamentos na L2. Mas isso não chegava a me pontuar como um *outsider* no curso em si. Longe disso.

Recordo ainda que nesses anos de UnB eu posso afirmar, com muita clareza, que nunca vi nenhuma atividade suspeita. Andava no campus, de bicicleta ou a pé, até altas horas da madrugada, em especial nos dias que fazia corujão de estudo com meus amigos de apartamento – cada um estudando um tópico específico referente ao seu curso, claro.

Era uma outra época na UnB. Costumo dizer, uma época de UnB sem grades. Não havia grades no chamado Minhocão. Não havia todo esse aparato de seguranças. Era uma época em que o CESPE começava a ganhar notoriedade e, com isso, algumas medidas de segurança adicional foram sendo desenvolvidas no Minhocão. Lembro-me muito bem dessas cenas. Do café que fazíamos e levávamos para o corujão, da sensação de frio que fazia nos dias secos de junho e julho. Eram e foram bons tempos que eu guardo na minha memória com muito orgulho.

Bem, após formado, segui aquele roteiro que faz parte de Brasília: estudei, passei num concurso público, passei a dar cada vez mais aula, além do cursinho, no ensino médio e para concursos públicos, ganhava bastante grana e,

evidentemente, tive de sair da CEU. Esse é o roteiro de muitos brasileiros, em especial numa época, 2007/2008, em que o serviço público vivia uma explosão de novos concursos, de novas oportunidades. Era um edital lançado por semana. A gente escolhia qual concurso queria fazer, dada a quantidade de opções.

Trabalhava 12 horas por dia, de segunda a sábado e essa foi a minha rotina por quase 7 anos. Até que eu larguei tudo para desenvolver projetos pessoais nos EUA, em 2012. Estudei inglês em Orlando na Valencia College e tive inúmeras experiências bem bacanas nas terras do Norte. Foram cerca de 2 anos marcados por desafios, lembranças, medos, acertos e erros que me fizeram bem. Voltei ao Brasil, em 2014, justamente na época da Copa do Mundo, a qual tive a felicidade de trabalhar *in-loco*, para uma empresa alemã, subsidiária da FIFA, chamada HBS.

Após o período da Copa do Mundo, confesso que vivi momentos de muita angústia no Brasil, na medida em que não tinha emprego e a situação estava bem complicada. Costumo dizer que fui embora do Brasil num momento onde a economia interna ia muito bem e retornei justamente no momento contrário. Isso é um ponto que me marcou bastante nos últimos anos. Mas, de fato, não posso me arrepender das escolhas que fiz no passado.

Nessa nova fase no Brasil, fiz uma MBA em gestão de Projetos Sociais e comecei um MBA na área de Marketing Digital na FGV, sem ainda ter concluído. Passei para Pedagogia pelo SISU e pretendo cursar até o final para complementar minha formação acadêmica em Sociologia. É exatamente esse ponto que me fez cursar Pedagogia: complementação acadêmica e possibilidades de ampliação de mercado de trabalho.

Acredito que devia ter seguido a carreira acadêmica. Infelizmente, por razões diversas, inclusive de cunho profissional, acabei não tendo a devida oportunidade de me concentrar para dar seguimento aos estudos de pós-graduação mais específicos, como mestrado e doutorado. No entanto, acredito que, no cenário de curto prazo, talvez eu tente desenvolver esses projetos de forma mais efetiva.

Bem, continuando a trajetória de vida, durante muitos anos eu dei aula, e também tive contato com a gestão educacional. Foram momentos que me fizeram refletir sobre a necessidade de uma formação específica nessa área. Daí a escolha do curso em questão para cursar na UnB nessa nova fase.

Como eu já tive uma graduação prévia na Universidade, vários créditos da Faculdade de Educação eu já possuía na grade curricular de Pedagogia. Justamente por isso, acabei por completar o ciclo das matérias obrigatórias num curto espaço de tempo, antes inclusive da possibilidade formal de formatura em função do mínimo de tempo previsto nas normativas do meu curso – mínimo de 6 semestres, ou 3 anos.

A rigor, a licenciatura em Ciências Sociais é rica em aspectos de formação para atuação docente, muito embora, na minha visão, falte um pouco mais de prática efetiva de atuação em sala de aula, um gargalo que eu percebo na maioria das licenciaturas na UnB.



Formatura no curso de Ciências Sociais no ano de 2008

Durante esses semestres de curso, tive contato com diferentes pessoas, muitas das quais, pensam diferente do que eu entendo, e isso foi e é uma experiência bem positiva. Tive contato com diversos professores bem interessantes e, nessa formação, sinto que me faltou talvez um contato maior com a área de pesquisa durante a realização dos meus cursos acadêmicos na UnB.

Enfim, consegui um emprego e retomei as atividades de forma mais previsível. Nosso país vive por momentos confusos, momentos de reflexão. Acredito que fiz a escolha certa, dentro dos objetivos que tenho. Basicamente, entendo que esse curso de Pedagogia vai me possibilitar a sequência de uma vida acadêmica no campo de gestão educacional e fomento de políticas públicas,

sendo que o campo de Educação a Distância é um dos que mais me chama atenção, na medida em que sua possibilidade de atuação é, notadamente, bem vasta e abrangente, o que pode possibilitar, em linhas gerais, o desenvolvimento de estratégias de educação inovadoras que alcancem um número grande de pessoas e, além, uma flexibilidade que se diferencia bastante dos modelos tradicionais de ensino. Esses são pontos que entendo interessantes na EaD como ferramenta de facilitadora dos processos educativos.

Em linhas gerais, são essas as considerações que faço neste breve resumo de trajetória de vida. Apesar de realmente ter muita afinidade com a sala de aula, de ensinar o próximo e gostar de ter contato com as pessoas e auxiliar, minimamente que seja, no seu processo de desenvolvimento intelectual, confesso que, no Brasil, não sei se teria coragem de me envolver com essa temática novamente, sobretudo na experiência de ensino médio, momento bem delicado do processo de ensino em nosso país. A violência, a falta de condições, enfim, as grandes dificuldades são desafios que nem sempre as pessoas estão dispostas a enfrentar.

Seguimos na luta, por uma educação melhor para todos e por um país onde oportunidades sejam desenvolvidas para emancipar as pessoas e fazê-las crescer enquanto cidadãos, mesmo sabendo das grandes dificuldades e dos enormes desafios que, todos os dias, milhares de pessoas enfrentam em nosso país.

INTRODUÇÃO

Os debates que giram em torno do acesso e permanência dos alunos na educação superior no Brasil são marcados, historicamente, por lutas de determinados grupos e atores sociais que buscaram uma equidade nas oportunidades de alcançar os estudos superiores.

Tais grupos, marcados pela heterogeneidade dos seus componentes e de suas ações coletivas, acabam ganhando mais espaço na vida acadêmica, nas últimas duas décadas, sobretudo se levarmos em consideração as políticas públicas de Ações Afirmativas que foram desenvolvidas no âmbito da educação superior público no Brasil.

Neste sentido, cumpre destacar o papel fundamental que foi, inicialmente, desempenhado pela UnB, na promoção, discussão, desenvolvimento e aprimoramento das políticas de Ações Afirmativas que garantiram o acesso à Educação Superior de diversos grupos sociais que, antes, observavam essa possibilidade de forma vaga e, por vezes, utópica, com chances de ingresso restritas frente ao histórico elitista da maioria das instituições de educação superior público brasileiras.

Destacaria, ainda, o papel de vanguarda da UnB em relação aos processos de avaliação seriada, inovação que ocorreu a partir da consecução da primeira etapa do Subprograma 1996-1998 do Programa de Avaliação Seriada, o PAS¹.

A proposta do PAS foi aprovada pelo Conselho de Ensino e Pesquisa da UnB em agosto de 1995, após uma ampla discussão que envolveu os diversos atores da Universidade e configurou, na época, um dos grandes avanços em relação ao modelo de entrada na vida acadêmica, possibilitando uma alternativa adicional ao sistema de acesso tradicional, através do modelo clássico de vestibular.

Naturalmente, ao longo do tempo, o processo do PAS teve diversas alterações sem, no entanto, deixar de ser um dos expoentes iniciais de uma

¹ A primeira experiência de vestibular seriado no Brasil ocorreu no período de 1992 a 1995 com o Sistema de Avaliação Progressiva para Ingresso na Educação Superior promovido pela Fundação Cesgranrio, no RJ.

mudança na proposta de ingresso a educação superior no Brasil que desempenhou papel de grande destaque, sobretudo na influência que teve para o desenvolvimento de processos seriados de ingresso em várias outras Universidades.

O modelo desenvolvido ganhou destaque e hoje, via de regra, não apenas muitas das Universidades Públicas usam os modelos seriados, como também, possuem outras formas de ingresso. Neste ponto, destacamos alguns exemplos de processos seriados desenvolvidos em Universidades no Brasil que utilizam o modelo para ingresso nos cursos de graduação:

- Sistema de Ingresso Seriado (SIS) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA);
- Sistema Seriado de Avaliação (SSA) da Universidade de Pernambuco (UPE);
- Processo Seletivo Seriado (PSS) da Universidade Federal de Roraima (UFRR);
- Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF);
- Sistema de Avaliação Seriado (SAS) da Universidade Estadual de Goiás (UEG);
- Processo de Avaliação Seriado (PAS) da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Segundo o PDI 2014-2017 o acesso aos cursos de graduação da UnB está regulamentado no artigo 47 do seu Estatuto e nos artigos 87, 101 e 120 do Regimento Geral da Universidade, compondo as possibilidades de acesso destacadas a seguir:

- Concurso de seleção;
- Portadores de diploma de curso superior;
- Transferências obrigatórias e facultativas;
- Bolsistas de acordo cultural entre o Brasil e outros países;
- Alunos de outras instituições, nas condições estabelecidas em convênios com a Universidade de Brasília;
- Matrículas autorizadas nas condições de reciprocidade diplomática, previstas em lei ou em acordos internacionais de que o Brasil seja

signatário;

- Reserva de vagas nas políticas de ações afirmativas.

Na outra ponta do debate em pauta, observamos a questão referente a permanência dos alunos nas instituições de educação superior no Brasil, sobretudo se analisarmos que houve um aumento no número de vagas abertas nas Universidades Federais nos últimos anos. Ora, se partirmos desse indicador para desenvolver um olhar sistemático dos modelos de acesso, me parece que houve sim um aumento real tanto no número de vagas criadas, quanto no número de alunos que entraram nos diversos ambientes de ensino federal.

Tabela 1: Número de Vínculos de Alunos de Graduação em IES Federais, na Modalidade Presencial.

Ano Censo  	Grau Acadêmico	Total
2013	BACHARELADO	714,720
	LICENCIATURA	262,793
Total		977,513
2012	BACHARELADO	672,328
	LICENCIATURA	250,639
Total		922,967
2011	BACHARELADO	628,300
	LICENCIATURA	241,029
Total		869,329
2010	BACHARELADO	562,445
	LICENCIATURA	220,497
Total		782,942

Fonte: MEC/Inep/Deed, em <http://inepdata.inep.gov.br/>. Acesso em 20 nov. 2017

Na tabela acima representada, conforme os dados consolidados disponíveis no site do INEP, percebemos uma evolução no número de alunos matriculados nas IES federais tanto no bacharelado, quanto nas licenciaturas, o que denota um aumento no número de vagas disponibilizadas nas IES.

Tabela 2: Número de Vínculos de Alunos de Graduação em IES Federais, na Modalidade a Distância.

Ano Censo	Grau Acadêmico	Total
2013	BACHARELADO	20,687
	LICENCIATURA	65,901
Total		86,588
2012	BACHARELADO	19,752
	LICENCIATURA	71,539
Total		91,291
2011	BACHARELADO	21,018
	LICENCIATURA	68,156
Total		89,174
2010	BACHARELADO	20,246
	LICENCIATURA	66,541
Total		86,787
2009	BACHARELADO	16,795
	LICENCIATURA	57,350
Total		74,145

Fonte: MEC/Inep/Deed, em <http://inepdata.inep.gov.br/>. Acesso em 20 nov. 2017

Na tabela 2, de acordo os dados consolidados disponíveis no site do INEP, há um processo de queda no número de matrículas nas IES públicas federais tanto no bacharelado, quanto nas licenciaturas, na modalidade de educação a distância.

Tabela 3: Número de Vínculos de Alunos de Graduação em IES Privadas, na Modalidade a Distância.

Ano Censo	Grau Acadêmico	
2013	BACHARELADO	318,293
	LICENCIATURA	353,397
	TECNOLÓGICO	327,329
Total		999,019
2012	BACHARELADO	306,029
	LICENCIATURA	341,146

	TECNOLÓGICO	285,051
Total		932,226
2011	BACHARELADO	245,717
	LICENCIATURA	324,764
	TECNOLÓGICO	244,522
Total		815,003
2010	BACHARELADO	212,133
	LICENCIATURA	323,257
	TECNOLÓGICO	213,187
Total		748,577
2009	BACHARELADO	157,483
	LICENCIATURA	322,408
	TECNOLÓGICO	176,673
	BACHARELADO E LICENCIATURA	7,636
Total		664,200

Fonte: MEC/Inep/Deed, em <http://inepdata.inep.gov.br/>. Acesso em 20 nov. 2017

Em que pese o acelerado processo de expansão da educação distância, especialmente nos primeiros anos da década de 2000, é possível observar uma certa estagnação no número matrículas nas IES públicas, ao passo que, nas instituições privadas, observa-se uma certa constância no número de alunos matriculados a cada ano. Assim, quando comparamos a realidade das IES públicas federais e as IES privadas, vide tabelas 2 e 3, percebemos que o avanço da modalidade a distância ainda é tímido no caso das primeiras, mas há constância no crescimento, no caso das últimas.

Mas analisar esse processo requer que se questione não só o acesso a esse nível por meio da modalidade à distância, como também compreender quais são as ações que são desenvolvidas para garantir a permanência desses alunos no ambiente universitário. Esse questionamento deve ser feito não apenas para que tenhamos alguma noção desses indicadores, como também, para analisar quais – e se existem – mecanismos de promoção da permanência dos alunos na educação superior, no ambiente público, sobretudo àqueles estudantes que fazem parte dos grupos mais carentes da população

É certo que nas IES privadas existem inúmeros estudantes que são

beneficiários de programas de financiamento estudantil, ou outros programas, mas é preciso destacar que as bolsas de estudos cobrem as mensalidades cobradas nessas IES, o que por si só não garante a permanência, tendo em vista um conjunto de outros gastos como transporte, muitas vezes moradia, materiais de estudo e alimentação.

Nesse sentido, mesmo sendo aluno de uma instituição pública, ter recursos para se manter no curso é fundamental para o não abandono. Assim, tão importante quanto as políticas de acessos são as destinadas a oferecer assistência aos estudantes, sobretudo aos mais carentes, para garantir a permanência e a conclusão da trajetória acadêmica dos estudantes.

No que se refere a UnB, o Plano de Desenvolvimento Institucional traz um item específico chamado de Programas de Apoio Pedagógico e Financeiro (bolsas), no qual destaca que

Os Programas de Assistência Estudantil da Universidade de Brasília visam facilitar o acesso e a permanência dos estudantes da UnB, principalmente os de baixa renda, de modo a atenuar os efeitos das desigualdades socioeconômicas. O objetivo é contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e prevenir a retenção e evasão destes alunos. Os programas são destinados aos estudantes regularmente matriculados em disciplinas dos cursos da UnB. (PDI UnB, 2014, p. 98, grifo nosso)

1.1 Justificativa de estudo

Sabemos que as políticas de ações afirmativas para ingresso dos estudantes e permanência tiveram impacto na configuração da realidade atual de muitas das universidades públicas no Brasil. A UnB, com a essência de mudança que carrega no seu histórico recente, não deixou de fazer parte dessa realidade, que, a priori, carrega interpretações diferentes: para uns, a expansão de fato alcançou o objetivo de oferecer, a um número maior de estudantes, as possibilidades de ingresso e manutenção na educação superior, público e gratuito.

Para outros, essa expansão não foi acompanhada, necessariamente, do quadro de qualidade que se esperava, seja na reestruturação física, seja na expansão do número de profissionais das IES, ou ainda, do equilíbrio financeiro diante do aumento do número de alunos.

A partir da avaliação do seu PDI, é importante analisar quais são essas

políticas institucionais que visam dar maiores possibilidades de permanência aos estudantes de graduação e, em linhas específicas ao proposto nesse trabalho, em que medida essas ações são percebidas, também, junto aos alunos que ingressaram na modalidade de EaD.

As políticas de ação afirmativa têm como objetivo o enfrentamento de um quadro de desigualdades, reconhecido pelo Estado brasileiro e observado pela UnB. **A Universidade de Brasília foi a primeira Instituição Federal a instituir o sistema de cotas, em junho de 2004. Por meio do sistema de cotas, a UnB buscou assumir seu papel na luta por um projeto de combate ao racismo e à exclusão social, atendendo ao compromisso social da ampliação do acesso e do desenvolvimento de garantias de permanência de estudantes.** Mesmo com a adesão ao Sistema de Seleção Unificado (SiSU), que prevê cotas para negros, pardos e indígenas, a UnB mantém até agora a sua política de cotas e ações afirmativas. (PDI UnB, 2014, p. 54, grifo nosso).

Busca-se, portanto, avaliar questões de acesso e permanência nos cursos de graduação da UnB que são desenvolvidos na modalidade de EaD. De acordo com o exposto no PDI 2014-2017, da UnB:

A educação a distância na UnB ocorre por meio de duas frentes, como apresentado no capítulo 3: pelo Centro de Educação à Distância (CEAD), que oferta cursos de extensão universitária, pós-graduação lato sensu e, recentemente, residência jurídica; e pelo Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), parceria com o Ministério da Educação, que tem como base a oferta de cursos e programas de formação superior, executados na modalidade a distância por instituições da rede pública de ensino superior, com o apoio de polos presenciais mantidos pelos municípios ou governos estaduais. A Universidade almeja promover a convergência do ensino presencial com o ensino a distância, além de consolidar e fortalecer a educação a distância. (PDI UnB, 2014, p. 46).

Existe uma ampla literatura sobre acesso e permanência dos alunos no âmbito da educação superior público no Brasil, sobretudo em função das diversas aplicações e alcance que as ações de políticas afirmativas conquistaram ao longo dos últimos anos no Brasil, com destaque para a Lei nº 12.711, de 29/08/2012 que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

Uma análise mais apurada acerca dos processos de democratização do acesso à educação superior no Brasil deve ser acompanhada de uma avaliação efetiva sobre a permanência dos discentes até o fim de suas respectivas

graduações, pois como aponta Zago (2006, p. 228):

Uma efetiva democratização da educação requer certamente políticas para a ampliação do acesso e fortalecimento do ensino público, em todos os seus níveis, mas requer também **políticas voltadas para a permanência dos estudantes no sistema educacional de ensino** (grifo nosso).

Destacaria ainda, a importância no atual cenário de desenvolvimento tecnológico, a questão da modalidade de Educação a Distância e sua forma de ensino que possibilita a aprendizagem de forma alternativa frente ao modelo presencial, ainda dominante, com a utilização de recursos didáticos e metodologias sistematicamente organizadas em diversas plataformas de ensino. Vejo que a EaD, nesse escopo, pode atuar de forma bastante efetiva enquanto modalidade de ensino que se propõem a aumentar o acesso dos estudantes, bem como, fornecer uma possibilidade adicional dos mesmos terem o devido contato com a educação superior, sem necessariamente estarem fisicamente presentes em uma sala de aula tradicional.

A EaD, vista por um ângulo de novas oportunidades, deve ser levada em consideração como uma grande ferramenta que permite a capilarização do acesso à educação superior e, logicamente, deveria contar com todo suporte técnico-pedagógico para oferecer cursos de qualidade aos seus alunos, inclusive como forma de, além de garantir boa formação acadêmica, criar um ambiente de menor resistência diante do ensino presencial tradicional, dito como de melhor qualidade.

Segundo Belloni (2008), a EaD aparece como uma solução de emergência para os problemas educacionais nos países pobres, como uma espécie de modalidade que viria para solucionar os graves problemas que já existem no modelo tradicional presencial, ao passo que, nos países ricos, esse modelo a distância surge como forma de complementar o modelo presencial.

Talvez seja possível observar no Brasil, então, o distanciamento das duas formas de análise sobre os alcances da EaD de acordo com o grau de desenvolvimento dos países. A princípio, muito embora seja necessário avaliar com maior rigor as pesquisas e informações que versam sobre o tema, percebemos que no Brasil ainda existe alguma noção de pormenorização acerca da modalidade de EaD, em especial, quando o seu uso é feito de forma

indiscriminada e com qualidade duvidosa, seja nos ambientes de graduação e pós-graduação a distância, seja nos modelos pedagógicos adotados, passando também, pela produção de materiais.

Claro que essa posição não necessariamente reflete a realidade do que pode ocorrer – e vêm ocorrendo – no desenvolvimento da EaD no Brasil. Para que façamos essa avaliação de forma mais concreta, seria necessário avaliar vários programas, materiais, modelos pedagógicos, estruturas de interação, espaços físicos de aulas presenciais, enfim, uma gama de informações adicionais para chegarmos a algumas conclusões sobre a qualidade dos cursos na modalidade a distância que são desenvolvidos pelas IES públicas federais e IES privadas. É importante deixar claro que esse estudo não objetiva avaliar a qualidade dos cursos ou metodologias que são aplicadas na EaD. Não podemos, todavia, deixar de fazer essa consideração.

Por outro lado, me parece claro que a perspectiva de complementariedade não é exatamente um ponto de convergência entre as modalidades de ensino. Em linhas gerais, o que se pode observar são as relações de concorrência que acabam por ocorrer entre os dois sistemas – a distância e o presencial, marca que, ao meu ver, acaba por contrariar os fundamentos que se propõem as modalidades e que, de forma ampla, está registrado nas normativas que versam sobre o tema.

Assim, entendo ser importante fazer uma análise desse cenário na UnB, justamente para avaliar qual a importância que seu desenvolvimento tem no plano de desenvolvimento institucional da Universidade, em especial quando nele está contido, como meta, a consolidação e o fortalecimento da educação a distância enquanto modalidade de ensino.

Nesse sentido, um dos pontos principais a serem desenvolvidos neste trabalho consiste em identificar quais os processos de acesso a educação superior da UnB, bem como quais são as políticas institucionais desenvolvidas, previstas no PDI, no sentido de garantir a permanência dos alunos de graduação, com ênfase nos processos vinculados a modalidade de EaD.

Portanto, a questão problema a ser desenvolvida no presente trabalho é: quais as políticas de acesso e permanência existentes na Universidade de Brasília e em que medida os alunos dos cursos na modalidade a distância se beneficiam dessas políticas?

1.2 Objetivo Geral

Analisar as políticas de acesso e permanência existentes na Universidade de Brasília buscando compreender em que medida os alunos dos cursos na modalidade a distância são beneficiados com essas políticas.

1.3 Objetivos Específicos

Em relação aos objetivos específicos, pretendemos desenvolver os seguintes:

- Conceituar política pública, acesso e permanência;
- Identificar no PDI 2014-2017 da UnB quais as políticas de acesso e permanência nos cursos de graduação;
- Identificar e compreender quais dessas políticas chegam aos alunos da educação distância.

1.4 Procedimentos metodológicos

A organização metodológica deste trabalho de conclusão de curso constitui-se em partes integradas, baseadas em pesquisas documentais, bibliografias específicas sobre o tema proposto, bem como uma análise geral do PDI da UnB referente aos anos de 2014-2017 e outros documentos pertinentes ao tema proposto, no sentido de avaliar as perspectivas de acesso e permanência dos estudantes de graduação da UnB, com foco especial aos estudantes da EaD, em relação as políticas setoriais que promovem o acesso e a permanência no mundo acadêmico, dentre outros pontos importantes para análise.

Neste trabalho proponho um estudo sobre o PDI da UnB, referente ao período de 2014-2017, destacando alguns pontos sobre a política de acesso e as estratégias de permanência desenvolvidas pela Universidade para seu corpo discente, adotando como objeto a ser analisado, a situação específica da EaD desenvolvida pela instituição, em parceria com a UAB.

Para estudar o tema, optei por uma abordagem qualitativa de pesquisa, a partir da compreensão e interpretação do tema abordado. Quanto às fontes, adoto a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental e quanto aos objetivos específicos e geral, citados no decorrer deste capítulo, utilizo a pesquisa

descritiva. Esta, por sua vez, de acordo com Martins Junior (2011), possui o seguinte objetivo:

(...) uma pesquisa descritiva visa descobrir e observar fenômenos existentes, situações presentes e eventos, procurando descrevê-los, classificá-los, compará-los, interpretá-los e avaliá-los, com o objetivo de aclarar situações para idealizar futuros planos e decisões. (MARTINS JUNIOR, 2011, p. 83)

Segundo Gonsalves (2007), a pesquisa descritiva busca descrever as características de um objeto de estudo. A pesquisa explicativa identifica os fatores que contribuem para a ocorrência e o desenvolvimento de um fenômeno, busca-se as fontes, as razões para este acontecimento.

Segundo Gil (2008), pesquisas descritivas e exploratórias frequentemente se constituem etapa prévia indispensável para se obter explicações científicas, desse modo, não significa que estes tipos de pesquisa tenham menos valor, pois o conhecimento científico assenta-se nos resultados oferecidos pelos estudos explicativos. Busco então, analisar as questões propostas sem, no entanto, deixar de considerar a dificuldade que o tema acarreta, sobretudo em termos de falta de dados conclusivos sobre o fenômeno que iremos abordar. Não observo isso como um problema em si; é, na verdade, um desafio ao pesquisador. Lidar com relatórios de gestão, por exemplo, que não são conclusivos pode ser uma oportunidade para avaliar criticamente o tema, apontar os problemas e propor soluções.

Utilizar a pesquisa documental significa reconhecer que documento corresponde a informações sistematicamente registradas em material durável, podendo ser comunicadas de diferentes maneiras (GOLSALVES, 2007), e acaba por permitir uma ressignificação, já que se trata de utilizar dados que não foram analisados, ou seja, são fontes primárias sobre o assunto, como portarias, leis, resoluções, entre outros. Dessa forma, o pesquisador acaba por, consciente ou inconscientemente, deixar sua marca e interpretação, não invalidando, de forma alguma, a qualidade da proposição em debate.

A pesquisa é vista como um diálogo crítico e criativo com a realidade, culminando com a elaboração própria e com a proposta de intervenção. Dessa forma, é fundamental pontuar que a proposta em questão no desenvolvimento dessa pesquisa é apontar, de forma geral, questões que não necessariamente

estão explícitas nos materiais avaliados, mas que, num olhar crítico, aparecem de forma bem clara. Isso faz parte do processo educativo e, acima de tudo, da análise de política pública que se propõem a discussão.

A monografia está dividida em três capítulos, além desta introdução que traz além que questões e dados gerais, justificativa do estudo, tema problema, objetivos e metodologia. No primeiro capítulo, serão apresentadas noções de política pública, acesso e permanência na educação, a partir de revisão bibliográfica sobre os temas. No capítulo II, iremos destacar uma breve conceituação sobre EaD, bem como suas percepções na UnB, através da parceria institucional existente com o programa UAB. No capítulo III, iremos discorrer sobre o PDI da UnB, referente ao planejamento estratégico da instituição para os anos de 2014-2017, e por fim, nas considerações finais vamos pontuar algumas considerações gerais acerca do tema pesquisado.

CAPÍTULO I – CONCEITOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS, ACESSO E PERMANÊNCIA

1.1 Considerações conceituais sobre Política Pública

De acordo com a Carta Constitucional, é papel do Estado e, de forma complementar, da sociedade civil organizada enquanto ator, sobretudo de fiscalização, formular políticas públicas, promover programas, e executar serviços que atendam às necessidades das pessoas em situação de risco e vulnerabilidade social, de forma a garantir as suas condições de cidadania.

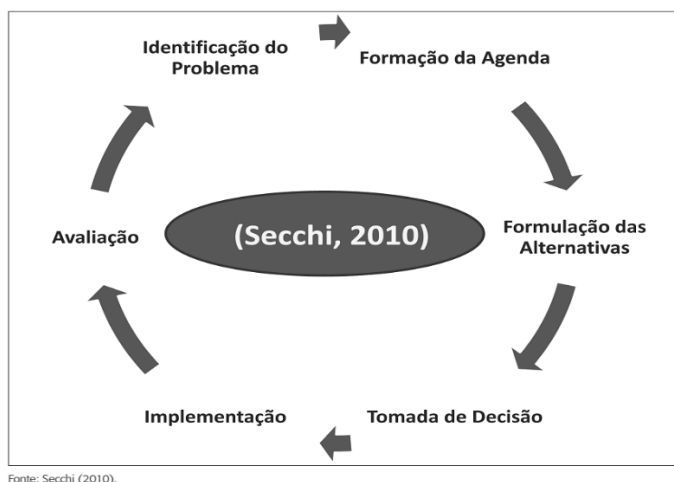
Partindo dessa premissa, percebemos que no Brasil, historicamente, as questões vinculadas a educação superior – e educação de forma geral - foram tratadas de forma bastante elitizada, em especial, quando tratamos da realidade do acesso ao sistema público de educação superior, por anos, uma realidade muito distante da maioria dos grupos sociais no Brasil.

As medidas desenvolvidas, eu diria, nos últimos 10 anos, de certa forma, visaram uma melhoria sistemática neste cenário de acesso, sem contudo, é claro, acabar com as imensas disparidades que existem entre as classes sociais no Brasil. Essa marca da desigualdade, não analisada aqui apenas sob o viés econômico, é algo que marcou nosso passado histórico e guarda grande presença na atualidade, sendo um dos possíveis entraves para criação de uma sociedade mais justa e equilibrada.

As políticas de inclusão, através da educação, viriam então para tentar, num projeto de longo prazo, diminuir essas diferenças e, em parte, atender ao princípio da Equidade, base concreta de políticas públicas enquanto ações de Estado - e *não de governo* - que visam tratar os desiguais de forma desigual, obedecendo as suas diferenças e complexidades.

Busca-se, assim, assegurar o tratamento das especificidades de cada caso concreto, a fim de possibilitar que as políticas públicas sejam desenvolvidas de modo a se adaptar as realidades individuais de cada grupo, com vistas à promoção da justiça e bem-estar social, foco primário que qualquer política pública que visa garantir o cumprimento dos preceitos defendidos na Constituição Federal do Brasil de 1988.

Figura nº 1: Ciclo das políticas públicas



Na figura acima, percebe-se o ciclo proposto por Secchi em relação ao desenvolvimento de uma Política Pública; ela nasce a partir da identificação de um problema específico, por vezes, mapeado pela própria sociedade e, ao longo da discussão sobre os problemas identificados, faz-se necessária a tomada efetiva de decisão para que a Política Pública se torne realidade dentro da perspectiva de execução. Outro ponto importante dentro deste tipo de planejamento é a etapa de avaliação da mesma, no sentido de pontuar àquilo que deu certo e as possíveis falhas na execução. Sem essa etapa posterior à execução, é bem possível que não exista possibilidade real de analisar se a política implementada alcançou os reais resultados que dela se esperava. Assim, não resta dúvida que a etapa de avaliação é uma das principais dentro do ciclo proposto.

Portanto, a divisão das Políticas Públicas em setores específicos nada mais é do que tratar as diferentes demandas dentro de uma perspectiva direcionada, focada para aperfeiçoar as ações concretas e maximizar os resultados por elas esperados. É nesse campo que muitos programas e/ou ações do poder público acabam por não conseguir diferenciar seus objetivos específicos e, assim, encontram dificuldades de cofinanciar programas e/ou serviços de educação.

Essa perspectiva, a rigor, faz parte das análises de políticas setoriais de Assistência Social, as quais tenho conhecimento a partir da atuação profissional nos projetos de co-financiamento de ações da Proteção Social Especial, no âmbito do SUAS (Sistema Único de Assistência Social). Não necessariamente

todas as políticas públicas desenvolvidas possuem dificuldades em definir seus objetivos específicos. Mas, no caso de não conseguirem, possivelmente acabam por não atingir, na plenitude, a razão para a qual foram desenvolvidas.

Muitas vezes, é preciso desenvolver ações que garantam, não apenas a possibilidade de acesso ao sistema de educação, como também, permitam a permanência no mesmo, seja qual for o nível de ensino. Parece-me claro que essas duas situações, na realidade aqui tratada, não podem ser avaliadas de forma isolada. Ao contrário, o acesso deve caminhar junto com políticas que permitam a permanência dos alunos em qualquer momento da vida estudantil, visando garantir o desenvolvimento integral da pessoa.

Portanto, diante do exposto, é importante ressaltar alguns fundamentos básicos acerca do conceito de política pública no sentido de ilustrar o quão importante ela é na formulação e execução de programas/projetos que visam atender, não apenas, aqueles que se encontram em situação de risco e vulnerabilidade social, como qualquer cidadão.

Outro ponto interessante a ser analisado é que nenhuma política pública atua de forma isolada. Ao contrário, a sua formulação deve levar em conta os diversos setores que compõem a gestão pública, numa caracterização de multisetorialidade dimensional que, além de tratar a demanda em foco de forma mais completa, busca também partilhar responsabilidades entre os diversos atores.

Também temos a análise de que as políticas públicas não existem a partir de decisões isoladas. Elas constituem decisões em bloco, a partir do diálogo entre os setores da administração pública frente às demandas e desafios que existem na vida em sociedade.

As definições quanto as necessidades, fontes de financiamento, propósito e assim por diante, em linhas gerais, deveriam ser alvo de amplas discussões feitas pelos diversos atores sociais no sentido de definir quais os melhores caminhos a serem seguidos.

O ponto específico nas suas formulações é que o debate deve ser amplo e envolver a todos. Na realidade brasileira, talvez pelo histórico de pouca participação efetiva da sociedade em discussões mais amplas, muitas das decisões de políticas públicas e suas áreas de atuação acabam se tornando decisões políticas de atendimento aos anseios de grupos minoritários que, nem

sempre, pensam no coletivo.

Neste sentido, Rua (2009, p. 20) afirma que “embora uma política pública implique decisão política, nem toda decisão política chega a constituir uma política pública”.

Certamente que, para romper com esse paradigma, é necessário o envolvimento da sociedade. Isso é condição efetiva para transformar uma necessidade, uma carência identificada, numa real possibilidade de desenvolvimento aos grupos em situação de risco.

De acordo com Secchi (2010), uma política pública é uma orientação à uma atividade ou à passividade de alguém; as atividades e passividades decorrentes dessa orientação também fazem parte da política pública, que possui assim dois elementos fundamentais: intencionalidade pública e resposta a um problema público.

Portanto, a razão para o estabelecimento de uma política pública é o tratamento ou a resolução de um problema entendido como coletivamente relevante e cuja ação do Estado se faz necessária, não apenas para mediação do possível conflito, como também, na busca de soluções de longo prazo.

Assim, em linhas gerais, a política pública pode ser classificada em duas possibilidades: a *Estatista* e a *Multicêntrica*, ambas com referenciais de definição e de ação distintas. Na abordagem estatista, centralizada naturalmente no poder do Estado enquanto agente de fomento e, por vezes, regulador, segundo Secchi (2010, p. 2), consideramos o seguinte aspecto:

As políticas públicas são, analiticamente, monopólio de atores estatais. Segundo esta concepção, o que determina se uma política é ou não “pública” é a personalidade jurídica do formulador. Em outras palavras, é política pública somente quando emanada de ator estatal.

Ora, se a Política é pública apenas se oriunda da ação do Estado e seus atores oficiais, temos um conceito bem restrito, na medida em que as ações são tão somente legitimadas pelo Estado, o que não legitima e/ou reconhece a formulação de outras ações que não sejam oriundas da máquina pública.

Portanto, a meu ver, a visão estatista de política pública, apesar de necessária, não deveria ser posta como única possibilidade de formulação e desenvolvimento no amplo campo da política pública em si, o que não diminui

as responsabilidades do Estado.

Na abordagem multicêntrica, o foco básico do debate não está centralizado em quem tem a responsabilidade de formular a política. O foco é o problema a ser enfrentado e os atores envolvidos neste problema. Portanto, segundo Secchi (2010) a essência conceitual de políticas públicas é o problema público.

Assim, a política pública recebe o nome público se e quando o debate a ser tratado esteja no campo dos problemas de ordem pública e não privados. Logo, a abordagem multicêntrica, seguindo Secchi (2010, p. 2):

considera organizações privadas, organizações não governamentais, organismos multilaterais, redes de políticas públicas (policy networks), juntamente com atores estatais, protagonistas no estabelecimento das políticas públicas.

Parece-me que fica claro nas duas abordagens uma dicotomia que é muito característica do Brasil: de um lado temos a Política Pública Estatal, com clara referência ao modelo estatista e do outro temos a Política Privada de Interesse Público, centrada na visão multicêntrica.

Não é o foco deste trabalho avaliar qual seria a melhor; ao contrário, este exercício é muito amplo e depende de uma série de variáveis qualitativas, quantitativas, relatórios de monitoramento e avaliação para aferir, concretamente, os resultados das duas correntes de classificação citadas. Portanto, não temos esse objetivo específico proposto, muito embora seja importante citar a diferença como forma de apontar as direções opostas em que ambas caminham.

É importante pontuar essas classificações na medida em que, historicamente, o debate das políticas públicas setoriais no Brasil, destinadas aos grupos em situação de risco e vulnerabilidade social estiveram – e ainda estão - exatamente dentro dessa dicotomia.

1.2 Conceitos sobre acesso e permanência na educação

O artigo 205 da Constituição Federal dispõe sobre a temática da educação, afirmando o seguinte: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade,

visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Fica claro, então, que o desenvolvimento dos processos de educação deve ser ofertado e garantido pelo Estado como forma de possibilitar o direito à cidadania para todas as pessoas, não excluindo, no entanto, a possibilidade de participação da iniciativa privada em relação ao desenvolvimento de sistemas de educação, seja em qual nível for.

A partir desse pressuposto constitucional, referendado também pelo artigo 6º - Educação enquanto direito social - é de se esperar que o Estado – independentemente do ente federado e suas responsabilidades – promova políticas públicas de fomento à atividade educativa, desde a educação infantil até a pós-graduação. Naturalmente que o desafio em realizar essas questões, sobretudo em um país com as dimensões e particularidades regionais como o Brasil, é imenso.

No entanto, a partir da realidade posta pela Carta Constitucional, é preciso cumprir, dentro de um planejamento específico, as etapas para o desenvolvimento das ações que levem à oferta de serviços de educação públicos de qualidade, com vistas ao desenvolvimento de todos os atores envolvidos, o coletivo. A educação, muito embora se destine aos indivíduos, pertence à comunidade e dela faz parte. Neste sentido, o trecho a seguir expressa esse fundamento de forma clara:

(...) a educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade. O caráter da comunidade imprime-se em cada um de seus membros e é no homem, muito mais do que nos animais, fonte de toda a ação e de todo comportamento. Em nenhuma parte o influxo da comunidade nos seus membros tem maior força que no esforço constante de educar, em conformidade com seu próprio sentir, cada nova geração. A estrutura de toda a sociedade assenta nas leis e normas escritas e não escritas que a unem e unem seus membros. (JAEGER, 1989, p. 4)

Considerando então as questões postas, é importante destacar as questões relacionadas aos conceitos e definições de acesso e permanência, no caso, na educação superior, conforme já destacado anteriormente. Como ponto de partida, entendo ser claro que a primeira consideração que deve ser feita é a não dissociação dos conceitos e suas aplicações, haja vista que devem estar vinculados para que os seus reais alcances sejam observados. Não adianta

tratarmos de acesso e permanência de forma separada, como se não tivessem nenhuma correlação.

Outra importante consideração que deve ser pontuada é a necessidade de olharmos que essas duas diretrizes de políticas públicas devem ocorrer em todas as etapas da educação; ou seja, falar de acesso e permanência, para fins deste trabalho, vai focar na questão da educação superior e, em específico, no cenário da EaD.

No entanto, enquanto análise macro, certamente devemos considerar a importância do estabelecimento de políticas de Estado, e não de governo, que garantam acesso e permanência em todas as etapas educativas como forma de garantia de direitos. Corroborando com essa análise:

O princípio da igualdade de condições para acesso e permanência na escola constitui uma diretriz fundamental que deve informar as políticas públicas educacionais. Em um país de imensas desigualdades sociais e regionais, torna-se imperativo aos poderes públicos a implementação de políticas públicas voltadas à redução das condições que levam a altos índices de abandono (evasão ou não permanência na escola), reprovação e distorção na relação idade-série. **Só assim será possível garantir a permanência, o reingresso e o sucesso escolar de grupos que apresentam maior vulnerabilidade** (VERAS & MARTINS, 2000, p.402, grifo nosso).

Logo, é necessário conceituar o que significa acesso e permanência em termos de formulação de políticas públicas que garantam, sobretudo aos grupos mais vulneráveis, as possibilidades e/ou condições para ingressarem e se manterem no sistema de educação pública superior.

No entanto, antes de conceituarmos esse ponto, é importante ressaltar, dentro do contexto histórico recente, que as transformações pelas quais o Brasil passou nos últimos 10 anos foram essenciais para melhorar o acesso a educação superior, seja ele público ou privado, destacando que, historicamente, o que se observou no Brasil - e ainda se observa em alguma medida – foi um processo de elitização no acesso aos estudos, especialmente quando se trata da questão da educação superior. Em linhas gerais, a educação superior no Brasil, desde o período colonial, foi marcada pela forte elitização quanto à possibilidade de acesso. Neste ponto, segundo Melo, Santos e Andrade (2009),

A história da educação superior no Brasil não pode ser analisada sem considerar-se sua relação com o desenvolvimento sócio-histórico

brasileiro. A história de nossa sociedade é marcada pelo elitismo e pela exclusão, com implicações semelhantes em nossa educação e consequentemente no ensino superior. Do período colonial, passando pelo Império até a Primeira República, os projetos e iniciativas no campo do ensino superior evidenciaram esses dois traços: um ensino voltado para as elites, para aqueles que podiam pagar e uma série de obstáculos e mecanismos que excluíam a maior parte da população do acesso ao nível superior (p. 10).

É importante destacar que, durante o período do governo Lula foram desenvolvidos e/ou redesenhados uma série de programas de educação que preconizavam, como uma das metas, aumentar o cenário de formação superior no Brasil, através da criação do ProUni², do Reuni³, além da ampliação de programas já existentes, como foi o caso do Fies⁴.

Vejo então que este cenário, à época, gradativamente ampliou a possibilidade de acesso a educação superior e criou mecanismos específicos de políticas afirmativas, com vistas a diminuir e/ou reparar a trajetória histórica de exclusão que os grupos mais vulneráveis da população sentem quando o tema era acesso a possibilidade de educação, antes restrito a uma parcela menor da população brasileira.

Para além de analisarmos esses pontos mais a fundo – *não sendo o foco deste trabalho* – acredito ser importante que, mesmo com críticas específicas em alguns programas, é necessário sim reconhecermos os avanços da educação, sem, no entanto, pontuarmos que muito ainda precisa ser feito para que nosso país crie um ambiente de maior igualdade de oportunidades para todos, independente de posição social, renda, etc.

Sobre a questão conceitual, por definição, acesso significa “*ato de ingressar; entrada, ingresso*”. Logo, percebemos que acesso, em visão restrita, pode ser vinculado, caso aqui tratado, a formulação de políticas específicas que permitam a esses ou aqueles grupos possibilidades de ingressar no ambiente acadêmico a partir de determinados critérios construídos sob alguma argumentação lógica. Parece-me claro, então, que faria todo sentido o

² **Lei Nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005** - Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências.

³ **Decreto Nº 6.096, de 24 de abril de 2007** - Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.

⁴ **Lei Nº 10.260, de 12 de julho de 2001** - Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências, alterada pela MP Nº 785, de 06 de julho de 2017.

desenvolvimento de políticas de acesso a Universidade Pública para grupos carentes que, historicamente, estiveram – e ainda estão, em grande medida – distantes da possibilidade de ingressar na educação superior.

Ao mesmo tempo, a associação dos conceitos se faz necessária justamente porque não há acesso efetivo sem a devida política pública que garantam mecanismos de sustentação na vida escolar, aqui podendo ser denominadas de políticas de permanência, neste contexto entendida como “*ato de permanecer*”, ou ainda, “*estado, condição ou qualidade de permanente; constância, continuidade, firmeza*”. Por definição então, temos que permanência significa continuidade e, em si, esta precisa existir para alcance de alguma meta, objetivo específico e assim por diante.

Logo, surge a necessidade de materializar não apenas fundamentos formais e legislações específicas de acesso de acordo com os grupos sociais, bem como o imperativo de desenvolver políticas que permitam aos estudantes dar sequência aos seus estudos, independentemente do curso que estão matriculados, da sua situação de vulnerabilidade, etc. Infelizmente, esse tipo de posicionamento, em grande medida, nem sempre acaba se materializando na realidade.

Acredito ainda que não precisamos ir muito a fundo nas análises para constatar que, no Brasil, a permanência de certos grupos no ambiente acadêmico superior é um grande desafio que, nem sempre, acaba por possibilitar que alunos de grupos de risco alcancem o objetivo final de formação acadêmica superior, contribuindo para expressivas taxas de evasão escolar em determinados cursos acadêmicos e/ou determinados grupos sociais.

Naturalmente que, a partir do desenvolvimento de uma série de políticas públicas que visem garantir a permanência dos estudantes na Universidade, é possível inferir que as taxas de evasão podem ter diminuído em função do problema específico de condições financeiras de manutenção, por exemplo. No entanto, para confirmar ou não tal análise, se faz necessário avaliar, em específico, cada caso concreto de acordo com a realidade a ser estudada e considerar, também, que as ações de permanência dos alunos dentro do ambiente acadêmico não podem estar vinculadas, apenas, aos critérios de cofinanciamento – pagamento de mensalidades, no caso das IES privadas, programas de apoio financeiro, bolsas de estudos, no caso das IES públicas. É

preciso ir além e apontar as várias outras causas que podem estar vinculadas aos processos de evasão escolar na educação superior.

Políticas de concessão de bolsas de estudo, de auxílio alimentação, auxílio de transporte e assim por diante, podem ser exemplos de garantias que o Estado pode desenvolver para auxiliar na permanência dos estudantes na educação superior, bem como, em qualquer outra modalidade de ensino. O sucesso delas depende também, de outras ações que são realizadas em conjunto, na intersetorialidade que se espera das ações do Estado.

Esse é um ponto que, de forma bem concreta, me parece que marca, em parte, o debate da evasão acadêmica na educação superior pública no Brasil. Naturalmente não temos a intenção, no estudo em pauta, avaliar esse cenário, visto que o foco aqui é tratarmos das questões de acesso e permanência, em linhas gerais. No entanto, acredito ser importante debater esse ponto para não centralizar a discussão sob o viés de critérios economicistas, na medida em que, é possível que o senso comum destaque como a causa, primária, para a evasão, as questões de sustentabilidade econômica de manutenção dos estudantes no ambiente acadêmico.

O importante na leitura é avaliar, de forma integrada, que o sucesso no acesso e na permanência dos estudantes corresponde a uma série de fatores que guardam correlação entre si e que levam, no final do processo, a conclusão de um curso superior.

Se partimos da afirmação de que “existe um grupo de estudantes pobres e muito pobres que estão conseguindo ultrapassar barreiras ao longo de suas trajetórias escolares, ingressar e permanecer nas universidades públicas” (Bori & Durham, 2000, p. 41), entendo que se faz necessária uma avaliação detalhada de como os programas de permanência auxiliam nesse processo e em quais medidas eles precisam, ou não, de alguma modificação.

Esse ponto, ao meu ver, é fundamental para mapear as boas práticas e estratégias e perceber quais as relações que precisam de algum aprimoramento, afinal, nem toda política de permanência deve ser vista como uma ação já acabada e que não precisa de análise e avaliação, ao contrário. Elas necessitam, sobremaneira, de critérios de avaliação bem definidos para chegar ao objetivo concreto aos quais se propõem a realizar.

Políticas de acesso e de permanência são, no fundo, políticas públicas

que nascem de alguma demanda específica, cuja necessidade de atuação do Estado se faz presente para equacionar – ou ao menos tentar – os desequilíbrios que porventura existam no sistema educacional, em particular e nas relações de desigualdade entre as diferentes camadas da população.

A revisão bibliográfica sobre os assuntos propostos acaba por evidenciar uma vastidão de possibilidades conceituais que o tema permite, com visões teóricas e metodológicas distintas sobre o que viria a ser acesso e permanência no âmbito escolar, e, num nível mais específico, as considerações sobre esse tema no ambiente de nível superior. Logo, alguns autores, nesse contexto, são referências quando tratam sobre o tema.

No texto, *“Políticas e permanência para estudantes na educação superior”*, os autores Carina Maciel, Elizeth dos Santos Lima e Felipe Gimenez trabalham exatamente o ponto que citamos anteriormente, ou seja, que são vários os fatores que levam ao processo de evasão escolar, não se limitando, apenas, as questões de recebimento ou não de assistência estudantil de acordo com perfis de vulnerabilidade. Neste ponto, segundo Maciel, Lima e Gimenez (2016):

Permanecer na educação superior e concluí-la são ações determinadas por vários elementos e envolvem recursos humanos e econômicos, conjunto que representa, cada vez mais, esforços institucionais e o desenvolvimento de políticas específicas para favorecer o sucesso dos estudantes da Educação Superior Pública. **Dessa forma, as políticas de permanência são identificadas por uma perspectiva que não se encerra nas ações de assistência estudantil, mas abarcam os aspectos de infraestrutura, física e tecnológica, e das condições didático-pedagógicas proporcionadas aos estudantes nas IES.** (p.761, grifo nosso).

Percebemos então que as autoras destacam que são vários os fatores que podemos avaliar no tocante ao processo de evasão escolar, sendo que, para efeito de avaliação em termos de políticas de EaD, dois chamam atenção: infraestrutura tecnológica e condições didático-pedagógicas.

Parece-me claro que ambas, no caso da EaD, precisam andar conectadas para que o projeto a ser desenvolvido tenha sucesso e alcance, assim, o objetivo de formar os alunos na graduação, evitando assim a evasão escolar e, conseqüentemente, a não formação do aluno e o desperdício dos recursos públicos, já escassos.

É fundamental olhar o modelo de desenvolvimento pedagógico dos cursos ministrados via EaD no Brasil, seja na esfera pública ou privada. A priori, é preciso destacar que essa modalidade de educação, em nosso país, é relativamente nova e, como tal, ainda está em processo de amadurecimento e consolidação.

Portanto, o alcance de sucesso ou fracasso na permanência dos alunos na modalidade passa, também, pelo formato pedagógico desenhado para ministrar os cursos de graduação, pós-graduação, aperfeiçoamento e assim sucessivamente, não desconsiderando, sobremaneira, as condições materiais e sociais dos alunos que dela se utilizam. Ainda dentro do debate proposto, é preciso avaliar o ponto concreto que levantamos, ou seja, acesso ao mundo acadêmico não necessariamente significa permanência no mesmo.

Sabemos que a partir do REUNI, houve uma expansão das políticas públicas de inserção nas IES no Brasil. Porém, reitero, isso não necessariamente aponta para um aumento concreto na formação dos estudantes, ou ainda, no aumento da qualidade do sistema educacional como um todo. O REUNI, a despeito da sua suposta eficiência quantitativa, deve também ser compreendido em termos da qualidade de formação que se pretende dentro do mundo acadêmico, seja ele público ou privado. Acredito que esse seja um debate que deva ser feito na promoção de qualquer política pública, ou seja, a correlação quantitativa e qualitativa.

A categoria qualidade, ao meu ver, ganha peso nesse sentido, visto que acaba sendo uma das medidas vitais para consolidar a permanência dos alunos no âmbito acadêmico, presencial ou a distância. Evidentemente que a qualidade, aqui entendida, não deve ficar restrita a conceituação clássica.

Devemos ampliar o entendimento e, dentro dessa lógica, o texto **“Acesso nas Políticas da Educação Superior: dimensões e indicadores em questão”** traz uma análise bem interessante sobre essa categoria. Nele, as autoras Maria das Graças Martins da Silva e Tereza Christina Mertens Aguiar Veloso trabalham o termo qualidade de forma ampla e cuja participação do aluno é valorizada. Para da Silva e Veloso (2013), acesso pode ser definido da seguinte maneira:

Segue-se que, numa definição preliminar e abrangente, acesso significa “fazer parte”; por conseguinte, remete à inserção, participação, acolhimento. Entretanto, o acesso pode ser entendido

mais profundamente, de forma a transcender a contradição que emerge dessa compreensão, que se relaciona à dualidade “incluído/excluído”, “integrado/não integrado”, “parte/todo”. **Acesso, num sentido mais profundo, refere-se a um pertencimento que se liga indissociavelmente ao senso de coletividade/universalidade e à *práxis* criativa. Quer dizer, agrega-se ao sentido de igualdade e de liberdade.** (p.729, grifo nosso).

Além do exposto sobre o acesso, as autoras fogem do tradicional conceito e ampliam a discussão sobre o que seria qualidade. Destacaria que, no enfoque tratado, a qualidade é fundamental para garantia da permanência dos estudantes, inclusive porque, a partir dos mecanismos previstos, é garantido ao discente a participação nas ações pedagógicas, a autonomia dos processos decisórios, dentre outros aspectos conforme o esquema ilustrado abaixo:

Figura 2: Categoria analítico-empírica do Acesso

Categoria ↓	Dimensões ↓		Indicadores ↓
Acesso	Ingresso	↪	Vagas, ingresso, formato seletivo
	Permanência	↪	Matrícula, taxa de diplomação, programas de fixação do estudante.
	Qualidade da formação	↪	Categoria administrativa; organização acadêmica; da formação titulação e dedicação do corpo docente; participação discente/docente nas decisões; escolha do curso; avaliação institucional; produção da pesquisa; autonomia política pedagógica e financeira.

Fonte: SILVA, Maria das Graças Martins da; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. Acesso nas políticas da educação superior: dimensões e indicadores em questão. Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 18, n. 3, p. 727-747, nov. 2013.

Percebemos no esquema representado que a categoria acesso compreende três dimensões que se completam, ingresso, permanência e qualidade de formação, e estas, por sua vez, apresentam indicadores específicos que variam de acordo com a realidade acadêmica a ser estudada e servem, via de regra, como um esquema empírico de análise. Chamam-me atenção, no esquema representado, alguns pontos específicos sobre as três dimensões pontuadas.

No ingresso, como citamos anteriormente, devemos considerar que houve

grandes transformações, nos últimos anos, na forma pela qual os alunos são selecionados para entrar na vida acadêmica, sobretudo nas IES públicas, bem como o aumento no número de vagas na rede pública e, sobremaneira, na rede privada de educação superior, o que, ao meu ver, aponta para um claro processo de privatização da educação superior no Brasil, em especial, se levarmos em consideração as políticas públicas de financiamento do setor, a partir de programas como o FIES e o PROUNI.

Em relação a permanência, os indicadores apresentados são interessantes para uma análise comparativa. Podemos supor, evidentemente baseados em pesquisas quantitativas que apontam nesse sentido, que houve um aumento razoável no número de matrículas na educação superior brasileira⁵, público e privado. Mas ao mesmo tempo, houve igual ou proporcional aumento nas taxas de diplomação? Eis um ponto de diálogo extremamente necessário na gestão educacional e administrativa das IES.

Se não houver uma taxa de diplomação minimamente equilibrada face as taxas de ingresso, é bem possível esperar que, em algum momento, o sistema como um todo entre em colapso, ou, então, que as condições mínimas de aprendizado e/ou trabalho sejam afetadas de forma negativa.

Interessante ainda destacar os programas de fixação dos estudantes, entendidos nesse contexto, como programas de apoio pedagógico, auxílio financeiro para permanência dos graduandos na educação superior, dentre outros. Ao longo do texto, iremos pontuar esses programas no ambiente acadêmico da UnB de modo a identificar, pelo menos dentro do documento de referência, o PDI, quais os programas que existem e em que medida eles estão em fase de execução, destacando, no fim, quais e se os programas de assistência estudantil estão igualmente disponibilizados aos estudantes da UnB que fazem parte do grupo discente da EaD.

Por fim, destacam-se os indicadores da qualidade de formação, como um

⁵ Em 2016, quase 3 milhões de alunos ingressaram em cursos de educação superior de graduação. Desse total, **82,3% em instituições privadas**. Após uma queda observada em 2015, o número de ingressantes teve um crescimento de 2,2% em 2016. **Isso ocorreu porque a modalidade a distância aumentou mais de 20% entre os dois anos, enquanto nos cursos presenciais houve um decréscimo no número de ingressantes de 3,7%.**

Fonte: Portal INEP/Ministério da Educação – Censo Escolar 2016, disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mec-e-inep-divulgam-dados-do-censo-da-educacao-superior-2016/21206, acesso em 06 Dez. 2017. (grifo nosso)

conjunto de fatores que percebem a qualidade muito além da sua conceituação clássica e focam, dentre outros pontos, na relação de protagonismo que os alunos precisam ter no seu processo formativo. Esses elementos em conjunto constituem, ao meu ver, claros exemplos de políticas que visam garantir a permanência dos alunos no âmbito da educação superior, pública ou privada e seja em qual modalidade for obedecendo, claro, as especificidades de cada caso concreto a ser avaliado.

CAPÍTULO II – BREVE CONTEXTO SOBRE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

2.1 Conceitos gerais de EaD

Conforme descrito no tema desta monografia, é importante fazer uma análise prévia da questão da EaD para mapear pontos importantes em termos de estágio da política em si. Ou seja, analisar o contexto histórico de desenvolvimento da EaD de forma a mapear os marcos legais e suas alterações/adaptações ao longo do tempo, bem como identificar conceitos de EaD. Entendo ser importante verificar se essa modalidade de ensino alcança os resultados esperados quanto a diplomação dos seus alunos. Naturalmente que este trabalho não pretende abarcar essa questão específica, sobretudo porque, para esse objetivo, seriam necessárias outras metodologias de pesquisa para constatar àquilo que se questiona sobre a eficiência da modalidade.

Assim, é importante pontuar o Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Nele, estão regulamentadas as questões relacionadas à estrutura da modalidade de EaD no Brasil, conforme descrito no art. 1º: *“Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.”*.

Esse debate é, em si, desafiador uma vez que lida com realidades distintas e atores (alunos, professores, instituições de ensino) que estão em espaços de construções pedagógicas e operacionais distintos, com características peculiares. Keegan (1980) identifica alguns elementos primordiais dos processos educacionais à distância que, em maior ou menor medida, estão dissociados dos processos tradicionais de ensino, tais como:

- distância física entre professores e alunos;
- influência de uma organização educacional;
- uso da mídia para interligar professores e alunos;
- troca de comunicação bidirecional;

- aprendizes vistos como indivíduos, ao invés de grupos de alunos.

A distância física que separa alunos e professores nesse processo, sem dúvida, é um dos pontos de crítica à consecução da EaD no Brasil. Nas experiências de outros países, sobretudo os de economia mais estáveis e processos educacionais mais desenvolvidos, esse paradigma, em parte, me parece que já avançou, pelo menos do ponto de vista de superação das dificuldades.

Inclusive porque, na maioria dos casos, nos referimos aos países da Europa Ocidental, EUA, Canadá, locais em que as demandas de EaD tiveram sintonia bem forte com a atividade produtiva e necessidade de formação técnica voltada para mercado de trabalho, numa fase do desenvolvimento econômico que preconizava à produtividade e a eficiência enquanto matrizes de desenvolvimento, evidenciando o sistema capitalista de produção.

No Brasil, esse debate, ainda relativamente novo, possui um elemento ideológico que muitas vezes opera no sentido de desqualificar os avanços que se pretendem de formação técnico-profissional. Portanto, o desafio de implementação, para além das dificuldades financeiras-orçamentárias e técnicas, sinaliza bastante num debate de defesa corporativista da educação centralizada na oferta tradicional de espaços físicos presenciais, algo que deve, urgentemente, ser superado, desde que sejam apontados e, em especial, comprovados, a qualidade dos cursos de EAD que são oferecidos no âmbito público e privado.

A EaD possui uma relevância social muito importante, pois permite o acesso ao sistema a todos os grupos sociais que, porventura, vêm sendo excluídos do processo educacional superior público (presencial), por razões diversas, quais sejam: morar longe das Universidades, indisponibilidade de tempo para frequentar as aulas nos horários tradicionais (sobretudo no turno diurno), carga de trabalho excessivo que impede a ida a Universidade e assim por diante.

Logo, a modalidade de EaD contribui para a formação de profissionais sem deslocá-los de suas residências – ou apenas o fazendo em determinados momentos específicos, como salientado por Preti (1996):

populacional como, sobretudo às lutas das classes trabalhadoras por acesso à educação, ao saber socialmente produzido, concomitantemente com a evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos está exigindo mudanças em nível da função e da estrutura da escola e da universidade (PRETI, 1996, p. 16).

Essa distância apontada, por vezes, existe até mesmo dentro dos próprios espaços físicos, na medida em que não necessariamente o indicador de aprendizagem é estabelecido no simples contato presencial entre aluno e professor. Ao esquecer a relação e focar nos fundamentos, a EaD também possui elementos de contato e formas de comunicação que são, pelo menos, mais rápidas e eficientes se considerarmos as inúmeras possibilidades de interação que existem nos mais variados canais.

Esse é um dos pontos fundamentais que poderiam ser usados no sentido de estabelecer a relevância da EaD no Brasil. Porém, a rigor, ainda carece de maior desenvolvimento. Num cenário onde o tempo ganha destaque, diminuir as distâncias entre o aluno e o professor e otimizar o tempo de ambos seria fundamental.

Ao longo do percurso histórico de construção da EaD, várias foram as correntes e conceitos elaborados por diversos autores no sentido de visualizar, cada um dentro do seu espaço de atuação e entendimento político, a melhor forma de conceituar essa estrutura de ensino que ganha destaque. Numa linha de desenvolvimento cronológico, alguns desses conceitos podem ser vistos verificados. Neste sentido, Dohmem (1967 apud NUNES, 1994, p. 06) faz a seguinte análise sobre a EaD:

Educação a Distância é uma forma sistematicamente organizada de auto-estudo onde o aluno instrui-se a partir do material de estudo que lhe é apresentado, o acompanhamento e a supervisão do sucesso do estudante são levados a cabo por um grupo de professores. Isto é possível através da aplicação de meios de comunicação, capazes de vencer longas distâncias.

O conceito de Dohmem é uma base sobre EaD. Ele centra a perspectiva no aluno e sua capacidade de autogerir seu estudo, seu tempo, metas e, conseqüentemente, os resultados que virão com essa situação, sejam eles positivos ou não.

Nota-se ainda que o auto-estudo, já na década de 1960, era algo interessante do ponto de vista de autonomia do educando e independência

quanto à forma de alcançar conhecimento. Disciplina também é fator primordial ao resultado concreto dessa análise. Sem essa característica, qualquer hipótese de auto-estudo não gera a eficiência e, sobretudo, o conhecimento esperado.

Esse é um pilar no processo de ensino nada fácil de ser alcançado, em especial nos locais onde o debate tradicional é a marca presente da educação e, por princípio, é o comportamento esperado por parte da sociedade. Nem sempre a sociedade encara o novo, aquilo ainda em fase de desenvolvimento, como algo interessante e que pode dar certo, ao contrário, percebo que sociedades tradicionais tem um apelo negativo muito forte à matriz de conhecimento baseada em perspectivas novas.

Importante salientar ainda que o papel docente no acompanhamento deste processo é fundamental. Estratégias de comunicação usadas na EaD facilitam esse ponto – mediação, tutorial, ambientes virtuais de aprendizagem – na medida em que os espaços de interação constituídos podem existir dentro das plataformas e, se usados de forma regular, certamente contribuem no processo de ensino-aprendizagem.

Outra abordagem interessante é a que Peters (1973 apud NUNES, 1994, p. 06) enfatiza, com a clara contextualização da reprodução de EaD em massa para fins de formação técnica voltada ao mercado de trabalho:

Educação/ensino a distância é um método racional de partilhar conhecimento, habilidades e atitudes, através da aplicação da divisão do trabalho e de princípios organizacionais, tanto quanto pelo uso extensivo de meios de comunicação, especialmente para o propósito de reproduzir materiais técnicos de alta qualidade, os quais tornam possível instruir um grande número de estudantes ao mesmo tempo, enquanto esses materiais durarem. É uma forma industrializada de ensinar e aprender.

Em relação ao exposto por Peters, entendo que um dos pontos mais relevantes da discussão é a qualidade ou a não qualidade dos materiais de instrução dos cursos de EaD. Há um debate sobre a qualidade deles, sobre a autoria e, em especial, se eles contribuem na formação do estudante ou apenas servem como forma de legitimação da ementa dos cursos. A rigor, é preciso identificar a origem desses materiais e qual a sua aplicação nos conteúdos ensinados.

A mera reprodução de materiais sem um debate crítico não me parece ser

algo relevante para efeito de produção real do conhecimento. Esse ponto, por si só, já é fundamental no debate da EaD, sendo considerado um dos pontos de discussão na realidade da modalidade. Noto que a busca pela legitimação da EaD passa, de fato, pela qualidade dos materiais de suporte didático-pedagógico usados pelas IES. Já Holmberg (1977 apud NUNES, 1994, p. 06) enfatiza que:

O termo Educação a Distância esconde-se sob várias formas de estudo, nos vários níveis que não estão sob a contínua e imediata supervisão de tutores presentes com seus alunos nas salas de leitura ou no mesmo local. A Educação a Distância beneficia-se do planejamento, direção e instrução da organização do ensino.

Holmberg traz um ponto fundamental em qualquer política: gestão. As etapas de gestão do processo de EaD que envolvem o planejamento das atividades, sua execução, monitoramento e avaliação são instrumentos essenciais na perspectiva de garantir que as ações estão em desenvolvimento e o quão importante elas são na consecução do objeto da proposta. Naturalmente essas mesmas etapas são peça chave em qualquer projeto e/ou programa.

Outro ponto relevante na abordagem da EaD é reflete o que Keegan (1996, p. 38-9) traz acerca da separação física entre professor-aluno:

O autor define a Educação a Distância como a separação física entre professor e aluno, que a distingue do ensino presencial, comunicação de mão dupla, onde o estudante beneficia-se de um diálogo e da possibilidade de iniciativas de dupla via com possibilidade de encontros ocasionais com propósitos didáticos e de socialização.

Naturalmente, para fins de conceituação, cabe destacar ainda, o conceito de EaD no Brasil a partir da definição no decreto Nº 9.057⁶, de 25 de maio de 2017 (BRASIL, 2017):

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em

⁶ Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm, acesso em 06 Dez. 2017

lugares e tempos diversos.

Em que pesa a análise de cada conceito defendido pelos autores, destacaria as questões levantadas por Peters e Moore, ambos referenciados na obra clássica da prof.^a Belloni que serve para analisar, de forma bem clara, essa evolução conceitual e o mapeamento da EaD enquanto modalidade de ensino.

O primeiro autor deixa claro que a EaD é um campo interessante de geração de possibilidades educativas, cuja quantidade de pessoas possivelmente atingidas aumenta de forma considerável, dadas as facilidades, em tese, do modelo em si. Por outro lado, usa a linguagem crítica no sentido de enfatizar que esse modelo serve, em algum modo, para o processo de reprodução semelhante ao que observamos na indústria.

Ainda segundo Peters, nessa linha de interpretação: “pode ser mais bem entendida a partir de princípios que regem a produção industrial, especialmente os de produtividade, divisão do trabalho e produção em massa” (PETERS, 1973. p.157).

Moore destaca um ponto importante na sua análise, fundamentalmente focado na liberdade do modelo de EaD. Ou seja, é dada uma liberdade de atuação aos participantes do modelo, sejam eles professores ou alunos e, talvez, essa mobilidade ou falta de previsão hierárquica materializada pelo espaço físico, acaba sendo um dos fatores de crítica ao modelo de EaD na medida em que é preciso, acima de tudo, que os participantes do modelo desenvolvam uma cultura de estudos regulares, uma rotina presente no cotidiano que nem sempre é simples de ser alcançada na sua plenitude, fator que pode levar à questionamentos quanto à qualidade da formação e mecanismos avaliativos.

Importante ainda considerar Belloni, ao analisar algumas definições dadas a EaD por alguns autores, observa que, mesmo precária, a maior preocupação está voltada para o ambiente e não para o aluno, e retrata essa situação dizendo que:

nota-se uma ênfase excessiva nos processos de ensino (estrutura organizacional, planejamento, concepção de metodologias, produção de materiais, etc.) e pouca ou nenhuma consideração dos processos de aprendizagem (características e necessidades dos estudantes, modos e condições de estudo, níveis de motivação, etc.) (BELLONI, 2001, p.30).

Por fim, a definição do decreto acerca do conceito de EaD não deixa claro, ao meu ver, qual a real ideia da Educação à Distância a partir do prisma desenvolvido pelos autores destacados anteriormente, na medida em que me parece que a definição por ele trazida, sobretudo no art. 1º, configura mais em um panorama de inserção de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem do que uma nova roupagem que separa os espaços de aprendizagem e os mecanismos em si, no formato da EaD.

Portanto, há de se considerar claramente que EaD e o uso de tecnologias no processo educativo são situações diferentes e, não necessariamente, excludentes ou concorrentes, devendo ser vistas e aplicadas de acordo com cada modalidade de ensino, público-alvo e proposta didático-pedagógica a ser oferecida pela instituição de ensino.

Por fim, neste debate, avalio ser importante apontar, nas tabelas abaixo destacadas, o comparativo entre o número de cursos de graduação, na modalidade EaD, entre IES privadas e públicas. Nota-se, portanto, uma grande diferença entre as IES, no que pesa ao número bem maior de cursos de graduação na esfera privada, o que corrobora com os dados do censo escolar de 2016, que pontua um aumento do número de matrículas na modalidade EaD nas IES privadas.

Tabela 4: Número de Cursos de Graduação em IES Públicas, na Modalidade a Distância.

Ano Censo	Organização Acadêmica	Modalidade Ensino	Nome Grau Acadêmico	Total
2013	UNIVERSIDADES	CURSO A DISTÂNCIA	BACHARELADO	58
			LICENCIATURA	215
		Total		273
2012	UNIVERSIDADES	CURSO A DISTÂNCIA	BACHARELADO	57
			LICENCIATURA	231
		Total		288

Fonte: MEC/Inep/Deed, em <http://inepdata.inep.gov.br/>. Acesso em 25 nov. 2017

Tabela 5: Número de Cursos de Graduação em IES Privadas, na Modalidade a Distância.

Ano Censo	Organização Acadêmica	Modalidade Ensino	Nome Grau Acadêmico	Total
2013	UNIVERSIDADES	CURSO A DISTÂNCIA	BACHARELADO	97
			LICENCIATURA	145
		Total		242
	CENTROS UNIVERSITÁRIOS	CURSO A DISTÂNCIA	BACHARELADO	39
			LICENCIATURA	52
		Total		91
	FACULDADES	CURSO A DISTÂNCIA	BACHARELADO	15
			LICENCIATURA	29
		Total		44
	Total			
2012	UNIVERSIDADES	CURSO A DISTÂNCIA	BACHARELADO	90
			LICENCIATURA	127
		Total		217
	CENTROS UNIVERSITÁRIOS	CURSO A DISTÂNCIA	BACHARELADO	33
			LICENCIATURA	51
		Total		84
	FACULDADES	CURSO A DISTÂNCIA	BACHARELADO	9
			LICENCIATURA	27
		Total		36
	Total			

Fonte: MEC/Inep/Deed, em <http://inepdata.inep.gov.br/>. Acesso em 25 nov. 2017

2.2 Percepções da EaD na UnB

A oferta de curso a distância na graduação, na UnB se dá por meio do programa federal Universidade Aberta do Brasil, criado pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, programa específico conduzido pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, fundação vinculada ao MEC. A UAB se configura, portanto, como um programa do órgão federal e trata-se de uma política pública que oferece cursos de nível superior, visando a universalização do acesso a educação superior, a melhoria na

qualificação dos professores.

Assim, a atuação da UAB, em linhas gerais, busca suprir necessidades educacionais em regiões com altos índices de vulnerabilidade no Brasil, de acordo com as necessidades específicas de cada região e levando em consideração as parcerias necessárias entre as IES, o MEC e as prefeituras municipais, no que pesa a questão do suporte e da disponibilização de estrutura mínima através dos polos.

O Sistema UAB⁷ foi criado pelo Ministério da Educação no ano de 2005, em parceria com a ANDIFES e Empresas Estatais, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação com foco nas Políticas e a Gestão da Educação Superior. Trata-se de uma política pública de articulação entre a Secretaria de Educação a Distância - SEED/MEC e a Diretoria de Educação a Distância - DED/CAPES com vistas à expansão da educação superior, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. (UAB/CAPES, 2016).

Segundo o Decreto nº 5.800, são objetivos do sistema UAB:

I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica; II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento; IV - ampliar o acesso à educação superior pública; V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País; VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.

Sendo assim, em linhas gerais, acredito que podemos avaliar que ainda não há um processo completo de institucionalização das políticas de educação à distância na UnB, muito embora, alguns avanços certamente tenham ocorrido desde a publicação do PDI 2014-2017. A institucionalização, ao meu ver, não pode estar vinculada tão somente a manutenção do consórcio com a UAB, na

^{7 7} A Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. Fonte: <http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=7836>, acesso em 26 de novembro de 2017.

medida em que a possibilidade de ação fica restrita a continuidade do programa federal, o que pode prejudicar o andamento dos cursos de graduação, e outras ações na modalidade a distância, caso o programa seja encerrado ou sofra, por exemplo, cortes orçamentários.

Portanto, nesse ponto, acredito que o processo de oferta de cursos de graduação na modalidade a distância na UnB poderia caminhar para a institucionalização, independente da parceria com a UAB, fato que, dentro do contexto pesquisado, não ocorre e, em linhas gerais, pode configurar como um fator de risco à continuidade das ações desenvolvidas no âmbito da Universidade.

Apesar dessa constatação, a partir da análise que realizamos sobre o alcance da EaD dentro da UnB, o PDI trouxe uma reflexão sobre o tema:

(...) a participação da Universidade de Brasília na UAB traz em si reflexões sobre o princípio da autonomia universitária que permeia o debate atual sobre a universidade pública, ou seja, ela não é uma simples executora de políticas governamentais, mas atua, com o conhecimento de seu corpo docente, como consorte no planejamento e avaliação dos programas e na elaboração de políticas públicas para educação a distância. (PDI UnB, 2014, p. 68 – grifo nosso).

Afinal, a UnB assume o papel de simples executora da política ou assume papel de protagonista no desenvolvimento das ações? Dentro do que avaliamos, o documento assume, portanto, que não há uma autonomia da Universidade no desenvolvimento do programa de EaD, na medida em que ele está atrelado a um programa federal, inclusive nas suas bases de financiamento, conforme rege o artigo 6º⁸ da legislação.

Acredito que seja importante salientar que, como programa instituído por decreto específico do Poder Executivo, não necessariamente se configura como uma política de Estado. Evidentemente que essa configuração frágil, ao meu ver, pouco colabora para que as ações de EaD sigam à institucionalização necessária, chave fundamental para seu processo de desenvolvimento e, acima de tudo, de consolidação enquanto uma estratégia real da UnB.

⁸ As despesas do Sistema UAB correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, devendo o Poder Executivo compatibilizar a seleção de cursos e programas de educação superior com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites de movimentação e empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira.

Como já foi referenciado anteriormente, de acordo com o PDI 2014-2017, as estratégias de EaD na UnB ocorrem através de duas frentes de trabalho:

(...) pelo Centro de Educação à Distância (CEAD), que oferta cursos de extensão universitária, pós-graduação lato sensu e, recentemente, residência jurídica; e pelo Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), parceria com o Ministério da Educação, que tem como base a oferta de cursos e programas de formação superior, executados na modalidade a distância por instituições da rede pública de ensino superior, com o apoio de polos presenciais mantidos pelos municípios ou governos estaduais. (PDI UnB, 2014, p. 46).

Não iremos analisar neste trabalho as ações desenvolvidas no âmbito de cursos de capacitação voltadas para agentes públicos. O foco é avaliar a promoção dos cursos de graduação, através da parceria com o Governo federal.

Em relação à UAB, a UnB oferece os seguintes cursos de graduação à distância⁹:

- Bacharelado em Administração Pública¹⁰;
- Licenciatura em Artes Visuais;
- Licenciatura em Biologia;
- Licenciatura em Educação Física;
- Licenciatura em Geografia;
- Licenciatura em Letras;
- Licenciatura em Música;
- Licenciatura em Pedagogia e
- Licenciatura em Teatro.

Cada um desses cursos oferece formações específicas voltadas ao público em geral, em polos presenciais definidos de acordo com critérios específicos, estabelecidos no decreto de criação da UAB, com finalidade de expandir e, sobretudo, interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no Brasil. Se observarmos os polos presenciais que fazem parte da estrutura da EaD da UnB, temos exatamente essa perspectiva em tela, conforme descrito a seguir.

⁹ Fonte: <https://www.ead.unb.br/>, acesso em 26 de novembro de 2017.

¹⁰ Parte do Programa Nacional de Formação de Administradores Públicos (PNAP), o qual está vinculado ao Curso de Gestão de Políticas Públicas – GPP/UnB da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade – FACE. Fonte: <https://www.ead.unb.br/index.php/administracao-publica>, acesso em 26 de novembro de 2017.

O curso de Bacharelado em Administração Pública é desenvolvido nos polos de Cruzeiro do Sul e Rio Branco, no estado do Acre e no polo de Barretos, interior de São Paulo. A duração do curso é de, no mínimo, 8 e de, no máximo, 16 semestres para integralização curricular, sendo que a última oferta para ingresso foi realizada no ano de 2010, por meio de vestibular.

O curso de Licenciatura em Artes Visuais é desenvolvido nos polos de Acrelândia, Brasiléia, Cruzeiro do Sul, Rio Branco, Sena Madureira, Tarauacá, cidades no estado do Acre, no polo de Posse, no estado de Goiás, nos polos de Buritis e Ipatinga em Minas Gerais, em Barretos e Itapetininga, no estado de São Paulo, bem como no polo de Palmas, Tocantins, sendo que última oferta do curso foi realizada no ano de 2013, por meio de vestibular.

O curso de Licenciatura em Biologia é desenvolvido nos polos de Itapetininga, São Paulo e Alto Paraíso, estado de Goiás. A duração mínima do curso é de 6 semestres e máxima de 10 semestres e o último processo de seleção ocorreu em 2013, por meio de vestibular.

O curso de Licenciatura em Educação Física ocorre nos polos de Piritiba - BA, Buritis - MG, Barra do Bugres - MT, Primavera do Leste - MT, Duas Estradas - PB, Boa Vista - RR e Polo de Barretos – SP e o último processo de seleção também ocorreu em 2013, por meio de vestibular.

O curso de Licenciatura em Geografia é oferecido no polo de Alexânia, Goiás e Posse, cidades no interior do estado de Goiás, na cidade de Buritis, em Minas Gerais, nas cidades de Barretos e Itapetininga, São Paulo e na cidade de Palmas, no Tocantins.

O curso de Licenciatura em Letras é ofertado nas cidades de Acrelândia e Sena Madureira, no Acre, no polo de Carinhanha – BA, Águas Lindas, Alexânia e Alto Paraíso, no estado de Goiás e no polo de Buritis e Ipatinga, interior mineiro. O último processo de seleção ocorreu em 2013, por meio de vestibular.

O curso de Licenciatura em Música é desenvolvido nas seguintes localidades: Cruzeiro do Sul, Rio Branco, Sena Madureira e Xapuri, no Acre, em Anápolis e Posse, no Goiás, em Buritis e Ipatinga, em Minas Gerais, no polo de Primavera do Leste, no Mato Grosso, em Boa Vista – Roraima e na cidade de Porto Nacional, no Tocantins. O último processo de seleção também ocorreu em 2013, por meio de vestibular.

A Licenciatura em Pedagogia é realizada nas cidades de Acrelândia – AC,

Brasília – AC, Xapuri – AC, Carinhanha – BA, Águas Lindas – GO, Alexânia – GO, Alto Paraíso – GO, Cavalcante – GO e Goiás – GO, sendo que último processo de seleção também ocorreu em 2013, por meio de vestibular.

Por fim, na Licenciatura em Teatro, o curso é ministrado nos polos de Cruzeiro do Sul – AC, de Rio Branco – AC, Sena Madureira – AC, Tarauacá – AC, Xapuri – AC, Posse – GO, Ipatinga – MG, Barra do Bugres – MT, Primavera do Leste – MT, Barretos – SP, Itapetininga – SP e no polo de Palmas, Tocantins. O último processo de seleção também ocorreu em 2013, por meio de vestibular.

A partir das informações coletadas, observa-se que os nove cursos de graduação à distância que a UnB mantém em parceria com o Programa da UAB ocorrem, predominantemente, em regiões de interior do Norte, Nordeste, Centro-oeste e Sudeste. Não há nenhuma ação da UnB na região Sul do Brasil. O funcionamento dos polos varia, caso a caso e, a priori, me parece importante destacar que as turmas de licenciaturas, cujo acesso, último, se deu em 2013, devem estar em processo de conclusão dos cursos, atualmente.

A principal questão que o trabalho em pauta se propõe a avaliar é: será que esses alunos da educação à distância, atendidos nos cursos ofertados, são elegíveis para algum tipo de benefício de assistência estudantil que a UnB mantém para os seus alunos regulares. A resposta para essa indagação e outras que foram feitas ao longo deste trabalho serão pontuadas nas considerações finais.

De todo modo, no grupo de documentos pesquisados, não há informações que avaliem, de forma conclusiva ou, ao menos, preliminar, o questionamento feito, sendo que, ao meu ver, esse fato se constitui em uma falha do processo de desenvolvimento da EaD na UnB e uma necessidade, urgente, de mecanismos de gestão que possam avaliar qual o real cenário socioeconômico dos estudantes de EaD e quais as suas necessidades específicas, acadêmicas ou não.

Esse trabalho, como existe na modalidade presencial, desenvolvido a nível do DAC, deveria, igualmente, ser analisado pela UnB, visto que os alunos da EaD, assim como os do presencial, fazem parte da comunidade acadêmica e, ao meu ver, deveriam ser tratados da mesma forma, com as mesmas oportunidades de desenvolvimento educacional e oferta, adaptada a realidade da EaD, de políticas setoriais que pudessem contribuir no processo formativo,

sobretudo, para os grupos que se encontram em situação de maior risco e/ou vulnerabilidade social.

Essas considerações, além de auxiliarem no desenvolvimento e aprimoramento dos processos didático-pedagógicos, podem servir para mapear a realidade dos alunos, o ambiente aos quais eles estão inseridos. Buscar entender esses pontos, além de peça importante para ajudar na melhoria da qualidade dos cursos, é requisito mínimo para garantir a possibilidade de conclusão dos cursos de EaD, por parte do corpo discente; é respeitar, acima de tudo, o correto e eficiente uso dos recursos públicos e a efetiva promoção de um ambiente educativo que cumpra com suas metas e objetivos.

2.3 O processo de seleção da EaD na UnB

Via de regra, o processo de seleção de estudantes para graduação na modalidade de EaD, na UnB, se dá por meio de vestibular, regulamentado a partir de editais específicos com a previsão dos cursos a serem ofertados, número de vagas a serem disponibilizadas e os polos aonde os cursos serão desenvolvidos. Para analisar essa questão, vamos considerar os editais dos últimos processos seletivos ao Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), nos anos de 2013, 2015 e 2017.

Como já destacado anteriormente, boa parte dos cursos de graduação na modalidade EaD oferecidos pela UnB tiveram seus processos de seleção pública em 2013. Na época, foram oferecidas 1.410 vagas para os cursos de licenciatura na modalidade de EaD para Artes Visuais, Educação Física, Geografia, Letras Português, Música, Pedagogia, Biologia e Teatro, sendo que o processo de seleção foi regido pelo Edital Nº 1 – UnB/UAB¹¹, de 22 de maio de 2013 e posteriores alterações com duas formas de seleção, Sistema Universal e o Sistema de Cotas para Escolas Públicas¹², semelhante ao que ocorre, também, no processo de seleção da modalidade presencial. Destaco que no item 1.3 do edital em questão, percebemos um dos principais objetivos do programa UAB:

¹¹ Disponível em http://www.cespe.unb.br/vestibular/UAB_13_LICENCIATURA/, acesso em 29 nov 2017.

¹² O Sistema de Cotas para Escolas Públicas obedece ao estabelecido na Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, no Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, e na Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012, do Ministério da Educação.

A oferta de cursos de graduação a distância visa primordialmente ampliar e interiorizar o acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade no Brasil, bem como incentivar a formação de professores das redes públicas de ensino que não tenham a habilitação legal exigida para o exercício da função (licenciatura). (p. 01, grifo nosso)

Esse edital trouxe uma novidade em termos de critério de seleção x pontuação final na prova: a **bonificação por experiência profissional**. Nela, candidatos que tivessem condições de comprovar experiência profissional de mais de um ano do exercício da docência, na área que tivessem escolhido, teriam a nota final no vestibular multiplicada por 1,2. Percebi, então, que essa tratativa específica prevista no edital visava, acima de tudo, incentivar os candidatos que já estavam inseridos no mercado de trabalho e que, de certa forma, não tinham a habilitação legal para exercer a profissão de docente, situação relativamente comum no Brasil, sobretudo nas regiões de interior.

Acredito ser interessante destacar também que, nesse vestibular de 2013, Pedagogia e Artes Visuais foram os cursos com o maior número de polos inscritos, sete cada um, sendo Pedagogia vinculada aos polos de Cavalcante - GO, Acrelândia - AC, Xapuri - AC, Carinhanha - BA, Alto Paraíso de Goiás - GO, Brasília - AC e Goiás - GO.

No curso de Pedagogia, o mais concorrido, foram totalizadas 1.116 inscrições para 270 vagas distribuídas nos polos, sendo que a maior relação candidato x vaga, de todo o processo seletivo, esteve vinculada ao curso de Pedagogia no polo de Carinhanha, na Bahia, com a demanda de 7,40 candidatos por vaga, conforme o quadro de vagas destacado a seguir. Não poderia deixar de fazer essa consideração sobre o curso de Pedagogia, por considerar que, no interior do país, em especial nas séries iniciais, realmente há uma carência nessa formação acadêmica.

Não sei se há essa correlação direta com os dados apontados; pode ser que essa hipótese seja verdadeira, ou refutada. Mas não deixa de ser curioso ver o curso de Pedagogia, nesse contexto da licenciatura da EaD estar valorizado.

Figura nº 3: Demanda candidato x vaga – Seleção UAB/UnB 2013.



UNIVERSIDADE DE BRÁSILIA (UnB)
PROGRAMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB)
VESTIBULAR PARA INGRESSO EM
CURSOS DE LICENCIATURA A DISTÂNCIA PELO
SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB)

DEMANDA DE CANDIDATOS POR VAGA DO CONCURSO UAB_13_LICENCIATURA																			
CURSO	MUNICÍPIO/UF	INSCRITOS PPI BAIXA RENDA	VAGAS PPI BAIXA RENDA	DEMANDA	INSCRITOS NÃO PPI BAIXA RENDA	VAGAS NÃO PPI BAIXA RENDA	DEMANDA	INSCRITOS PPI ALTA RENDA	VAGAS PPI ALTA RENDA	DEMANDA	INSCRITOS NÃO PPI ALTA RENDA	VAGAS NÃO PPI ALTA RENDA	DEMANDA	INSCRITOS UNIVERSAL	VAGAS UNIVERSAL	DEMANDA	TOTAL INSCRITOS	TOTAL VAGAS	DEMANDA
Artes Visuais	Barretos / SP	0	2	0,00	0	0	-	0	2	0,00	0	0	-	21	21	1,00	21	25	0,84
Artes Visuais	Buritis / MG	0	3	0,00	0	1	0,00	0	2	0,00	0	1	0,00	27	43	0,63	27	50	0,54
Artes Visuais	Cruzeiro do Sul / AC	0	2	0,00	0	0	-	0	2	0,00	0	0	-	69	21	3,29	69	25	2,76
Artes Visuais	Ipatinga / MG	0	2	0,00	0	0	-	0	2	0,00	0	0	-	17	21	0,81	17	25	0,68
Artes Visuais	Rio Branco / AC	0	2	0,00	0	0	-	0	2	0,00	0	0	-	63	21	3,00	63	25	2,52
Artes Visuais	Sena Madureira / AC	0	2	0,00	0	0	-	0	2	0,00	0	0	-	45	21	2,14	45	25	1,80
Artes Visuais	Taruacá / AC	0	2	0,00	0	0	-	0	2	0,00	0	0	-	52	21	2,48	52	25	2,08
Biologia	Alto Paraíso de Goiás / GO	0	3	0,00	0	1	0,00	0	2	0,00	1	1	1,00	202	43	4,70	202	50	4,04
Biologia	Itapetininga / SP	0	3	0,00	0	1	0,00	0	2	0,00	0	1	0,00	68	43	1,58	68	50	1,36
Educação Física	Boa Vista / RR	0	3	0,00	0	1	0,00	0	2	0,00	0	1	0,00	221	43	5,14	221	50	4,42
Educação Física	Buritis / MG	6	3	2,00	7	1	7,00	12	2	6,00	14	1	14,00	227	43	5,28	227	50	4,54
Educação Física	Duas Estradas / PB	0	3	0,00	0	1	0,00	3	2	1,50	3	1	3,00	187	43	4,35	187	50	3,74
Educação Física	Piribitá / BA	0	3	0,00	0	1	0,00	0	2	0,00	0	1	0,00	163	43	3,79	163	50	3,26
Geografia	Barretos / SP	0	2	0,00	0	1	0,00	0	2	0,00	0	1	0,00	51	39	1,31	51	45	1,13
Geografia	Buritis / MG	5	2	2,50	6	1	6,00	5	2	2,50	8	1	8,00	92	39	2,36	92	45	2,04
Geografia	Itapetininga / SP	0	2	0,00	0	1	0,00	0	2	0,00	0	1	0,00	91	39	2,33	91	45	2,02
Letras Português	Acrelândia / AC	0	2	0,00	0	1	0,00	0	2	0,00	0	0	-	105	35	3,00	105	40	2,63
Letras Português	Alto Paraíso de Goiás / GO	0	2	0,00	0	1	0,00	0	2	0,00	0	0	-	71	35	2,03	71	40	1,78
Letras Português	Buritis / MG	5	2	2,50	5	1	5,00	5	2	2,50	5	0	-	105	35	3,00	105	40	2,63
Letras Português	Carinhanha / BA	0	2	0,00	0	1	0,00	0	2	0,00	0	0	-	151	35	4,31	151	40	3,78
Letras Português	Sena Madureira / AC	0	2	0,00	0	1	0,00	0	2	0,00	0	0	-	132	35	3,77	132	40	3,30
Música	Boa Vista / RR	0	2	0,00	0	0	-	1	2	0,50	1	0	-	81	21	3,86	81	25	3,24
Música	Buritis / MG	0	2	0,00	1	0	-	1	2	0,50	3	0	-	46	21	2,19	46	25	1,84
Música	Cruzeiro do Sul / AC	0	2	0,00	0	0	-	0	2	0,00	0	0	-	50	21	2,38	50	25	2,00
Música	Porto Nacional / TO	0	2	0,00	0	0	-	0	2	0,00	0	0	-	155	21	7,38	155	25	6,20
Música	Rio Branco / AC	0	2	0,00	0	0	-	0	2	0,00	0	0	-	58	21	2,76	58	25	2,32
Pedagogia	Acrelândia / AC	0	2	0,00	0	0	-	0	2	0,00	0	0	-	154	26	5,92	154	30	5,13
Pedagogia	Alto Paraíso de Goiás / GO	0	2	0,00	0	0	-	0	2	0,00	0	0	-	119	26	4,58	119	30	3,97
Pedagogia	Brasília / AC	0	3	0,00	0	1	0,00	0	2	0,00	0	1	0,00	160	43	3,72	160	50	3,20
Pedagogia	Carinhanha / BA	0	3	0,00	0	1	0,00	0	2	0,00	0	1	0,00	370	43	8,60	370	50	7,40
Pedagogia	Cavalcante / GO	3	2	1,50	3	0	-	4	2	2,00	4	0	-	85	26	3,27	85	30	2,83
Pedagogia	Goiás / GO	0	3	0,00	1	1	1,00	0	2	0,00	1	1	1,00	116	43	2,70	116	50	2,32
Pedagogia	Xapuri / AC	0	2	0,00	0	0	-	0	2	0,00	0	0	-	112	26	4,31	112	30	3,73
Teatro	Barra do Bugres / MT	0	2	0,00	0	0	-	0	2	0,00	0	0	-	38	26	1,46	38	30	1,27
Teatro	Boa Vista / RR	0	2	0,00	0	0	-	0	2	0,00	0	0	-	18	26	0,69	18	30	0,60
Teatro	Buritis / MG	0	2	0,00	0	0	-	0	2	0,00	0	0	-	8	26	0,31	8	30	0,27
Teatro	Cruzeiro do Sul / AC	0	2	0,00	0	0	-	0	2	0,00	0	0	-	28	26	1,08	28	30	0,93
Teatro	Ipatinga / MG	0	2	0,00	0	0	-	0	2	0,00	0	0	-	22	26	0,85	22	30	0,73
Teatro	Rio Branco / AC	0	2	0,00	0	0	-	0	2	0,00	0	0	-	25	26	0,96	25	30	0,83
TOTAL:		19	88	0,22	23	18	1,28	31	78	0,40	40	13	3,08	3805	1213	3,14	3805	1410	2,70

Fonte: http://www.cespe.unb.br/vestibular/UAB_13_LICENCIATURA/arquivos/DEMANDA_UAB_13_LICENCIATURA

Em relação ao edital aberto no ano de 2015, houve apenas a disponibilização de 120 vagas para ingresso em curso de licenciatura a distância de Geografia pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Nele, já não havia disposição de bonificação por experiência profissional, como no modelo de seleção usado em 2013. As vagas destacadas foram distribuídas em 3 polos, sendo 40 vagas para cada um, nas cidades de Santos – SP, Posse – GO e Diamantino – MT.

Por fim, em relação ao último edital da EaD na UnB (graduação), publicado em 20 de julho de 2017, tornou pública a realização de seleção de candidatos avaliados pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2012, 2013, 2014, 2015 ou 2016 para ingresso em cursos de licenciatura a distância pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Neste caso, foram disponibilizadas vagas no curso de Física (licenciatura), nos polos de Buritit - MG, Itapetininga - SP e Santos – SP e Geografia (licenciatura), nos polos de Diamantino - MT, Posse - GO e Santos – SP. Foram ofertadas 42 vagas em

licenciatura em Física, em cada polo, sendo 126 no total e 144 vagas e licenciatura em Geografia distribuídas nos polos.

Após a análise desses editais e considerando a estrutura do programa desenvolvido em parceria com o Ministério da Educação, percebo que a EaD na UnB, na verdade, não parte de uma prática institucional desenvolvida e protagonizada por ela. Ou seja, as estruturas de ofertas dos cursos de graduação na modalidade EaD, ofertados pela UnB, são, necessariamente, fruto de uma parceria que a IES mantém com o MEC, e não de uma política, institucionalizada, dentro da Universidade.

Portanto, enquanto programa federal, a UAB está sujeita as deliberações da União, ao passo que a UnB, nesse contexto, atua como, ao meu ver, mera partícipe no processo em relação as propostas pedagógicas, execução do plano de curso e atividades específicas que ficam atreladas, ao MEC.

Quero enfatizar, com esse comentário, que a UnB não possui a devida autonomia no desenvolvimento de ações de graduação na modalidade de EaD. As ações desenvolvidas, ao estarem intrinsecamente atreladas ao MEC, através da CAPES, coordenadora das ações da UAB, acabam por diminuir o papel da Universidade Pública enquanto promotora de políticas de educação, com a sua devida, e necessária, autonomia decisória.

Esse ponto, avalio eu, merece destaque também se considerarmos que, enquanto programa, aparentemente há uma fragilidade em termos de consecução de política pública em si, na medida em que ele pode sofrer alterações, a qualquer tempo, ou ainda, ser descontinuado, provisória ou permanentemente, por razões diversas, como já ocorreu, por exemplo, com programas do MEC voltados para formação científica dos graduandos no exterior.

Logo, enquanto análise crítica, entendo que a UnB deveria, para fins de institucionalização efetiva de políticas de promoção da Educação a Distância, na graduação, desenvolver sua própria estrutura na oferta desse tipo de modalidade, não vinculando, apenas, ao programa UAB. Não quero pormenorizar o papel da política atual desenvolvida. Ao contrário, entendo que a UAB tem seus méritos e certamente acaba por atender, nas regiões mais carentes, o anseio dos alunos na formação acadêmica necessária para obtenção do nível superior.

Porém, cumpre destacar que, o desenvolvimento das ações de EaD na UnB, se fossem desenvolvidas com a autonomia que preconiza a Universidade, certamente poderia avançar, ainda mais, na contribuição formativa e complementar que a modalidade pode proporcionar. Esse é um ponto que fica para reflexão, pela Universidade e sua gestão, do quão importante é o desenvolvimento de ações próprias, com “DNA” próprio para desenvolvimento e consolidação de políticas públicas institucionais que, independentemente de situação política ou de gestão interna da academia, se mantém ativas e atendendo aos anseios da comunidade acadêmica.

CAPÍTULO III – CONSIDERAÇÕES SOBRE O PDI/UNB 2014-2017

3.1 Aspectos gerais do PDI 2014-2017

Um dos documentos base para consecução deste trabalho final de curso é o chamado Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade de Brasília, compreendendo o período de 2014 a 2017. Em linhas gerais e segundo as orientações normativas do MEC¹³ (2007, p. 01):

Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – consiste em um documento em que se definem a missão da instituição de ensino superior e as estratégias para atingir suas metas e objetivos. Abrangendo um período de cinco anos, deverá contemplar o cronograma e a metodologia de implementação dos objetivos, metas e ações do Plano da IES, observando a coerência e a articulação entre as diversas ações, a manutenção dos padrões de qualidade e, quando pertinente, o orçamento. Deverá apresentar, ainda, um quadro resumo contendo a relação dos principais indicadores de desempenho, que possibilite comparar, para cada um, a situação atual e futura (após a vigência do PDI).

O PDI é um dos documentos mais importantes que atuam no processo regulatório das IES, devendo seguir os dispositivos legais de orientação na sua elaboração. Os principais requisitos estão definidos nas diretrizes estabelecidas na Lei Nº 9.394/1996), na Lei Nº 10.861 de 14/04/2004 que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Nela, em seu artigo 3º, alínea I, traz o PDI como um dos instrumentos para identificar o perfil e o significado de atuação da IES.

As orientações do PDI se consolidam a partir do Decreto Nº 5.773, de 09/05/2006, onde dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Em seu artigo 15 contempla como pré-requisito do processo regulatório a apresentação do PDI e no artigo 16 quais são os elementos mínimos constantes no documento. Assim, conforme definido pelo artigo 16 do decreto mencionado, o PDI deve conter, pelo menos, os seguintes eixos temáticos obrigatórios:

Art. 16. O plano de desenvolvimento institucional deverá conter, pelo

¹³ http://www2.mec.gov.br/sapiens/Form_PDI.htm, acesso em 15 de novembro de 2017.

menos, os seguintes elementos: I - missão, objetivos E metas da instituição, em sua área de atuação, bem como seu histórico de implantação e desenvolvimento, se for o caso; II – projeto pedagógico da instituição; III - cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e de cada um de seus cursos, especificando-se a programação de abertura de cursos, aumento de vagas, ampliação das instalações físicas e, quando for o caso, a previsão de abertura dos cursos fora de sede; **VIII - oferta de educação a distância, sua abrangência e polos de apoio presencial.** (grifo nosso)

Como se pode notar, o PDI é um documento fundamental para a composição das ações estratégicas das IES. No caso da UnB, não seria diferente. Nele, compreendemos um pouco da dimensão da Universidade e seus programas em desenvolvimento e/ou em formatação. O documento, a rigor, deve ser coerente e escrito de forma clara e objetiva, para proporcionar ao leitor, o entendimento real das questões expostas. Vale considerar, no entanto, que este documento, salvo em casos específicos, não necessariamente faz parte do conhecimento da comunidade acadêmica como um todo, ao contrário.

A rigor, se realizarmos uma pesquisa com os alunos da Universidade de Brasília, possivelmente iremos deparar com o desconhecimento, da maioria, acerca do PDI e quais as suas diretrizes, assim como, com o desconhecimento de boa parte da oferta de serviços e/ou políticas de assistência estudantil que, porventura, a UnB desenvolva para seu corpo discente. Entendo que essas informações, via de regra, não são tão divulgadas na instituição e vejo que apenas determinados grupos de estudantes acabam por ter o acesso aos procedimentos e informações dos projetos. Não percebo nenhuma grande ação de divulgação, nesse sentido.

Esse ponto, apesar de não contar com dados referenciais estatísticos para serem apresentados neste estudo, deixa claro que há um hiato entre aquilo que a gestão prevê, enquanto estratégia de desenvolvimento institucional e aquilo que a comunidade discente percebe da gestão. Logicamente que, se resgataremos um dos indicadores da qualidade na formação, citados anteriormente neste trabalho, iremos perceber que a participação discente é uma das grandes aliadas no processo de permanência na IES.

Vejo, então, que a noção de pertencimento seria fundamental para que essa percepção de qualidade fosse, de fato, desenvolvida na sua plenitude. A partir do momento em que o aluno se sente acolhido no ambiente acadêmico, me parece que as perspectivas de manutenção de sua permanência podem

encontrar uma possibilidade mais concreta. O acolhimento, entendido aqui como a participação efetiva do aluno no cotidiano da IES, nas suas decisões e gestão, é um importante aliado para que a noção de pertencimento se concretize.

O fato do corpo discente – e possivelmente de parte do corpo docente – em partes, não participarem da elaboração das propostas de projetos a serem desenvolvidos pela IES pode denotar uma falta de compreensão da participação coletiva – ou colegiada – nas decisões a serem tomadas. Um ambiente acadêmico, ao meu ver, se faz pela coletividade das ações, com vistas ao fortalecimento das ações que visem atingir o desenvolvimento de todos, de forma igualitária.

Claro que, nesse sentido, estamos idealizando um modelo que seria o mais equilibrado. E, nas condições atuais, nem sempre isso é possível. Reforço a questão de que o objetivo do trabalho não é avaliar este cenário. A partir das percepções que tenho sobre o tema, percebo que essa questão pode ocorrer, em maior ou menor grau, dependendo da situação a ser tratada.

Recordo-me que na época em que estudei na UnB no primeiro ciclo, de 2003-2008, as questões vinculadas aos projetos de assistência estudantil eram tratadas, de forma bem específica, pelo Decanato de Assuntos Comunitários, o DAC, através da Diretoria de Desenvolvimento Social – DDS. Irei discorrer um pouco mais sobre essa questão ao longo deste capítulo, em especial, para avaliar alguns editais de programas de assistência estudantil.

O PDI 2014-2017 desenvolvido pela UnB está organizado da seguinte forma: perfil institucional, projeto político pedagógico institucional (PPPI), o Cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e dos cursos (presencial e a distância), a Organização e Gestão de Pessoal, a Organização Administrativa da UnB, as políticas de atendimento aos discentes, que compreendem as Formas de Acesso, os Programas de Apoio Pedagógico e Financeiro (bolsas) e os Programas de estímulos à permanência (programa de nivelamento, atendimento psicopedagógico), informações gerais sobre a infraestrutura física da UnB (quais as unidades existentes e a previsão de novas construções), aspectos da avaliação e acompanhamento do desenvolvimento institucional e, por fim, as questões relacionadas aos aspectos orçamentários.

O documento é amplo e possui uma linguagem clara. Não é objetivo deste trabalho fazer uma análise, ponto a ponto, das questões elencadas no PDI. O

importante de se fazer uma análise geral é para termos a dimensão do quão fundamental é o documento para o desenvolvimento institucional da Universidade e, em particular, para destacarmos, conforme o objetivo do trabalho em pauta, as diretrizes que estão sendo desenvolvidas em termos de acesso e permanência na graduação, bem como as questões que envolvem a EaD no âmbito da UnB.

3.2 Implantação e desenvolvimento dos cursos (presencial e a distância) na UnB e as políticas de atendimento aos alunos

3.2.1 Formas de ingresso na UnB

De acordo com o PDI, o acesso à UnB está regulamentado no artigo 47 do Estatuto (2011, p. 24) e nos artigos 87, 101 e 120 do Regimento Geral da Universidade, com as seguintes hipóteses:

Art. 47. Os cursos de graduação são abertos à admissão no limite preestabelecido de vagas, em conformidade com o disposto no Regimento Geral e nas resoluções do Conselho Universitário e do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, nos seguintes casos: I candidatos admitidos por meio de concurso de seleção; II portadores de diploma de curso superior; III transferências obrigatórias e facultativas; IV bolsistas de acordo cultural entre o Brasil e outros países; V alunos de outras instituições, nas condições estabelecidas em convênios com a Universidade de Brasília; e VI matrículas autorizadas nas condições de reciprocidade diplomática, previstas em lei.

Há de se destacar que a UnB, a partir do SiSU¹⁴, passou a adotar o sistema no seu 1º vestibular de cada ano, a partir de 2014. Assim, nos processos de acesso do primeiro semestre, as formas de acesso à instituição se dão por meio do Enem e via PAS, substituindo, então, o tradicional vestibular de verão.

3.2.2 Programas de Apoio Pedagógico e Financeiro

Em relação aos programas desenvolvidos no âmbito da Assistência Estudantil, acredito que seja importante destacarmos a normativa que rege essa

¹⁴ O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) é o sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), pelo qual instituições públicas de educação superior oferecem vagas a candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Fonte: <http://sisu.mec.gov.br/sisu>, acesso em 16 de novembro de 2017.

questão no âmbito das IES públicas. Nesse sentido, foi instituído, a partir do Decreto Executivo 7234, de 19/07/2017, o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, executado no pelo Ministério da Educação, cuja finalidade é ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal. Nele, constam os pontos principais sobre a política de assistência estudantil, quais as ações a serem desenvolvidas, assim como, quais os critérios de elegibilidade para participar dessas ações. Destacamos, no Decreto em questão, os seguintes artigos:

Art. 2º São objetivos do PNAES: I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; **II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão;** e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. (grifo nosso).

Art. 3º O PNAES deverá ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior. § 1º As ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas: I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; IX - apoio pedagógico; e X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. (grifo nosso)

De acordo com o PDI, os programas de apoio pedagógico e financeiro que são observados na instituição visam contribuir para a permanência do aluno nos cursos de graduação, a partir da oferta de políticas específicas para determinados grupos sociais, com destaque àqueles em situação de maior risco e vulnerabilidade social. Destacam-se, no documento, as seguintes estratégias abaixo elencadas¹⁵:

- Bolsa Alimentação (em parceria com o Restaurante Universitário);
- Auxílio Alimentação (para estudantes dos campi Planaltina, Ceilândia e Gama);
- Auxílio Socioeconômico (antigo Bolsa Permanência);
- Moradia Estudantil (em pecúnia ou vaga em apartamento);
- Vale Livro (em parceria com a Editora UnB);
- Bolsa Emergencial;

¹⁵ Os programas de assistência destacados foram extraídos do PDI 2014-2017.

- Bolsa Afroatitude;
- Bolsa Atleta;
- Auxílio Viagem Individual;
- Auxílio financeiro por projeto (quando aprovado pela Câmara de Assuntos Comunitários - CAC);
- Bolsas para jogos internos, FINCA e Tubo de ensaios;
- Programa Treinamento Desportivo;
- Bolsas para coordenadores e supervisores participantes do JiUnBs;
- Disponibilização de 2 vagas por turma para alunos da assistência estudantil nos cursos de línguas do UnB idiomas.

Dentre os programas citados, destacaria àqueles que, quando da minha graduação em Ciências Sociais (2003-2008), tive acesso, para um breve relato da experiência, à época:

No caso da Bolsa Alimentação, a UnB firmava parceria com o Restaurante Universitário e o CESPE¹⁶ para concessão de auxílio-alimentação, dividindo os alunos em grupos de vulnerabilidade, definidos pelo Decanato de Assuntos Comunitários - DAC, órgão interno da UnB responsável pelas análises socioeconômicas dos alunos que solicitam o benefício. Como eu morei na Casa do Estudante Universitário da UnB, tínhamos a prerrogativa de usufruir desse auxílio, no grupo 1, com pagamento de R\$ 0,50 (cinquenta centavos) por refeição. Atualmente, esse processo de Bolsa Alimentação passou por algumas mudanças, sobretudo face ao novo processo de funcionamento do RU, através da terceirização.

Naquela época, o RU funcionava de segunda à sexta-feira, para almoço e jantar, não oferecendo a opção de café da manhã. Não abria aos finais de semana, tampouco oferecia os serviços em épocas de férias regulares da UnB. Portanto, naquela fase, apesar da importância inquestionável dos serviços prestados, haviam períodos em que os alunos da UnB, sobretudo os que nela moravam, acabavam sem o devido suporte. Essa questão, a priori, com a nova formatação de funcionamento do RU, se equaciona, visto que ele funciona todos

¹⁶ O Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos (Cebbraspe) foi qualificado como Organização Social (OS) em 19 de agosto de 2013, com a assinatura do Decreto n.º 8.078. Fonte: <http://www.cespe.unb.br/cebraspe/>, acesso em 18 de novembro de 2017.

os dias e, em três turnos - café da manhã, almoço e jantar.

Outro programa que tive acesso na UnB foi a Bolsa Permanência. Na época, essa bolsa, em pecúnia, era destinada aos diversos alunos da Universidade que comprovavam situação de vulnerabilidade econômica e, por isso, necessitavam de algum tipo de auxílio financeiro complementar para manutenção dos seus estudos na academia. A contrapartida a ser oferecida era o trabalho de estágio em áreas de interesse da instituição, como a Biblioteca Central, Decanatos ou mesmo a Residência Estudantil (monitoria do Laboratório de Informática da CEU, cujo funcionamento se dava 24 horas por dia).

Tive ainda acesso, naturalmente, a Moradia Estudantil da UnB, localizada na CEU que dispunha de dois blocos de apartamentos para os alunos de graduação que eram selecionados pelo DAC para ingressarem na moradia. Existiam alguns critérios bem específicos para pleitear tais vagas, além do critério fundamental de vulnerabilidade social, sendo que um dos principais eram: família residindo fora do Distrito Federal.

A seleção deste benefício era extremamente rígida, no sentido de ofertar as escassas vagas a quem, de fato, precisava. A moradia estudantil, uma vez oficializada, era disponibilizada em apartamentos com quatro alunos, divididos em apartamentos para homens, mulheres ou mistos e os ocupantes faziam jus ao benefício enquanto estivessem com vínculo ativo na graduação e/ou em situação de vulnerabilidade socioeconômica, a ser comprovada, anualmente.

Sem nenhuma dúvida, para os alunos que não eram do Distrito Federal e não tinham familiares na região, esse foi um dos principais benefícios que observei durante a minha trajetória na UnB no meu 1º ciclo de estudos, sobretudo porque, desde daquela época, os valores de aluguel no Distrito Federal já eram bem razoáveis e, além disso, existia toda a questão burocrática em termos de consolidar um contrato de aluguel (fiador).

Esses foram os três programas que tive acesso diretamente enquanto estudante de graduação presencial em Ciências Sociais e posso, de forma muito clara, ressaltar a importância dos mesmos à minha permanência na Universidade. Sem eles, certamente eu teria uma enorme dificuldade de me manter no ambiente acadêmico.

Após esse breve relato, nos dias atuais, algumas dessas políticas tiveram mudanças na UnB. Parece-me claro que houve necessidade de a Universidade

adaptar as políticas já existentes aos novos grupos de vulnerabilidade que ingressam na graduação, bem como, criar novas políticas que, naquela época, não existiam e/ou estavam em fase de implantação institucional. O ponto concreto das políticas citadas diz respeito ao auxílio efetivo dos alunos de graduação; ou seja, em que medida elas são fundamentais, ou não, para permanência dos alunos no âmbito da academia.

Nesse ponto, conforme já destacamos no embasamento teórico deste trabalho, me parece razoável afirmar que as políticas de assistência estudantil, vistas de forma isolada, não fazem muito sentido. Talvez seja condição essencial percebê-las como uma estratégia da Universidade que, aliada a outras ações, favoreçam a permanência dos alunos da graduação, não as restringindo a um enfoque de ordem econômica, apenas.

Reforço, no entanto, a necessidade dessas políticas para que os alunos vulneráveis tenham condições de permanência da UnB. Muito embora várias mudanças possam ser percebidas ao longo dos últimos anos, com um real aumento da participação de grupos sociais, antes excluídos, ao acesso acadêmico, não podemos deixar de pontuar que o ambiente universitário na UnB, sobretudo em cursos mais elitizados, coaduna com a trajetória histórica de exclusão das IES públicas no Brasil que, pouco a pouco, começam a oferecer mais oportunidades reais de acesso e permanência aos grupos mais vulneráveis.

Há previsão ainda no PDI dos programas de apoio¹⁷ em estudo de viabilização pela UnB, quais são:

- **Prêmio Estudante Artista:** *“Este programa visa disponibilizar R\$ 5.000,00 (cinco mil reais) para estudantes, em que R\$ 3.000,00 (três mil reais) serão voltados para criação de projetos artísticos e o restante ficará como prêmio ao aluno. Ele já está aprovado pelo CAC e PJU e será executado a partir dos próximos meses”;*
- **Bolsa Técnico:** *“Será um auxílio ao aluno pesquisador. Está em fase de elaboração e ainda não foi aprovado pelas partes competentes”;*

¹⁷ Informações obtidas em entrevista realizada com o responsável pelos programas de apoio, conforme registro no PDI. É importante considerar que o objetivo de presente trabalho não é avaliar, um a um, os programas citados, e sim, pontuar algumas questões de ordem geral para compreensão do tema proposto. **Deve-se ainda considerar que o PDI foi publicado em Julho/2014. Logo, alguns desses programas de apoio podem estar em outras fases, diversas das relatadas no documento oficial.**

- **Bolsa Alimentação para os estudantes dos campi Planaltina, Gama e Ceilândia:** *“Será implantado após a construção dos Restaurantes Universitários nos respectivos campi, que está prevista para os próximos anos”;*
- **Disponibilização de creche¹⁸:** *“Está em fase inicial de planejamento”;*
- **Auxílio Transporte aos estudantes do entorno:** *“Está em fase inicial de planejamento”;*
- **Programa Combate à Homofobia:** *“Já é institucionalizado, porém ainda não há bolsas, que deverão ser disponibilizadas nos próximos meses”;*
- **Programa para estudantes indígenas:** *“Já elaborado e está em fase de aprovação no CAC e com execução prevista para o primeiro semestre de 2015”;*
- Institucionalização/normatização de auxílios que já são executados na UnB mas ainda não estão regulados, como auxílio aos mesários de eleições do DCE e aos estudantes que participam de eventos culturais.

Bem, considerando a publicação do PDI em julho de 2014, conforme já pontuado, é possível que alguns destes programas de apoio já tenham se materializado de forma mais concreta. No entanto, atualmente, sabemos que dois deles ainda carecem de providências mais resolutivas: disponibilização de creche e auxílio-transporte aos estudantes do entorno, apesar de algum avanço ter ocorrido, sobretudo na questão das creches.

O primeiro é essencial. Não há, aparentemente, dados quantitativos do número de alunas gestantes na UnB ou, ainda, de alunas que possuem crianças de 0 a 6 anos. O que se sabe de concreto é que na Universidade de Brasília, nos seus quatro campi, não existe nenhum espaço coletivo disponível para que as *“mães-alunas”* deixem seus filhos enquanto estão em sala de aula. Acho

¹⁸ A UnB lançou o **Programa Auxílio Creche (PACreche)**, que oferece **dez cotas a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica** que tenham filhos com quatro anos de idade incompletos até 31 de março de 2017. A medida vale para os quatro campi da Universidade de Brasília e teve seu lançamento a partir do Edital 5 - 2/2017, do DAC/DDS, com critérios específicos de seleção dos estudantes que podem concorrer. Os recursos do programa são advindos do PNAES. Fonte: <https://www.noticias.unb.br/publicacoes/76-institucional/1720-auxilio-creche-para-aluno-da-unb-com-filhos-menores-de-quatro-anos>, acesso em 30 nov. 2017.

importante destacar esse ponto no trabalho na medida em que essa é uma condição bem razoável de permanência das alunas no âmbito acadêmico.

Ora, se a IES não oferece esse tipo de espaço, independente da sua obrigatoriedade ou não, claro que haverá dificuldade de manutenção dos estudos, em parte, desse grupo de mulheres. Essa situação, inclusive, já foi discutida em várias oportunidades na Faculdade de Educação da UnB, um dos locais que mais luta para criação deste espaço físico.

De toda forma, após um amplo debate realizado na academia e considerando a real necessidade de alguma política específica para garantia do acesso as mães em situação de vulnerabilidade a creches para os filhos, a UnB lançou um programa para atender a essa demanda.

Evidentemente, me parece claro, que o lançamento deste primeiro edital, com previsão de 10 cotas para as estudantes, de fato não acaba por atender a todas as demandas do corpo discente. Claro que o avanço em si deve ser pontuado como positivo, afinal, as estudantes que forem selecionadas passam a contar com o auxílio, mensal, no valor de R\$ 485,00, financiados com verba específica do PNAES - Plano Nacional de Assistência Estudantil.

O outro ponto importante diz respeito a questão do transporte; todos os alunos, devidamente matriculados em instituições públicas e/ou privadas de ensino, residentes no Distrito Federal, gozam do benefício do Passe Livre Estudantil, instituído pela Lei Nº 4.462¹⁹, de 13 de janeiro de 2010. Logo, observamos que na realidade do Distrito Federal existe um programa específico para atendimento aos alunos matriculados regularmente no sistema de ensino que, a priori, não contempla os estudantes do entorno.

Consideramos, então, que esses grupos, não atendidos pela gratuidade

¹⁹ **Art. 1º** Fica assegurada aos estudantes do ensino superior, médio e fundamental da área urbana, inclusive alunos de cursos técnicos e profissionalizantes com carga igual ou superior a 200 (duzentas) horas-aula, reconhecidos pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal ou pelo Ministério da Educação, e alunos de faculdades teológicas ou de instituições equivalentes, os quais residam ou trabalhem a mais de um quilômetro do estabelecimento em que estejam matriculados, a gratuidade nas linhas do serviço básico de transporte público coletivo de passageiros que sirvam a esses estabelecimentos, inclusive quando operados por micro-ônibus, metrô e veículo leve sobre trilhos ou pneus.

Art. 2º A gratuidade concedida por esta Lei será custeada integralmente pelo Distrito Federal, por intermédio da Transporte Urbano do Distrito Federal – DFTRANS, que destinará recursos específicos para tal finalidade.

em questão, podem ter algum tipo de dificuldade no custeio do transporte aos campi da UnB - Campus UnB Ceilândia, Campus UnB Gama, Campus UnB Planaltina e Campus do Plano Piloto – Darcy Ribeiro. Felizmente, a UnB conta com programa específico de auxílio-financeiro para esses estudantes em situação de vulnerabilidade que são selecionados após uma avaliação socioeconômica, de acordo com critérios divulgados em edital, semestralmente divulgado pela área competente da UnB, no caso, a DDS.

3.2.3 Apoio à permanência dos alunos

A UnB, considerando todo o seu processo de expansão, já explanado ao longo deste trabalho, possui, atualmente, funcionamento regular em 04 campus acadêmicos, desenvolvendo inúmeros cursos de graduação presencial²⁰. Os alunos ingressantes nesses cursos, a rigor, de acordo com a previsão do PDI, contam com programas de estímulos à permanência específicos: apoio psicopedagógico, análise de reintegração de ex-alunos e ingressos especiais.

Destes programas, eu destacaria a ação prevista para o apoio psicopedagógico como essencial à manutenção do estudante no ambiente acadêmico, a partir da atuação do SOU - Serviço de Orientação ao Universitário. Pelo descrito no documento em avaliação, este serviço é fundamental no momento da entrada do aluno na UnB e, para além, é importante na identificação e acompanhamento das possíveis dificuldades, acadêmicas ou não, que porventura os alunos possam ter durante seus estudos na UnB.

Outro ponto colocado no PDI diz respeito as ações desenvolvidas, no âmbito da gestão acadêmica, para o desenvolvimento dos alunos desde o seu

²⁰ **Campus UnB Ceilândia** - Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Gestão em Saúde, Terapia Ocupacional e Fonoaudiologia; **Campus UnB Gama** - Engenharia Automotiva, Engenharia de Energia, Engenharia de Software e Engenharia Eletrônica; **Campus UnB Planaltina** - Ciências Naturais, Educação do Campo, Gestão Ambiental e Gestão do Agronegócio; e **Campus Darcy Ribeiro** - Administração, Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Arquivologia, Artes Cênicas, Artes Plásticas, Biblioteconomia, Ciência da Computação, Ciência Política, Ciências Ambientais, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Ciências Farmacêuticas, Ciências Sociais, Comunicação Organizacional, Comunicação Social, Desenho Industrial, Direito, Educação Física, Enfermagem e Obstetrícia, Engenharia Ambiental, Engenharia Civil, Engenharia de Computação, Engenharia de Redes de Comunicação, Engenharia de Produção, Engenharia Elétrica, Engenharia Florestal, Engenharia Mecânica, Engenharia Mecatrônica, Estatística, Filosofia, Física, Geofísica, Geografia, Geologia, Gestão de Políticas Públicas, Gestão do Agronegócio, Gestão em Saúde Coletiva, História, Letras, Matemática, Medicina, Medicina Veterinária, Museologia, Música, Nutrição, Odontologia, Pedagogia, Psicologia, Química, Química Tecnológica, Relações Internacionais, Serviço Social e Turismo.

ingresso na UnB, que, a priori, ocorrem em três fases distintas: a fase do ingresso propriamente dito, com a questão do acolhimento institucional, a fase do acompanhamento acadêmico com vistas à promoção da permanência que, a priori, deveria ocorrer durante todo o ciclo formativo dos alunos e, por fim, e extremamente importante, ao meu ver, a questão da saída e inserção profissional dos alunos. Assim, destacam-se no PDI as seguintes ações e/ou estratégias:

- Integração dos recém ingressos à UnB: Boas Vindas + Programa de Tutoria;
- Programa de apoio entre pares (tutoria) – integração entre alunos ingressantes e veteranos;
- Apresentação da Instituição e do Curso aos calouros: atividades coletivas de recepção nos Cursos com momentos formais e de confraternização;
- PET, PIBIC, Jovens Talentos, Estágios, Monitoria; PIBID, Prodocência;
- Programa de Mobilidade estudantil, Ciência sem Fronteiras, Inglês sem Fronteiras;
- Programa de Apoio a Participação Discente em Eventos; Oficinas temáticas: Desenvolvimento de Competências transversais, Controle do estresse, Ansiedade frente aos trabalhos e provas, Projetos de vida e carreira profissional, Gestão do tempo e dos estudos;
- Assistência estudantil e
- Criação da rede de acolhimento à diversidade.

3.2.4 Considerações sobre o acompanhamento de egressos

Sobre os egressos, os dados dos relatórios de gestão e, inclusive, a reflexão trazida no PDI mostram um cenário de poucos dados concretos. Via de regra, podemos afirmar, em linhas gerais, que a UnB – ou grande parte das unidades acadêmicas, desconhecem o cenário de inserção profissional dos seus alunos formados, ponto que contraria, pelo menos na teoria, as questões de acompanhamento dos discentes quanto aos seus processos de inserção profissional. O próprio PDI acusa essa questão, quando afirma que existem,

apenas, *ações pontuais* de acompanhamento dos egressos na UnB, por vezes, executadas apenas no âmbito de determinadas unidades acadêmicas.

Fica claro, portanto, que aparentemente não há uma política institucionalizada na Universidade de acompanhamento dos egressos. Para se ter uma ideia do cenário em análise, a responsabilidade em relação às pesquisas com egressos, no âmbito da UnB, fica à cargo da Comissão Própria de Avaliação – CPA, instituída pela Lei 10.861/2004, que criou o SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. É a comissão responsável por coordenar os processos de avaliação interna das IES e pelo fornecimento de informações solicitadas pelo INEP.

A Pesquisa de Egressos na UnB é realizada a partir dos dados da Relação Anual de Informações Sociais - RAIS²¹ do Ministério do Trabalho e tem como objetivo verificar a colocação dos alunos da UnB no mercado formal de trabalho. Essa pesquisa fornece informações sobre a localização do aluno egresso, o tipo de vínculo empregatício, a ocupação de acordo com a Classificação Brasileira de Ocupações - CBO e a renda média.

A última grande ação de análise de egressos realizada pela UnB, de forma institucional, ocorreu no ano de 2013, de acordo com os registros de pesquisa de egressos disponibilizados no sítio oficial do CPA. De toda forma, é importante registrar que o CPA, através do projeto AvaliaUnB²², estreitou o contato da Universidade com as unidades acadêmicas que a compõem como forma de gerar relatórios mais específicos de acordo com cada unidade.

Estes encontram-se divididos, atualmente, nos seguintes estudos: CPA Administração, CPA Antropologia, CPA Artes Cênicas – Licenciatura, CPA Artes Plásticas – Bacharelado, CPA Artes Plásticas – Licenciatura, CPA Ciência

²¹ A Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) tem por objetivo o suprimento às necessidades de controle da atividade trabalhista no país, para identificação dos trabalhadores com direito ao recebimento do Abono Salarial. Outras funções são o provimento de dados para a elaboração de estatísticas do trabalho e a disponibilização de informações do mercado de trabalho às entidades governamentais. Fonte: <http://trabalho.gov.br/rais>, acesso em 19 de novembro de 2017.

²² Neste projeto, a CPA visitará as unidades e disponibilizará estudos relacionados a egressos (área de atuação do egresso, empregabilidade no setor formal, rendimentos dos recém-formados, rendimento dos egressos com mais de cinco anos de atuação no mercado e localização geográfica), à retenção e à evasão. Fonte: <http://www.cpa.unb.br/>, acesso em 22 de novembro de 2017.

Política, CPA Ciências Contábeis, CPA Ciências Econômicas, CPA Ciências Sociais, CPA Comunicação Social, CPA Design, CPA Gestão de Políticas Públicas, CPA Música Bacharelado, CPA Música – Licenciatura e CPA Sociologia. Apesar desse quadro informativo que vêm sendo construído, percebo que ainda resta bastante a ser feito nessa área de acompanhamento dos egressos. Entender o que os ex-alunos fazem quanto atividade profissional, entender qual a importância da formação acadêmica nas suas carreiras e assim por diante, avalio eu, é peça mais do que fundamental para que a gestão da UNB – e de qualquer outra IES, possa aprimorar seus currículos, discutir a sua formação, método de avaliação, projeto político-pedagógico, enfim, a sua real missão enquanto promotora do conhecimento.

3.3 Relatórios de Gestão e Editais de Programas Assistenciais

Para efeito do que estamos analisando neste trabalho, iremos considerar as informações dos relatórios de gestão da UnB, dos anos de 2014 e 2016, disponíveis no sítio²³ do Decanato de Planejamento, Orçamento e Avaliação Institucional, bem como os Editais do 2/2017 referentes aos programas de Assistência Estudantil desenvolvidos no âmbito da UnB, através do DAC/DDS²⁴.

Em relação ao relatório de gestão 2014, a Matriz SWOT – Oportunidades e Ameaças 2014, reforça, enquanto oportunidades, duas questões que são importantes nas análises deste trabalho: adesão aos programas de ingresso de alunos e Expansão de políticas assistência estudantil e Avanços tecnológicos e tecnologia aplicada ao ensino, pesquisa e extensão com a Expansão da EaD e fomento à inovação pedagógica (Relatório de Gestão, p. 49). Percebemos então que há uma consistência, nesses dois pontos, entre o relatório apresentado e a previsão do PDI, pelo menos em termos de planejamento de quais as atividades que seriam priorizadas pela gestão. Na figura a seguir, temos esse quadro destacado:

²³ Fonte: <http://www.dpo.unb.br/>, acesso em 15 nov. 2017

²⁴ Fonte: <http://www.unb2.unb.br/administracao/diretorias/dds>, acesso em 15 nov. 2017

Figura nº 4: Matriz SWOT – Oportunidades e Ameaças 2014 – Relatório de Gestão da UnB.

Quadro 4.1 - Matriz SWOT – Oportunidades e Ameaças 2014

OPORTUNIDADES
Legislação favorável à transmissão do conhecimento e cultura e inovação em processos e produtos para uso público e privado viabilizados pela Lei de Inovação.
Fomento à melhoria das licenciaturas e programas de iniciação à docência – PIBID.
Adesão aos programas de ingresso de alunos e Expansão de políticas assistência estudantil.
Internacionalização, interculturalidade e mobilidade na educação superior.
Universiade.
Acordo e autorização de novas vagas e liberação de vagas de servidores.
Industrialização do Centro-Oeste.
Mudança no perfil do aluno.
Avanços tecnológicos e tecnologia aplicada ao ensino, pesquisa e extensão com a Expansão da EAD e fomento à inovação pedagógica.
Proximidade geográfica com o poder decisório.
Marca UnB.
AMEAÇAS
Restrição de recursos em função da conjuntura econômica e baixo crescimento do país.
Insegurança jurídica e excesso de legislação e inadequação da mesma.
Perda de servidores.
Instabilidade dos recursos financeiros locais para ciência, inovação e tecnologia e redução do financiamento governamental (federal e local).
Greves frequentes.
Inadequação da infraestrutura local oferecida pelo GDF (transporte, segurança).
Indefinição do período de transição HUB / EBSEH que gera dispêndio financeiro à UnB.
Redução na captação dos recursos próprios em função da criação da O.S. CEBRASPE.

Fonte: Planejamento Estratégico UnB 2014 (disponível em www.dpo.unb.br/documentos.php)

Na sequência da análise do relatório, percebemos a ação “Assistência ao Estudante de Ensino Superior”, com a descrição orçamentária dos dados referentes aos programas de auxílio assistencial que a UnB desenvolve no âmbito do PNAES. A ação em questão preconiza a *“ampliação do acesso, da permanência e da taxa de sucesso dos estudantes na educação superior, em instituições públicas e privadas, inclusive por meio de financiamento estudantil, com promoção da elevação da eficiência acadêmica, da qualidade, da equidade e da inclusão, considerando, inclusive, especificidades das populações do campo, indígenas, quilombolas, afrodescendentes e das pessoas com deficiência.”*

Portanto, o DAC, por meio da DDS, oferece aos estudantes, em especial os em situação de risco e vulnerabilidade, programas cuja finalidade é fornecer incentivos para que permaneçam na Universidade e concluam seu curso, podendo ser contemplados com mais de um benefício. Desse modo, segundo o relatório em análise, *“com o aumento significativo dos recursos provenientes do PNAES, manteve-se a ampliação dos benefícios, permitindo consolidar, expandir, aprimorar e garantir as ações da assistência estudantil em execução*

na UnB.”. No relatório, é pontuado ainda

que houve redimensionamento das estratégias de ação da política assistencial com mudanças significativas nos Programas, como o fim da obrigatoriedade das contrapartidas de 12 horas de participação em projetos para estudantes do antigo Programa Bolsa Permanência – UnB, que passou por reformulações para se consolidar como o Programa Auxílio Socioeconômico²⁵. (Relatório de Gestão UnB 2014, p. 151).

Outro importante indicador no relatório de gestão 2014 diz respeito às ações da Universidade Aberta e a Distância,

essa ação está voltada para a elaboração, a implantação e o desenvolvimento de cursos e programas de formação educacional na modalidade de educação à distância. Sua execução prevê a aquisição e instalação de equipamentos e de redes; capacitação de docentes e pessoal envolvidos com os cursos; criação de currículos específicos, respectivos conteúdos, material instrucional e metodologias de ensino a distância, buscando ampliar, democratizar e efetivar a oferta de cursos e programas nessa modalidade, oportunizando o acesso à educação superior inicial e continuada. (Relatório de Gestão 2014, p. 152).

Em relação ao relatório de gestão de 2016, o último publicado até a finalização deste trabalho, a ação 4002 - Assistência ao Estudante de Ensino Superior, trouxe alguns números detalhados do que a Universidade desenvolveu em termos de política de permanência. Me parece, após a análise situacional que consta no relatório, que a UnB alcança, em linhas gerais, seus objetivos de assistência estudantil preconizados no seu PDI de 2014-2017.

De fato, analisando – e comparando com a descrição dos programas no passado, que pontuei ao longo deste capítulo, acredito que houveram grandes avanços na política institucional de assistência estudantil. É claro que, naturalmente, muito ainda tem de ser feito, na medida em que, entendo eu, nem

²⁵ O Programa Bolsa de Permanência da UnB foi criado por meio da Resolução do Conselho de Administração Nº 1/97. Esse programa, que é gerenciado pela DDS/UnB, visa proporcionar um suporte financeiro (em pecúnia) para garantir a permanência do aluno que possui dificuldades financeiras, sendo que a jornada do bolsista não poderia exceder 3 horas diárias ou 15 semanais. Em março de 2014, o Programa foi extinto por meio da Resolução do Conselho de Administração 12/2014 e foi substituído pelo **Programa Auxílio Socioeconômico**. O novo programa inova em relação ao primeiro, sendo que neste atual **não há uma contrapartida trabalhista pelo aluno, ou seja, o aluno recebe o recurso (em pecúnia) sem doar sua força de trabalho. Esse fato é considerado um avanço democrático nas políticas de assistência estudantil da Universidade.** Fonte: Relatório de Gestão UnB 2014, pág. 50, adaptado. (grifo nosso).

todos os estudantes acabam por receber a devida assistência da UnB. De toda forma, importante destacar a figura abaixo:

Figura nº 5: Ação 4002 - Assistência ao Estudante de Ensino Superior- Relatório de Gestão da UnB 2016.

Quadro 2.4 - Ação 4002 vinculada ao Programa Temático 2080

Identificação da Ação	
Responsabilidade da UPC na execução da ação	(X) Integral () Parcial
Código	4002 Tipo: Atividade
Título	Assistência ao Estudante de Ensino Superior
Iniciativa	061W - Fortalecimento das ações de assistência estudantil, atendendo com bolsa permanência os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e que atendam os demais requisitos definidos em normativo específico, contribuindo para permanência e rendimento acadêmico do estudante na educação superior.
Objetivo	Código: 1010 - Ampliar o acesso à educação superior de qualidade, na graduação e na pós-graduação, contemplando as especificidades da diversidade e da inclusão e a aprendizagem ao longo da vida, fortalecendo a ciência, a tecnologia e a inovação, apoiando atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como aperfeiçoando as atividades de avaliação, supervisão e regulação, e considerando as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação 2014-2024.
Programa	Educação de qualidade para todos Código: 2080 Tipo: Temático
Unidade Orçamentária	26271 - Fundação Universidade de Brasília
Ação Prioritária	(X) Sim () Não Caso positivo: (X)PAC () Brasil sem Miséria () Outras

No quadro situacional de atendimento da política de assistência estudantil para o ano de 2016, destacam-se as ações pontuadas,

(..) Programas de Assistência Estudantil beneficiaram 8.054 estudantes em 2016. Desses, 2.169 estudantes foram atendidos no Programa Auxílio Socioeconômico, cujo valor da bolsa é de R\$ 465. Já o Programa de Moradia Estudantil atendeu 1.363 estudantes, sendo que 308 foram beneficiados com vaga na Casa do Estudante Universitário – CEU, e 1.055 com Auxílio Moradia em pecúnia no valor de R\$ 530. **Foram concedidos, ainda, 4.109 benefícios de alimentação que puderam ser utilizados no Restaurante Universitário – RU.** Além disso, a UnB **atendeu 282 estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, os quais foram beneficiados com Auxílio Emergencial – identificado em situações momentâneas e inesperadas de dificuldade financeira,** cujo valor do benefício é de R\$ 465. **Destaca-se, ainda, a concessão de 105 bolsas para o Programa Bolsa Atleta, no valor de R\$ 400 mensais e 26 bolsas para o Programa Afroatitude, visando o fortalecimento do sistema de cotas na UnB, no valor de R\$ 465 mensais.** (Relatório de Gestão UnB, p. 40, grifo nosso).

No que pesa ao Edital normativo da Avaliação Socioeconômica referente ao 2/2017, publicado pelo DAC/DDS em 20/07/2017, eu destacaria exatamente os pontos que já trabalhamos em termos dos relatórios de gestão, ou seja, a perspectiva da UnB em relação ao fortalecimento das ações de assistência

estudantil para os estudantes em situação de vulnerabilidade, com vistas a promoção de políticas públicas que visem a permanência dos alunos no ambiente acadêmico. Chamo atenção, no documento, o que segue no item 3.1,

A avaliação socioeconômica para acesso aos Programas de Assistência Estudantil da UnB destina-se a **estudantes regularmente matriculados em disciplinas dos cursos presenciais de graduação e pós-graduação** (mestrado e doutorado), nos campi Darcy Ribeiro (Plano Piloto), Faculdade UnB - Ceilândia, Faculdade UnB - Gama (FGA) e Faculdade UnB - Planaltina (FUP). (Edital DAC/DDS 2/2017, pág. 2/3, grifo nosso).

O edital também define o grupo de alunos da UnB em duas categorias, para fins de acesso as políticas de assistência: estudantes participantes do PPAES, cuja situação socioeconômica é considerada insuficiente para manutenção e permanência na UnB e estudantes não participantes do PPAES, cuja situação socioeconômica é considerada suficiente para manutenção e permanência na UnB. Naturalmente apenas os do primeiro grupo são elegíveis para os benefícios assistenciais, a partir de processo de avaliação documental conduzido pela área técnica da DDS, em conformidade com o que propõem o edital em questão.

Em linhas gerais esse edital²⁶ trabalhou o seguinte grupo de programas:

- Alimentação gratuita no RU (café da manhã, almoço e jantar), com permissão a todos os estudantes classificados como PPAES, nos cursos de graduação e pós-graduação, presencial, nos campi da UnB, mediante assinatura de Termo de Concessão de Bolsa Alimentação;
- Programa de Moradia Estudantil do Estudante de Graduação (PME-G)²⁷, destinados, exclusivamente aos estudantes de graduação da UnB, em situação de vulnerabilidade econômica que, prioritariamente, possua família residente fora do DF e não possua imóveis no DF. Em casos bem específicos, os alunos que residem no DF podem ser contemplados com

²⁶ A priori, os editais disponibilizados pela DDS trazem o mesmo grupo de políticas sociais para os estudantes em vulnerabilidade, com algumas variações de acordo com cada ano. E são lançados semestralmente.

²⁷ Destaca-se ainda que essa modalidade de benefício, na UnB, é dividida em 3 situações: **1) Vaga em apartamento na Casa do Estudante Universitário, apenas para os estudantes do campus Darcy Ribeiro; 2) Auxílio-moradia, cuja concessão mensal de auxílio financeiro no valor de R\$ 530,00 para estudantes que desejam transferir residência para se aproximar do campus no qual está vinculado e, um dos avanços que foram previstos no PDI, 3) Auxílio moradia-transporte, com concessão mensal no valor de R\$ 300,00 para estudantes que residem fora do DF, não possuam os benefícios do Passe Estudantil e tenham gastos, comprovados, com o deslocamento até os campi da UnB.** (Adaptado, grifo nosso).

a residência estudantil, a depender do cenário a ser analisado pela equipe técnica da DDS. O acesso a este programa é regulado por edital específico, publicado a cada semestre;

- Programa de auxílio Socioeconômico (PASEUnB), destinado aos estudantes PPAES dos cursos presenciais de graduação da UnB com o objetivo de minimizar as desigualdades sociais, contribuir para permanência, evitar a retenção e promover a diplomação, a partir do auxílio, mensal, no valor de R\$ 465,00. Neste caso, o estudante também deve se candidatar em edital próprio;
- Programa Bolsa-permanência do MEC, conforme ofício circular N. 2/2016/DIPES/SESU/SESU-MEC, programa exclusivo para alunos indígenas e quilombolas;
- Programa Vale Livro, em parceria com a Editora da UnB, para concessão adicional de 10% de desconto nos livros produzidos pela editora, além dos 20% já concedidos a comunidade acadêmica;
- Programa de Acesso a Língua Estrangeira, em parceria com o Programa de Extensão UnB Idiomas, que disponibiliza aos estudantes PPAES vagas nos cursos de línguas oferecidos pela instituição, sem cobrança de mensalidade e, por fim,
- Auxílio Emergencial, que é destinado, de forma excepcional, aos estudantes em dificuldades socioeconômicas emergenciais, inesperadas e momentâneas que colocam em risco a permanência do aluno na Universidade. Esse programa tem alguns critérios específicos para concessão.

Acredito que os programas citados estão uma ordem de importância para o corpo discente, muito embora, não haja, nos documentos analisados, nenhuma informação que mostre o quantitativo de inscritos e/ou solicitações de cada benefício, em particular. De toda forma, acredito que essas ações, aliadas a ações de ordem pedagógica, já pontuadas neste trabalho, configuram como importantes instrumentos da Universidade para garantir que seus alunos possam concluir seus estudos regulares, propiciando assim, o alcance da sua missão institucional.

O que chama a atenção, no entanto, é que de acordo com os documentos

analisados, nenhum desses programas podem ser destinados aos alunos da graduação da UnB que estão matriculados na modalidade EaD. É claro que o estudante da EaD não deveria, ao meu ver, ser beneficiário de programas de moradia estudantil; esse, em particular, não é aplicável a modalidade, na medida em que sua perspectiva pedagógica, prioritariamente, não ocorre numa unidade física, cuja presença seja necessária, diariamente.

Contudo, os outros programas, poderiam fazer parte da realidade dos estudantes da EaD. Se consideramos que todos os estudantes de graduação da UnB, independente da modalidade, fazem parte da mesma estrutura acadêmica, seria razoável avaliar que os graduandos da EaD também poderiam gozar da possibilidade de pleitear os benefícios dos programas de assistência estudantil desenvolvidos pela UnB. Isso, de fato, não ocorre, e iremos trabalhar um pouco mais sobre essa situação nas considerações finais deste trabalho, ao analisar, ainda, os outros fatores gerais que podem levar ao processo de evasão escolar, e, portanto, não permanência, na modalidade da EaD.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos apontamentos que fizemos ao longo deste trabalho, as análises de alguns programas que são desenvolvidos no âmbito da UnB e os levantamentos citados nos capítulos anteriores, buscamos responder duas questões principais que nortearam o desenvolvimento dessa pesquisa: quais as políticas de acesso e permanência existentes na UnB, à nível de graduação acadêmica e em que medida os alunos dos cursos na modalidade a distância, na graduação, se beneficiam dessas políticas.

A priori, não conseguimos identificar nenhum tipo de auxílio específico para os alunos da modalidade de EaD no âmbito da UnB. O Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade, tampouco, traz alguma informação nesse sentido e nos relatórios de gestão, disponíveis para acesso livre, não há nenhuma referência quanto aos auxílios e/ou programas de assistência estudantil que porventura esse grupo de estudantes poderiam usufruir.

Esse ponto nos leva a analisar que os alunos da EaD que estão vinculados à UnB não usufruem de nenhum benefício de assistência estudantil, o que, me parece claro, evidencia uma forma de tratamento diferenciada em relação àqueles que estão matriculados regularmente na modalidade presencial.

Afinal de contas, esses alunos da modalidade à distância também não são alunos regulares da UnB e, dessa forma, deveriam ser beneficiados com as ações de assistência estudantil que foram citadas ao longo deste trabalho e estão, uma a uma, delineadas no PDI 2014-2017 e outros documentos analisados. Ou, então, deveriam contar com algum tipo de programa específico, seja de auxílio financeiro (bolsa permanência), ou auxílio transporte, nos casos em que há necessidade de deslocamento até os polos para os encontros presenciais.

Se partirmos do pressuposto que os auxílios estudantis são peça importante para manutenção da permanência dos estudantes no ambiente acadêmico, a ausência deles pode implicar em dificuldades adicionais para que estes alunos consigam completar seus estudos, aumentando, assim, as taxas de evasão dos cursos de EaD desenvolvidos pela UnB. É importante considerar, de antemão, que existem diversos outros fatores que podem levar a evasão dos

alunos na modalidade de EaD, seja no ambiente público ou no privado.

Considero que trouxemos, à luz do exposto no PDI 2014-2017, as políticas que estão em desenvolvimento e/ou implementação na UnB para fins de garantia de acesso e permanência dos alunos de graduação, assim como, no escopo teórico, fizemos algumas correlações importantes sobre esse cenário. No entanto, destaco, que é bem razoável avaliar a falta de políticas específicas aos alunos da graduação à distância, com vistas à permanência destes no ambiente acadêmico. No que pesa o estudo que realizamos, para além da falta de auxílio específico, como destacado no caso dos alunos de graduação da EaD da UnB, existem inúmeros outros fatores de ordem externa que acabam por aumentar os indicadores de evasão.

Aliás, a maioria das pesquisas que versam sobre a temática da evasão no âmbito da EaD pautam que essa é uma realidade na maioria das IES, sejam públicas ou privadas e, aparentemente, constituem em um problema em vários países, não sendo uma realidade local, apenas. A priori, é de se esperar que os índices de evasão acabem sendo maiores em cursos de especialização e extensão, e ainda, aqueles que são ministrados, na sua totalidade, a distância, sem possibilidade de encontros presenciais. Naturalmente que, para evidenciar essa questão, há necessidade de estudos específicos que avaliem esse indicador, o que não constituiu em objeto de análise neste trabalho.

O fato de haver uma aproximação mais face-a-face parece estimular mais o aluno a continuar e a participar efetivamente do curso, assim como, as estratégias de interação e tutoria, quando desenvolvidas de forma participativa, parecem ser bons aliados para que os alunos mantenham interesse pela EaD.

Nesse contexto, destacam-se, segundo Coelho (2002), as principais causas de evasão nos cursos a distância são:

- a falta da tradicional relação face-a-face entre professor e alunos, pois neste tipo de relacionamento julga-se haver maior interação e respostas afetivas entre os envolvidos no processo educacional;
- insuficiente domínio técnico do uso do computador;
- ausência de reciprocidade da comunicação, inviabilizando a interatividade;
- a falta de um agrupamento de pessoas numa instituição física.

Se for considerado que, segundo Belloni, “dados consistentes mostram que os estudantes a distância são na maioria adultos entre 25 e 40 anos, que trabalham e estudam em tempo parcial, bastante reduzido” (2001, p.45), percebe-se que seja possível que uma das causas da evasão é o cansaço que as pessoas sentem ao final do dia, impossibilitando-as de aprender na sua totalidade, independente do local onde esteja ocorrendo a aula.

Todavia, sabe-se que não é só o cansaço, após um dia de trabalho, que leva um aluno a abandonar um curso na modalidade de EaD, independente da sua faixa etária ou situação de trabalho. O próprio desinteresse pela continuidade dos estudos também é um elemento a ser considerado nesse fato, ainda mais num ambiente social que, em linhas gerais, enxerga a EaD com certa desconfiança, quanto a sua real qualidade e efetividade no processo formativo.

Para Belloni, em relação aos processos de evasão na modalidade de EaD, seja no campo público, como na esfera privada, “a única unanimidade em torno do assunto talvez seja a convicção de que a educação em geral e a educação superior em particular devem transformar-se para dar condições e encorajar uma aprendizagem autônoma que propicie e promova a construção do conhecimento” (BELLONI, 2001, p.41). Sem isso, possivelmente os indicadores de evasão vão continuar altos.

Ainda de acordo com Belloni, o abandono em cursos EaD é um desafio a ser enfrentado pelas instituições provedoras de educação aberta e a distância.

O primeiro grande desafio a ser enfrentado pelas instituições provedoras de educação aberta e a distância refere-se, portanto, mais a questões de ordem socioafetiva do que propriamente a conteúdos ou métodos de cursos; mais a estratégias de contato e interação com os estudantes do que a sistemas de avaliação e de produção de materiais... Se a motivação e a autoconfiança do aprendente são condições sine qua non do êxito de seus estudos, o primeiro contato com a instituição é crucial: informações claras e honestas (e não de marketing e publicitárias) sobre cursos e seus requisitos, oferta de cursos de preparação e nivelamento para aqueles que necessitam, serviços eficientes de informação e de orientação são básicos para assegurar o ingresso e a permanência do estudante no sistema (BELLONI, 2001, p.45-46).

Na modalidade de EaD, conforme Rumble (2003), em geral, as taxas de conclusão são bastantes fracas e os índices de evasão altos, mas a comparação entre os índices das IES é prejudicada pelos diferentes cálculos aplicados e/ou

metodologias de pesquisa para se chegar aos índices de evasão. Nesse sentido, existem vários estudos que apontam para causas específicas, em cada IES, para as taxas de evasão. Apesar disso, nos documentos que analisamos, sobretudo, nos relatórios de gestão da UnB, para os anos de 2014 e 2016, não encontramos

Ainda de acordo com Rumble (2003), a evasão é encarada como um fracasso para as IES, mas salienta que alguns estudantes decidem frequentar um curso sem a preocupação de cumprir todos os requisitos ou de passar nos exames de seleção, fazendo com que se considerem somente índices de conclusão e abandono não sejam uma boa medida para avaliar o sucesso individual dos estudantes.

Portanto, diante das considerações destacadas, entendo que existe uma multicausalidade para o fenômeno da evasão escolar, seja no ambiente tradicional presencial, ou ainda, no ambiente da EaD. Neste caso, os apontamentos teóricos que desenvolvemos no capítulo I acabam por corroborar com as situações verificadas pelos autores aqui citados; existem causas diferentes para determinar a evasão no mundo da EaD e estas, podem ou não estar relacionadas com fatores socioeconômicos.

Assim, o fato da UnB não ter nenhum programa direcionado a assistência estudantil dos seus alunos de graduação EaD pode, ou não, contribuir para as taxas de evasão que os cursos porventura apresentem. Em que pese a situação socioeconômica vulnerável de parte desses alunos, é possível que a ausência desse tipo de política pública faça falta e corrobore com o insucesso da graduação.

Entendo que a ausência dessas políticas, face a presença, cujo detalhamento foi exposto neste trabalho, delas no ambiente presencial, contribui para aumentar as diferenças entre os alunos da mesma instituição, criando assim, um ambiente de diferenciação que em nada colabora com o desenvolvimento da modalidade de ensino a distância na UnB.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do. Congresso Nacional. 1988.

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 nov. 2017.

_____. Lei Nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10260.htm>. Acesso em: 16 set. 2017.

_____. Lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm> . Acesso em: 12 nov. 2017.

_____. Lei Nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm>. Acesso em: 16 set. 2017.

_____. Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 16 set. 2017.

_____. Decreto Nº 5.773, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das

funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm>. Acesso em: 12 nov. 2017.

_____. Decreto Nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm >. Acesso em: 25 nov. 2017.

_____. Decreto Nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 10 out. 2017.

_____. Decreto Nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm >, Acesso em: 25 nov. 2017.

_____. Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24 >. Acesso em: 12 nov. 2017.

_____. Medida Provisória Nº 785, de 06 de julho de 2017. Altera a Lei no 10.260, de 12 de julho de 2001, a Lei Complementar no 129, de 8 de janeiro de 2009, a Medida Provisória no 2.156-5, de 24 de agosto de 2001, a Medida Provisória no 2.157-5, de 24 de agosto de 2001, a Lei no 7.827, de 27 de setembro de 1989, a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei no 8.958, de 20 de dezembro de 1994, e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-

2018/2017/Mpv/mpv785.htm#art1>. Acesso em: 16 set. 2017.

DISTRITO FEDERAL. Lei Nº 4.462, de 13 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Passe Livre Estudantil nas modalidades de transporte público coletivo. Disponível em: <
http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/62189/Lei_4462_13_01_2010.pdf >. Acesso em: 20 nov. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Legislação da Educação a Distância no Brasil – Marco Legal. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12778%3Alegislacao-de-educacao-a-distancia&catid=193%3Aseed-educacao-a-distancia&Itemid=865>. Acesso em: 20 nov. 2017.

_____. Secretaria de Educação a Distância - MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=289&Itemid=822>. Acesso em: 20 nov. 2017.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Edital Nº 1 – UnB/UAB, de 22 de maio de 2013. Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), vestibular para ingresso em cursos de licenciatura a distância pelo sistema UAB. Disponível em: <
http://www.cespe.unb.br/vestibular/UAB_13_LICENCIATURA/>. Acesso em 29 nov. 2017.

_____. Edital Nº 1 – UnB/UAB, de 6 de maio de 2015. Cursos de Licenciatura a distância pela Sistema Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: <
http://www.cespe.unb.br/vestibular/UAB_15_LICENCIATURA/>. Acesso em 29 nov. 2017.

_____. Edital Nº 1 – UnB/UAB, de 28 de julho de 2017. Seleção de candidatos avaliados pelo ENEM de 2012, 2013, 2014, 2015 ou 2016 para ingresso em cursos de licenciatura a distância pelo Sistema UAB. Disponível em: <
http://www.cespe.unb.br/vestibular/UAB_17_LICENCIATURA/>. Acesso em 29 nov. 2017.

_____. Edital 5 - 2/2017 - DAC/Diretoria de Desenvolvimento Social. Programa Auxílio Creche - Graduação. Disponível em: <
<http://www.unb2.unb.br/administracao/diretorias/dds/assistenciaestudantil/dds/editais.php>>. Acesso em 30 nov. 2017.

_____. Edital DAC/DDS 2/2017. Programas de Assistência Estudantil da UnB. Disponível em: <
<http://www.unb2.unb.br/administracao/diretorias/dds/assistenciaestudantil/dds/editais.php>>. Acesso em 30 nov. 2017.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Relatório de Gestão do exercício de 2014. Disponível em: <
http://www.dpo.unb.br/index.php?option=com_phocadownload&view=file&id=558&Itemid=816>. Acesso em 12 nov. 2017.

_____. Relatório de Gestão do exercício de 2015. Disponível em: <
http://www.dpo.unb.br/index.php?option=com_phocadownload&view=file&id=558&Itemid=816>. Acesso em 12 nov. 2017.

_____. Relatório de Gestão do exercício de 2016. Disponível em: <
http://www.dpo.unb.br/index.php?option=com_phocadownload&view=file&id=558&Itemid=816>. Acesso em 12 nov. 2017.

_____. Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2017. Disponível em: <
<http://unb2.unb.br/noticias/downloads/PDI.2014-2017.pdf>> Acesso em 06 set. 2017.

BELLONI, Maria Luiza. Educação a distância. São Paulo: Autores Associados, 2001.

BELLONI, Maria Luiza. Educação a distância. 7ª edição. Campinas, São Paulo. Autores associados, 2015.

CHAVES, E. O. C. Tecnologia na Educação, Ensino a Distância e Aprendizagem

Mediada pela Tecnologia: Conceituação Básica. Disponível em: < <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/index>>. Acesso em: 30 nov. 2017.

COELHO, Maria de Lourdes. A evasão nos cursos de formação continuada de professores universitários na modalidade de educação a distância via internet. Disponível em: < http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/textos_ead/626/2004/12 >. Acesso em 26 nov. 2017

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONSALVES, E. P. Iniciação à pesquisa científica. 4 ed. Campinas, SP: Alínea, 2007.

JAEGER, W.W. Paidéia: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

KEEGAN, D. Foundations of distance education. 3.ed. Londres: Routledge, 1996.

LAKATOS, E. Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de Metodologia Científica. São Paulo: Atlas, 1991.

LIMA, Waner Gonçalves. Política pública: discussão de conceitos. NEMAD – Núcleo de Educação, Meio Ambiente e Desenvolvimento, 2012. 6p. Disponível em: < <http://www.ceap.br/material/MAT26022013171120.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2017.

MACIEL, Carina Elisabeth; LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos; GIMENEZ, Felipe Vieira. Políticas e permanência para estudantes na educação superior. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 32, n. 3, p. 759 - 781, dez. 2016. ISSN 2447-4193. Disponível em:

<<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/68574/39683>> Acesso em: 11 out. 2017.

MELO, André Lins de; SANTOS, Elisangela de Jesus Ribeiro dos; ANDRADE, Gercília Pereira de. Ensino superior no Brasil: do elitismo colonial ao autoritarismo militar. In: Dermeval Saviani; José Claudinei Lombardi. (Orgs) UNICAMP.Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. Anais... Campinas, SP: FE/UNICAMP: HISTEDBR, 2009. p. 01-19.

MUGNOL, Márcio. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: conceitos e fundamentos. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, maio/ago. 2009.

NUNES, Ivônio Barros. Noções de Educação à Distância. Revista Educação a Distância. Brasília: 1994.

PRETI, O. Educação a Distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. Cuiabá: NEAD/ IE –UFMT. 1996.

RUA, Maria das Graças. Políticas Públicas. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC, 2009.

RUMBLE, Greville. A gestão dos sistemas de ensino a distância. Tradução Marília Fonseca. Brasília: Ed. UnB/Unesco, 2003.

SECCHI, Leonardo. Políticas Públicas: Conceitos, Esquemas de Análise, Casos Práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SILVA, Maria das Graças Martins da; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. Acesso nas políticas da educação superior: dimensões e indicadores em questão. Avaliação (Campinas), Sorocaba , v. 18, n. 3, p. 727-747, Nov. 2013 Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772013000300011&lng=en&nrm=iso Acesso em: 11 out. 2017.

VERAS, M.E.B.; MARTINS, R.C.R. O financiamento da educação pública no Brasil. In: ENCONTROS pela Justiça na Educação. Brasília, DF: MEC; FUNDESCOLA, 2000.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. Revista. Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, agosto 2006. Disponível em <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 21 set. 2017.

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Em relação às perspectivas do curso de Pedagogia, entendo que a formação acadêmica específica é uma das mais importantes dentro da estrutura educacional, sendo reconhecida mundialmente como um dos pilares de qualquer processo educativo. Nesse sentido, de forma complementar às formações acadêmicas que já possuo, entendi que a Pedagogia iria somar, de forma muito qualificada, na proposta pessoal que tenho de atuar no âmbito escolar, resgatando o curso de Ciências Sociais que já fiz na UnB.

Essa formação complementar me possibilita, assim, concorrer para vagas de trabalho na área da educação, seja para atuação em sala de aula, seja para gestão escolar e outros, afinal, o campo da Pedagogia, no contexto atual, é extremamente vasto e permite uma amplitude de atuação profissional.

Tenho em mente que os desafios para inserção do pedagogo no ambiente escolar, sobretudo as séries iniciais do ensino fundamental, não são fáceis. Ainda existe, de forma muito visível na realidade do Brasil, um grande preconceito à atuação do pedagogo. Em linhas gerais, a profissão é *locus* de atuação feminina, e esse é um dos pontos que me motivou a cursar Pedagogia: a possibilidade de tentar romper um pouco com essa lógica de atuação. Não é tarefa fácil. Mas não se trata de uma possibilidade não factível.

Vejo a Pedagogia como uma das profissões mais nobres que temos dentro do campo da educação; ajudar na formação do indivíduo, a despeito da pouca valorização que hoje existe, é algo gratificante. Uma verdadeira missão que pode ser desenvolvida em diversos setores, e não apenas dentro de sala de aula. Nesse sentido, o curso abre portas profissionais que, acredito eu, sejam importantes para colocação do profissional no mercado de trabalho.

Por fim, tenho plena convicção dos desafios que a Pedagogia ainda precisa vencer e da importância que cada profissional tem na sua trajetória de sucesso, com vistas à construção de um ambiente educacional forte e cheio de oportunidades.