

Educação a Distância no Brasil e em Portugal: um Estudo Comparado Baseado na Teoria Crítica da Sociedade

Stelamary Aparecida Despincieri Laham
Carlos da Fonseca Brandão

Como citar: LAHAM, Stelamary Aparecida Despincieri; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. Educação a Distância no Brasil e em Portugal: um Estudo Comparado Baseado na Teoria Crítica da Sociedade. *In:* LAHAM, Stelamary Aparecida Despincieri; BRANDÃO, Carlos da Fonseca (org.). **As políticas públicas educacionais no contexto dos estudos comparados.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2025. p. 115-143. DOI: <https://doi.org/10.36311/2025.978-65-5954-618-3.p115-143>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Capítulo 7

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL E EM PORTUGAL: UM ESTUDO COMPARADO BASEADO NA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE

*Stelamary Aparecida Despincieri LAHAM*³⁸

*Carlos da Fonseca BRANDÃO*³⁹

Resumo

O capítulo que se segue, apresenta os resultados de uma pesquisa de doutorado e está inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) Campus de Marília, na linha de pesquisa de Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais. O presente texto apresenta um estudo comparado e internacional tendo como polos de comparação a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp) no Brasil e a Universidade Aberta de Portugal (UAb), de Portugal. A partir da perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade, da abordagem crítica da educação comparada, da reflexão sobre a educação a distância inserida em uma sociedade globalizada e neoliberal, buscamos como objetivo verificar em que medida os sentidos e significados revelados

³⁸ Professora Doutora – Fundação Educacional do Município de Assis – FEMA – Assis. E-mail: stelamary.laham@fema.edu.br

³⁹ Professor Doutor Adjunto do Departamento de Educação da UNESP - Assis e do Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP - Marília. E-mail: carlos.brandao@unesp.br

<https://doi.org/10.36311/2025.978-65-5954-618-3.p115-143>

acerca da EaD nessas instituições, indicam as tensões e contradições no processo de implantação e operacionalização dos cursos, que se aproximam ou distanciam da racionalidade tecnológica. Para isso, foi realizado um estudo descritivo de abordagem qualitativa com base na pesquisa bibliográfica e documental por meio da Educação Comparada. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: levantamento de revisão bibliográfica que trata dos aspectos históricos e legais da educação distância em Portugal e no Brasil, documentos oficiais das instituições, documentos oficiais de órgão do governo dos dois países, documentos oficiais de organismos internacionais que versam sobre o tema. O referencial teórico para análise teve como base os conceitos de racionalidade tecnológica e pensamento unidimensional de Herbert Marcuse. Como resultado evidenciamos que a EaD, nas instituições pesquisadas, fortemente associadas às tecnologias digitais da informação e comunicação, apresentam marcas da racionalidade tecnológica, e que quanto mais se aproximam das características da globalização e o neoliberalismo impostos à educação, imputam aos indivíduos o pensamento unidimensional.

Palavras-chave: Educação Comparada. Educação a Distância. Educação Superior. Teoria Crítica da Sociedade. Racionalidade Tecnológica.

Introdução

As relações entre os homens, o trabalho e a própria inteligência, se pautam na mudança incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos (THOMPSON, 2011). Assim, a era eletrônica, resultante das invenções tecnológicas, se impõe ao homem, transformando seus sentidos e seu pensamento (BELLONI, 2001, p. 58). Sociedade do Conhecimento, Sociedade da Informação, Sociedade em rede, são algumas denominações criadas e consolidadas no imaginário social recente, para descrever o presente momento em que a humanidade está imersa. Denominações essas que carregam em si, conceitos imbuídos de ideologia. Independente do conceito que se adote, o fato é que novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das comunicações e informação por meio de tecnologias digitais cada vez mais aprimoradas.

Uma denominação que entendemos interessante apresentar é a de Mill (2010, p. 29), o qual nomeia esse período contemporâneo de “Idade Mídia”.

Para esse autor, a comunicação em massa, cada vez mais rápida, alinhada aos aparatos tecnológicos do estado capitalista neoliberal “[...] trouxe a possibilidade de capilarizar a sociedade e colonizar a subjetividade de cada um dos seus membros”, apresentada e posta em prática como “uma nova forma de manipulação capitalista, mais perversa, apesar de menos agressiva aos indivíduos” (MILL, 2010, p.29). Corroborando com essa ideia, Belloni (2001, p. 54) argumenta que a novidade não mais reside na mecanização do trabalho, como antes. Agora, a novidade passa pela mecanização da vida em geral, da esfera privada da vida social: o lazer, a cultura, a vida doméstica. O que presenciemos é uma era em que o capital faz uso das tecnologias de informação e comunicação, e das técnicas e tecnologias que estruturam as novas redes comunicacionais, “para colonizar os indivíduos em si, estando interessados nisso ou não”. Ou seja, por meio da tecnologia, emergem novas formas de controle e coesão social cada vez mais eficazes, “uma vez que elas são também mais agradáveis.”

Diante desse cenário, é interessante considerar que, além disso, nos últimos anos, o capitalismo conseguiu produzir um discurso tecnológico, em que se disseminou certa obrigatoriedade na adoção das tecnologias digitais. Esse movimento estimulou não apenas o desenvolvimento de novas tecnologias de base informacional e comunicacional, mas também criou certa “necessidade” de incorporação dessas tecnologias nos diversos setores da economia, e o setor educacional não poderia ser exceção. (MILL, 2010, p. 32).

É nesse sentido que Costa e Silva (2019, p. 6) trazem como um novo conceito relacionado a educação o termo “novo neoliberalismo acadêmico”, conceito este que segundo as autoras, “descreve a exacerbação das características historicamente registradas na mercantilização capitalista no ensino superior.” Costa e Silva (2019) explicam que os organismos internacionais moldaram as características do ensino superior de acordo com os ditames do neoliberalismo, criando políticas com promessa de serem inclusivas, como a oferta de cursos em novas modalidades que seriam mais flexíveis, a cultura do empreendedorismo nas universidades, difusão do gerencialismo e a precarização das relações de trabalho nas instituições de ensino superior públicas.

Dessa forma, no contexto estrutural da mundialização do capital, o qual determinou mudanças profundas no mercado mundial e em todas as esferas da

sociedade, as novas tecnologias de informação e comunicação são projetadas na relação de produção capitalista. E nesse sentido, na área educacional, passam a configurar as linhas que dão origem a uma geração da Educação a Distância (EaD). É nessa fase contemporânea da EaD, marcada pelo redimensionamento espaço-temporal do processo ensino-aprendizagem viabilizado por meio das novas tecnologias de informação e comunicação, especialmente pelo uso do computador pessoal e da internet, que essa pesquisa é delimitada.

A relação da expansão da modalidade de Educação a Distância com o neoliberalismo, como uma proposta de para a orientação mercantilista do ensino, que enquadra a educação como um serviço a ser comercializado, não é nova. Autores como Belloni (2001), Frigotto (2003), Mill (2006) e Nascimento (2011) ressaltam que as demandas atuais de educação foram formuladas a partir de novas categorias – sociedade do conhecimento, qualidade total, educação para a competitividade, formação abstrata e polivalente. Nesse sentido, Nascimento (2016, p. 26) destaca dentre essas novas categorias, a “sociedade do conhecimento”, pois, segundo ele, é “usada pelos ideólogos do capital para “fetichizar” as novas tecnologias de informação e comunicação na medida que alegam que é por meio dela que a informação e o acesso ao conhecimento potencializam a vida em sociedade.” Essas concepções têm sido amplamente difundidas no imaginário dos sujeitos sociais pela ideologia dominante e estão presentes inclusive no âmbito acadêmico e institucional.

Medeiros (2019), ao realizar uma pesquisa comparada entre as formas de gestão da Educação a distância dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil, constatou por meio de questionários destinado aos gestores dessas instituições que, a ideia de EaD como “caminho sem volta” é institucionalizada por esses profissionais dessas instituições. Nesse sentido, para Medeiros (2019, p. 146), “a ideia de ‘caminho sem volta’ é parte de uma representação coletiva que associa a EaD às novas tecnologias e à necessidade de se conformar com o que está posto, de se adaptar à realidade.”

Os dados estatísticos sobre a educação a distância, nos últimos anos, são reveladores. Costa (2010, p. 38), com referência a oferta de cursos na modalidade EaD, já apontava em sua pesquisa que, após 1996, houve um significativo crescimento do setor privado na oferta de vagas no Ensino Superior, sendo que, como ressalta a autora, foi à partir de 2000, com a publicação da

Sinopse Estatística da Educação Superior: 2000 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que pudemos ter a ideia da ampliação da oferta de vagas especificamente na modalidade a distância e que essa, estava na esfera privada, gerando um aumento de 4.700%, no período de 2001 a 2006.

Atualmente, com a publicação do Decreto Nº 9.057/2017, mudanças na legislação brasileira sobre EaD, “facilitaram” ainda mais o aumento da oferta de cursos na modalidade. Como consequência, a expansão do sistema ocorreu pela multiplicação de estabelecimentos isolados e faculdades da iniciativa privada, que se voltavam primordialmente para o ensino de graduação; e o setor público foi orientado a manter universidades que associassem ensino, pesquisa e extensão. Em 2020 foi ofertado o total de 19.626.441 vagas de cursos de graduação no Brasil, das quais 68,9% a distância e 31,1% presenciais. Além disso, 95,6% das vagas foram ofertadas na categoria privada, contra 4,4% ofertadas na categoria pública. Vale dizer que, do total de vagas presenciais, 11,9% são públicas e 88,1% são privados; das vagas a distância, 1,0% são públicas e 99,0% são privados.

Nosso interesse nessa pesquisa não esteve ligado aos cursos ofertados na modalidade EaD na esfera privada, pois, o caráter mercantilista da educação nessa categoria administrativa de oferta de cursos é fato. Porém, acreditamos importante apresentar tais dados para confirmar que a introdução de mecanismos tecnológicos no processo formativo corresponde às exigências de uma sociedade identificada nos ditames da produção econômica, nos âmbitos sociopolítico e artístico-cultural, os quais exigem habilidades e competências condizentes à racionalidade técnica.

O debate travado aqui, tem relação com as instituições de ensino superior públicas, devido ao caráter que se tem colocado como grande inovação educativo-tecnológica representada pela EaD e seu potencial democrático de acesso à universidade. Dessa forma, políticas educacionais atreladas aos meios de comunicação representam ações nesse campo, como por exemplo, podemos perceber na justificativa para a fundação da Univesp, a quarta universidade pública do estado de São Paulo: Universidade Virtual do Estado de São Paulo, criada em 2012. Segundo Vogt (2009, p. 7) é a resposta do governo paulista a um enorme desafio: o de expandir o ensino superior gratuito por

meio da ampliação do número de vagas, utilizando metodologia inovadora, que associa o uso intensivo das tecnologias de informação e comunicação às práticas tradicionais do ensino presencial, sem descuidar do compromisso com a qualidade na educação superior.

Assim, como isso se dá dentro da esfera pública, tendo em vista que, as instituições de ensino superior que oferecem cursos a distância, tem em sua concepção e missão explícitas, a democratização e universalização do ensino, a formação para autonomia e formação integral do sujeito, tão necessárias a sociedade emancipada. Quais são as formas reveladas na operacionalização desses cursos que se aproximam ou distanciam desse caráter mercantil da educação, tendo em vista características do sistema econômico dominante? Que tipo de racionalidade está presente? É possível que instituições públicas de ensino superior consigam se desvencilhar de retóricas hegemônicas, cujas estratégias de ensino estão inseridas em uma racionalidade tecnológica⁴⁰ adaptativa que obscurece a reprodução da desigualdade social?

As palavras de Mill (2010), exemplificam nosso entendimento:

[...] as tecnologias digitais trouxeram consigo inéditas possibilidades de comunicação ou interação entre sujeitos, isto é, trouxe-nos novas possibilidades de experimentar os tempos e espaços, pois a experiência espaço-temporal dos homens depende do desenvolvimento tecnológico da época considerada. Também no âmbito do trabalho e da educação isso é verdadeiro. Cabe questionar se as inovações tecnológicas implicam, necessariamente, inovações pedagógicas (MILL, 2010, p. 48).

A existência de uma relação direta entre mudança educacional e a inserção de novas tecnologias e mídias digitais, da forma como é divulgada nas propostas de EaD de algumas Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil, impede a ocorrência de posições críticas ou contrárias ao processo hegemônico característico da sociedade capitalista aprisionando o conceito de tecnologia a uma forma de ideologia empenhada na dominação do homem e que obscurece a reprodução da desigualdade social.

⁴⁰ O conceito de “racionalidade tecnológica” adotado para o trabalho é cunhada por Marcuse e será mais aprofundada na seção 4 Tecnologia: Emancipação ou controle, sendo um dos conceitos centrais para pesquisa.

Acreditamos que para a compreensão dessa problemática é importante considerar as conjunturas favoráveis à implantação de programas em EaD na sociedade atual caracterizada pela força mercadológica, que confere um ritmo de competitividade e readaptação aos grandes avanços tecnológicos e, sobretudo, com a supervalorização da tecnologia, impõe uma tendência à fetichização da técnica. Além de considerar a expansão da modalidade EaD, nos últimos tempos, amparada pela regulamentação legal do poder público.

Nesse sentido a pesquisa foi realizada por meio de um estudo comparado entre as instituições de Ensino Superior de Educação a Distância públicas Universidade Aberta do Brasil (UAB) de Portugal e a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp) do Brasil, a fim de evidenciar aproximação ou distanciamento ao conceito de racionalidade tecnológica. Como polos de comparação foram eleitas a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp) no Brasil e a Universidade Aberta de Portugal (UAB). Essa escolha se deu em virtude de que ambas são as únicas instituições públicas⁴¹ desses países que ofertam apenas cursos na modalidade a distância.

A instituição que representa o Brasil na pesquisa, como já explicitado, é a Univesp, a qual é fundada em 2012, considerada como uma das metas do governo do Estado de São Paulo na época, e vista como prioridade da Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência. Criou-se então, em 20 de julho de 2012, sob a lei nº14.836, a Fundação Universidade Virtual do Estado de São Paulo, a Univesp, como a quarta Universidade pública paulista. Uma vez institucionalizada, a Univesp passa então a primar pelo uso intensivo das TIC “para promover a evolução social do Estado, possibilitando a universalização do acesso ao ensino superior público e a universalização do acesso ao conhecimento na sociedade digital” (VOGT, 2013, s/p).

Para o outro polo de comparação, Portugal, tomamos como unidade de análise a Universidade Aberta de Portugal, instituição de ensino superior, com sede em Lisboa. De acordo com Costa (2005), a UAB de Portugal teve os seus Estatutos aprovados em 25 de março de 1994, nos termos do Despacho Normativo nº 197/94, o qual passou por um processo de revisão estatutária

⁴¹ Destacamos aqui o caráter público das instituições polos de pesquisa tendo em vista a gratuidade da oferta de seus cursos. No Brasil, a instituição Univesp é pública e gratuita aos estudantes. Em Portugal, a instituição UAB tem caráter público, porém, os alunos pagam um valor denominado propina. Esse assunto será mais detalhado no decorrer do estudo.

em 2000/2001, sendo o regimento atual publicado no Despacho Normativo nº 9/2002, de 14 de fevereiro.

Nesse contexto, o trabalho toma como base a Educação Comparada⁴², utilizando o modelo comparativo de Bereday (1972). A proposta de um estudo de cunho comparativo não é a de apontar modelos, mas de lançar um olhar sobre o outro, compreendê-lo e buscar aprender com suas experiências (FRANCO, 2000). Com relação a análise, este trabalho se apoia na referencial da Teoria Crítica da Sociedade, mais precisamente os conceitos de **racionalidade técnica** e de **unidimensionalidade do pensamento** de Herbert Marcuse (2015). Assim, para empreender essa análise, a pesquisa utiliza como referência bibliográfica principal o ensaio intitulado “**Algumas implicações sociais da tecnologia moderna**”, publicado em 1941, e o livro “**O homem unidimensional**”, publicado em 1964. Para além dessas referências, nos pautamos também em autores que clássicos e contemporâneos que produzem sobre o tema.

Do ponto de vista da operacionalização da investigação, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza básica. Quanto aos objetivos ela se caracteriza como explicativa e quanto aos procedimentos ela se apoia no levantamento bibliográfico e documental. Entretanto o uso do enfoque qualitativo não inviabilizou a utilização de dados quantitativos que serviram para dimensionar a situação empírica da EaD no Brasil e Portugal.

No estudo, para levantamento de dados, foram utilizados os seguintes procedimentos: a) análise de documentos oficiais do governo brasileiro e português; b) análise de documentos oficiais de organismos internacionais com inserção na política educacional dos países em pauta; c) análise de documentos oficiais das instituições; d) coleta de dados estatísticos referentes à EaD no Brasil e Portugal.

Acreditamos oportuno destacar que o caminho escolhido para realização da pesquisa tem sua base na Teoria Crítica, porém, não temos o intuito de descaracterizar a modalidade EaD como viável ou significativa, pelo contrário. O motivo de tomar esse universo para análise foi pautado na construção de uma pesquisa que aborda a EaD para além de suas questões aparentes,

⁴² As escolhas teórico metodológicas para pesquisa serão apresentadas e justificadas na Seção 2 desse trabalho, denominada “Educação Comparada e o Percurso Metodológico”.

no que diz respeito a métodos e técnicas de ensino. Com efeito, procuramos encaminhar uma abordagem do objeto que se inscreva numa racionalidade científica problematizadora das certezas já consolidadas. É nesse sentido que tal pesquisa se justifica. Esse fator adquire peso ao identificar qual perspectiva de formação a EaD serve de instrumento e como os fundamentos da EaD se relacionam com os fundamentos da educação profissional tecnológica, considerando o projeto educativo defendido pelas instituições de educação superior polos de comparação.

Além disso, a relevância social da investigação sobre EaD se justifica, na medida em que esse tema tem sido pauta de discussões científicas, que abordam as questões educacionais na atual conjuntura brasileira, de tal forma que se constitui objeto de estudo de várias linhas de pesquisa de programas de pós-graduação, inspiração de temas para eventos e ponto de debate na legislação de ensino e na definição de políticas públicas nacionais e internacionais.

Educação Comparada e o percurso metodológico

Nesta pesquisa entende-se a Educação Comparada como uma dimensão dialética, reafirmando os pressupostos de Carvalho (2014) de que nesta perspectiva “as semelhanças e diferenças não seriam tratadas como estanques, como cópia ou reprodução, mas como resultado da ‘relação dialética’ entre os níveis global e local.” (CARVALHO, 2014, p. 137). Compreendemos que mesmo existindo a necessidade de que para realizar um estudo comparado devemos passar por uma fase de descrever, que também se relaciona intimamente ao conhecer, a Educação Comparada não pode se restringir a apenas relatar algo que aconteceu ou a apresentar os indicadores de um determinado processo.

Nesse sentido, não há a intenção de revelar modelos para serem imitados ou recusados, e sim, a de buscar por meio da comparação uma identificação de semelhanças e diferenças e à sua interpretação a partir dos contextos a que pertencem, e tentar trazer uma compreensão do fenômeno educativo foco da pesquisa, de forma “que permita criar categorias férteis na apreensão das peculiaridades dos processos de apropriação dos saberes e da intervenção prática no campo educacional” (NÓVOA; CATANI, 2000, p. 1).

Dessa forma a Educação Comparada, então, fornece condições do surgimento de problemáticas a serem discutidas, refletidas, visualizadas pelos

sistemas educacionais, promovendo trocas, abordagens científicas, demonstrando sua colaboração para o debate científico e não apenas como fornecedora de parâmetros para decisões ou políticas públicas. Assim, destacamos a importância da educação comparada nos processos analíticos, como forma de compreender as questões educacionais em sua totalidade. Reconhecemos também a complexidade da análise considerando a Educação Comparada como parte do processo metodológico. Sendo assim, os nossos argumentos estão ancorados essencialmente nas bases do materialismo histórico-dialético, que se apresenta no histórico da Educação Comparada configurado na perspectiva crítica (Nóvoa, 2009) desse campo do saber.

Para autores como Nóvoa (2009) e Ferreira (2008), a perspectiva crítica na Educação Comparada desconsidera a vertente funcionalista, principalmente por considerarem que tal abordagem estaria ligada a uma ordem social injusta, fomentada especialmente pelos organismos internacionais sob os países considerados de terceiro mundo. Nessa mesma perspectiva, Carvalho (2014) entende que o enfoque materialista dialético oferece mais possibilidades de evitar uma análise unidimensional ao buscar as origens das diferenças e semelhanças entre os países nos processos sociais e históricos. Para a autora, nesse mesmo sentido: “[...] as diferenças e semelhanças são analisadas como expressão não de partes isoladas e sim de uma totalidade, de uma realidade social contraditória, cuja transformação pode se dar pela ação dos sujeitos sociais.” (CARVALHO, 2014, p. 137). E ainda, que é “[...] necessário analisar as formas de vida que estão se opondo, os conflitos de ordem econômica, as relações de trabalho, de sobrevivência, os distintos princípios e valores que envolvem todos os membros da sociedade e dão dinamismo à história. (CARVALHO, 2014, p. 138).

Associada a essa escolha, toda a metodologia também precisa ser condicionada a esse olhar epistemológico, o qual será a base para investigação. (MAINARDES, 2017). Assim, o trabalho, fundamenta-se na Teoria Crítica da Sociedade, em especial, no filósofo Hebert Marcuse. Em consequência, para que a comparação não seja realizada superficialmente e esteja ancorada nos pressupostos teóricos escolhidos, consideramos as categorias do método materialista histórico-dialético norteadoras do processo analítico comparativo.

No que diz respeito à levantamento de semelhanças e diferenças entre as unidades de comparação, o método proposto por Bereday (1972) foi escolhido, o qual se apresentou como sendo o mais apropriado para realização do desenvolvimento e operacionalização da comparação.

O método sistematizado de comparação de Bereday (1972) é apresentado pelo autor em seu livro clássico “O Método Comparativo na Educação”, o qual determina quatro passos para se realizar um estudo comparado: descrição, interpretação, justaposição e comparação. Bereday (1972) indica que a descrição consiste na coleta sistemática de informações referentes ao objeto de estudo, seguida da interpretação e análise dos dados coletados. Em seguida, se daria a fase de a justaposição, a qual tem a função de estabelecer uma visão simultânea a respeito das semelhanças e diferenças. O último passo, é o da comparação, realizado com base nas anteriores. Esses passos dão suporte para a realização da comparação, último passo ou etapa.

É importante frisar que o objetivo principal da escolha das etapas do método comparativo é o de elaborar a descrição de forma clara, ordenada e rigorosa. Essa fase da pesquisa requer uma visão sistemática, uma vez que recolher esses dados implica que a coleta também seja antecedida e acompanhada de reflexões. Justificamos a escolha por entendermos que o modelo proposto por Bereday (1972) mesmo na atualidade é um modelo frequentemente citado, sendo bastante profícuo para realização de comparação entre apenas dois países, e que permite uma “[...] análise bastante profunda”. (BRAY, ADAMSON e MASON, 2015, p. 458). Ainda, de acordo com Bray, Adamson e Mason (2015) “o livro de Bereday fez uma grande contribuição para essa abordagem analítica. Até hoje seu livro é leitura essencial em muitos cursos sobre a educação comparada e ainda tem muito a oferecer.”. (BRAY, ADAMSON e MASON, 2015, p. 28).

Assim, concluímos que em termos metodológicos, a presente pesquisa apresenta como característica como dialética quanto à abordagem e comparativa quanto à procedimento.

EaD e Tecnologia – Emancipação ou Controle

A Educação a Distância pode ser conceituada de formas diferentes, porém, com muitas similaridades, destacam-se como características

fundamentais: o uso de recursos tecnológicos como mediadores do processo ensino-aprendizagem, o tempo assíncrono entre os sujeitos e a irrelevância da distância física entre eles. A configuração dessa modalidade de ensino tem sido alterada, conforme os contornos sociais, econômicos e políticos no decorrer da história. Mesmo que a EaD tenha se evidenciado nas últimas décadas, essa forma de ensinar e aprender não é recente. As primeiras experiências foram bastante singulares, conforme destaca Peters (2009), pois de acordo com este autor, uma das primeiras iniciativas que conhecemos foram as epístolas do apóstolo Paulo, que enviadas como cartas às comunidades buscavam ensinar aos cristãos como viverem. No entanto, a EaD se confirmou como método de ensino promovido entre sujeitos localizados em lugares e tempos distintos, no século XIX, quando o mundo do trabalho passou a exigir uma qualificação dos trabalhadores, e os meios de comunicação e os de transporte permitiram a troca de mensagens de forma mais regular.

Atualmente, a “geração internet” (PETERS, 2009) da EaD, normalmente, oferta seus cursos on-line em ambientes virtuais de aprendizagem em que tarefas síncronas e assíncronas são comuns. Além disso, agrega materiais áudio visuais e textuais, fóruns, chats, laboratórios virtuais, recursos abertos de aprendizagem, jogos e redes sociais. As reformulações dessa geração, para além do uso dos recursos digitais, referem-se aos modelos de aprendizagem fundamentados na aprendizagem colaborativa em rede a qual, segundo Peters (2009), a “geração internet” da EaD, carrega consigo os fundamentos da sociedade pós-moderna.

Assim, contemporaneamente, a EaD tem como característica proporcionar uma forma de educação, de processo de ensino e aprendizagem, na qual, os sujeitos estão separados em tempo e espaço, mediados por tecnologias digitais de informação e comunicação. Essa característica da EaD, de propiciar que pessoas diferentes, tenham acesso à mesma informação em tempos e lugares diferentes, provoca uma mudança no “[...] arranjo educacional se transforma e se revela cada vez mais alinhado com as determinações da sociedade moderna. (MEDEIROS, 2019, p. 19). Nesse sentido, é importante estabelecer que a EaD como se configura na atualidade, alinhada ao aumento exponencial da oferta de cursos nessa modalidade, está inserida no contexto da Sociedade da Informação ou Sociedade do Conhecimento.

Acreditamos pertinente para nosso trabalho esclarecer os termos utilizados para designar a sociedade contemporânea, visto que, Sociedade da Informação ou Sociedade do Conhecimento⁴³ passam a fazer parte tanto do discurso social, quanto da produção científica sobre temas que versam sobre a tecnologia, inclusive na Educação.

O termo Sociedade da Informação, segundo Burch (2005, p. 7), é adotado pelas políticas neoliberais, estabelecendo vínculos com a globalização por meio do fortalecimento das indústrias de comunicação, tornando a informação como veículo primordial no estágio atual do capitalismo mundial. A autora ainda faz uma diferenciação entre Sociedade da Informação e Sociedade do Conhecimento, apontando que em sua concepção, o mais adequado seria utilizar a denominação de Sociedade do Conhecimento, explicando que,

“‘sociedade da informação’ coloca a ênfase no conteúdo do trabalho (o processo de captar, processar e comunicar as informações necessárias), e ‘sociedade do conhecimento’ nos agentes econômicos que devem possuir qualificações superiores para o exercício do seu trabalho” (BURCH, 2005, p. 4).

Porém, nosso entendimento é que tanto uma quanto outra definição estão ligadas ao ideário neoliberal, pois, as duas colocam no centro da sociedade a força motriz no trabalho, mesmo que uma tenha a ênfase no processo (sociedade da informação) e a outra coloque a ênfase no agente do processo (sociedade do conhecimento). Essas denominações trazem consigo ação ideológica advinda do Estado e do capital e são incorporadas à lógica dominante nos países periféricos, sustentada por um discurso equalizador e inerentemente democrático do uso das novas tecnologias de comunicação e informação. Nesse sentido, a formação do sujeito caminha para uma tendência de adaptação a essa nova configuração do capitalismo e das exigências do mercado.

⁴³ Castells (1999) é um dos autores mais conhecidos e citados com referência a caracterização desse paradigma do conceito da sociedade atual e o uso das tecnologias da informação. Ele ainda utiliza os termos de Sociedade em Rede ou Sociedade Informacional, as quais são resultado da reestruturação do capitalismo que se apresenta por novas facetas, dentre elas a diversificação das relações de trabalho, aumento da concorrência econômica global, flexibilidade e descentralização das empresas.

Ou seja, existe em tempos de globalização, uma interdependência maior entre a produção e aquisição de conhecimento e a economia. Portanto, se em uma sociedade globalizada o conhecimento passa a ser uma matéria-prima da economia, um novo tipo de trabalhador com um perfil de competências múltiplas será necessário. Diante dessa realidade, as exigências do mercado de trabalho são por um trabalhador que altamente qualificado, versátil, flexível, capaz de atuar nas mais diferentes áreas, de acordo com a necessidade do mercado e, acima de tudo, capaz de solucionar problemas. As mudanças tecnológicas atuam de forma que as qualificações dos trabalhadores fiquem defasadas em grande parte, a um ritmo cada vez mais rápido, diante dos aparatos de informação que operam em tempo real.

Tal esforço de esclarecimento dos conceitos apresentados são no sentido de relacionar a Educação, mais precisamente a Educação a Distância nesse contexto. Segundo Bastos e Lima (2020, p. 9), a EaD está inserida no “discurso da sociedade do conhecimento, ou sociedade da informação no sentido da fetichização das tecnologias, entendidas como a-históricas segundo a ideologia dominante[...]” Corroboramos com os autores no sentido de que a EaD a partir do advento das novas tecnologias da informação, passa a se apresentar como uma inovação, que pode garantir democratização do ensino, por meio de novas formas de comunicação e interação entre professores e alunos, utilizando às novas concepções de espaço e tempo na área educacional como sua função estratégica. Esse é o discurso ideologia dominante que alimenta o fetichismo⁴⁴ tecnológico, ou seja, se apresenta como resolução de “todos os problemas”.

Dessa forma, a EaD, nos tempos atuais, está diretamente relacionada à tecnologia digital e muitas vezes, se apresenta determinada por ela. Buscamos também a relação dessa modalidade de ensino com o neoliberalismo, pois, esta modalidade enfrenta os dilemas da mercantilização da educação, que subordina os interesses educacionais à lógica de mercado.

⁴⁴ Tomamos como conceito de fetichismo, aquele cunhado por Marx como “fetichismo da mercadoria” o qual está diretamente ligado ao conceito de alienação. Para Marx, o fetichismo é a transferência do foco da análise das relações sociais para as coisas em si, ou seja, é o modo pelo qual as formas econômicas do capitalismo ocultam as relações sociais a elas subjugadas. Marx (MARX, 1998, p. 198).

A tecnologia e o Pensamento Unidimensional

Nossa estratégia é aproximar a questão da recente disseminação da EaD alicerçada e orientada pela inserção de tecnologias digitais propostas como ações pedagógicas estratégicas no processo de ensino e aprendizagem aos conceitos de Marcuse e do pensamento unidimensional, em vez de tomar especificamente a própria explicação da tecnologia como base principal. Ou seja, para compreendermos a tecnologia relacionada a educação, precisamos localizá-la em algo que vai além da própria tecnologia, essa essência está na compreensão do mundo social do qual ela faz parte.

Dessa forma, nosso raciocínio é guiado pela convicção de que as ideias centrais da teoria crítica sobre tecnologia oferecem uma base para refletir sobre as formas como os cursos de EaD são desenvolvidos na atualidade. Para tanto, utilizamos os estudos de Herbert Marcuse sobre tecnologia, em específico os conceitos de racionalidade tecnológica e pensamento unidimensional. Empregamos como referência bibliográfica principal para compreensão dos referidos conceitos, duas obras de Marcuse, sendo elas, o ensaio intitulado *Algumas implicações sociais da tecnologia moderna*, publicado em 1941, e o livro *O homem unidimensional*, publicado em 1964.

Marcuse é um filósofo do século XX, contemporâneo de um período da História em que as tecnologias digitais, a internet e todo aparato⁴⁵ tecnológico midiático e de comunicação utilizados atualmente na Educação a Distância, ainda não existiam. Esse fato não invalida a escolha de sua teoria para análise da presente tese, tendo em vista que Marcuse nos apresenta em suas reflexões sobre tecnologia, “uma compreensão de estruturas e tendências subjacentes do desenvolvimento socioeconômico e político contemporâneo” (Marcuse, 2015). Na verdade, acreditamos que as racionalidades científicas e tecnológicas descritas por Marcuse se apresentam relevantes sobremaneira, devido à rapidez das mudanças tecnológicas digitais, da desenfreada proliferação das mídias e informações, e em consequência, o “desenvolvimento de novas técnicas e formas de controle social” (Kelnner, 2015, p. 25). Pensar na relação das contribuições de Marcuse para a análise da efetiva aceitação da

⁴⁵ Utilizaremos nesse estudo o significado do termo “aparato” dado por Marcuse (2015, p. 77), o qual “designa as instituições, dispositivos e organizações da indústria social dominante”.

tecnologia na Educação, sua forma de incorporação como algo “sem volta”, se mostra necessário e apropriado. Assim, acreditamos que a afirmação de Marcuse em 1964, soa verdadeira nos dias de hoje:

A união de produtividade crescente e destrutividade crescente; o perigo de aniquilação; a capitulação do pensamento e da esperança e o temor ante as decisões dos poderes existentes; a preservação da miséria em face da riqueza sem precedentes constituem a mais imparcial acusação (...) sua [da sociedade] impetuosa racionalidade, que impele a eficiência e o crescimento, é irracional em si mesma. (MARCUSE, 2015, p. 34).

Herbert Marcuse foi um dos primeiros pesquisadores a estudar os mecanismos de dominação tecnológica e política que surgiram com o desenvolvimento da sociedade moderna. Ele realizou estudos para a compreensão das mudanças da ciência e das tecnologias que transformaram a vida humana. Autores como Kellner (1999), Monteiro (2017) e Delanty e Harris (2020) afirmam que suas interpretações sobre o funcionamento das sociedades industriais avançadas, do desenvolvimento da técnica e da tecnologia, das implicações sociais do desenvolvimento da tecnologia na sociedade moderna, continuam importantes para a compreensão da sociedade contemporânea, sobretudo no que diz respeito às contradições sociais.

Marcuse, em seus trabalhos, aponta que os indivíduos estão condenados à unidimensionalidade das condições de existência, sejam elas objetivas ou subjetivas, isso porque ele vê o capitalismo e o sistema de produção e consumo os determinantes dessa situação. Essa pré-condição, inviabiliza a crítica e não produz emancipação “[...] apenas aumenta a labuta pela existência, reproduzindo um estilo de vida pautado na troca da liberdade pelo conforto” (MONTEIRO, 2017, p. 33).

Diante desse cenário é que Marcuse desenvolve os conceitos de racionalidade tecnológica e pensamento unidimensional, ao longo de sua vida, demonstrando, deste modo, que os referidos conceitos não são fruto de preocupações filosóficas restritas a uma época, mas atravessam grande parte da vida desse filósofo, dedicada aos estudos de filosofia e crítica social. Para Marcuse a questão primária se encontra no anúncio da liberação do trabalho alienado mediante o desenvolvimento das forças produtivas e conseqüentemente a

constante automação da produção em sociedades de capitalismo avançado⁴⁶. O que se denuncia, entretanto, é a relação estreita entre ciência e capital em detrimento do indivíduo, que, por sua vez, a partir do desenvolvimento da ciência e tecnologia, realiza-se, mediante as condições de consumo e produtividade crescente, numa condição subalterna frente ao aparato tecnológico. A interpretação de Marcuse sobre o tema tecnologia não se dá de forma maniqueísta, ou seja, avaliando-a, categoricamente, em termos de boa ou má. O cerne do problema encontra-se na forma pela qual a ciência é concebida e aplicada em sociedades de capitalismo avançado.

Assim, sendo os produtos tecnológicos produzidos nas condições do capitalismo, para Marcuse (2015) fica claro que a tecnologia não é neutra, mas sim inserida nas relações sociais e nos sistemas de produção, a tecnologia como tal não pode ser isolada do uso que faz; a sociedade tecnológica é um sistema de dominação. Uma máquina pode ser neutra no sentido de que pode ser usada para diferentes propósitos, mas está sempre localizada em um contexto social. Ao possibilitar o progresso material, incluindo a melhoria da qualidade de vida, a tecnologia produz uma nova falta de liberdade porque impede o indivíduo de se tornar autônomo e o homem passa a se ver apenas em suas mercadorias. Em última análise, a tecnologia leva à reificação e permite que o controle social fique ancorado nas novas necessidades que o capitalismo produz.

A Educação A Distância no Brasil e em Portugal – a UNIVESP e a UAB

Como já explicitado, os polos de comparação eleitos foram a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp) no Brasil e a Universidade Aberta de Portugal (UAB). Essa escolha se deu em virtude de que ambas são as únicas instituições públicas⁴⁷ desses países que ofertam apenas cursos na modalidade a distância.

⁴⁶ Marcuse utiliza a expressão “sociedade industrial avançada” já no subtítulo de sua obra “O Homem Unidimensional”, mas emprega também em suas obras, outros termos como “sociedade industrial tardia”, “sociedade contemporânea avançada” ou mesmo “capitalismo tardio” como sinônimos.

⁴⁷ Destacamos aqui o caráter público das instituições polos de pesquisa tendo em vista a gratuidade da oferta de seus cursos. No Brasil, a instituição Univesp é pública e gratuita aos estudantes. Em Portugal, a instituição UAB tem caráter público, porém, os alunos pagam um valor denominado propina. Esse assunto será mais detalhado no decorrer do estudo.

A instituição que representa o Brasil na pesquisa, como já explicitado, é a Univesp, a qual é fundada em 2012, considerada como uma das metas do governo do Estado de São Paulo na época, e vista como prioridade da Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência. Criou-se então, em 20 de julho de 2012, sob a lei nº14.836, a Fundação Universidade Virtual do Estado de São Paulo, a Univesp, como a quarta Universidade pública paulista. Uma vez institucionalizada, a Univesp passa então a primar pelo uso intensivo das TIC “para promover a evolução social do Estado, possibilitando a universalização do acesso ao ensino superior público e a universalização do acesso ao conhecimento na sociedade digital” (VOGT, 2013, s/p).

Para o outro polo de comparação, Portugal, tomamos como unidade de análise a Universidade Aberta de Portugal, instituição de ensino superior, com sede em Lisboa. De acordo com Costa (2005), a UAB de Portugal teve os seus Estatutos aprovados em 25 de março de 1994, nos termos do Despacho Normativo nº 197/94, o qual passou por um processo de revisão estatutária em 2000/2001, sendo o regimento atual publicado no Despacho Normativo nº 9/2002, de 14 de fevereiro.

Brasil e Portugal iniciaram a oferta de cursos a distância para formação em nível superior, em momentos parecidos de suas histórias, mesmo que em tempos diferentes. Portugal, logo após a Revolução dos Cravos de 1974, período do início da redemocratização no país, cria em 1986 a Universidade Aberta de Portugal (UAb). Nesse mesmo movimento, o Brasil, após a constituição de 1988, intensifica a oferta de programas de formação da sua população por meio da modalidade a distância (como descrito na seção 3), culminando na criação da Universidade Aberta do Brasil em 2006, e em sequência, da Univesp no Estado de São Paulo em 2012.

Outro fator que pode ser considerado como relevante neste período para os dois países é a inserção deles em comunidades internacionais, a de Portugal vem logo após a Revolução de 1974, em um momento em que está acontecendo sua inserção à Comunidade Econômica Europeia (CEE), e que trazem grandes desafios a este país em termos de se adequar às exigências desta nova realidade. No Brasil, as discussões sobre a reforma têm início com a abertura política que se dá com o fim do governo militar, no início dos anos 1980, e a reforma vem quando se discute a implementação do Mercado Comum da

América do Sul (MERCOSUL), e da Área de Livre Comércio das Américas (ALCA), no final da década de 80 e início dos anos 90 do século XX, o que também traz exigências de melhoria em seus indicadores sociais e educacionais.

Nesse sentido, podemos identificar uma diferença tendo em vista a forma como cada instituição inicia sua oferta de cursos em EaD. Portugal, por meio da UAb, fundada em 1986, se vê inserida em uma geração da modalidade de ensino, na qual, não se utiliza tecnologias digitais, como a internet e os ambientes virtuais de aprendizagem. Essa experiência, ao nosso entendimento, permite a possibilidade de amadurecimento e maior reflexão sobre o processo de oferta de cursos a distância, situação que a Univesp não pode usufruir, tendo em vista sua recente implantação. Ou seja, a Univesp já “nasce” dentro de uma geração da EaD completamente on-line. Uma experiência em que a comunicação era menos imediata, com todos os entraves que puderam ser observados, são a UAb a possibilidade de uma mudança de processo, não apenas com relação ao uso das tecnologias, como também, com a forma de interagir com os alunos. Essa é, ao nosso ver, uma análise importante, pois, pode influenciar a forma como os agrupamentos de alunos são realizados hoje nas instituições, bem como a própria relação desses alunos com os docentes.

Ainda em termos comparativos, identificamos que as instituições UAB e Univesp possuem propostas pedagógicas como padrão de funcionamento diferentes, sendo a UAB uma “organização de tipo virtual” e a Univesp uma organização de “tipo central-polos.” De acordo com Mill (2012, p.83). Uma organização de tipo virtual, “funciona quase que completamente em suportes virtuais e sem significativo apoio presencial ao aluno e sem necessariamente ser complementado por outras mídias físicas”, e uma organização de tipo central-polos é “[...] estruturada a partir de uma central de concepção, produção e oferecimento dos cursos, em parceria com vários polos de recepção e apoio presencial ao aluno.”

Dedicado à circulação de materiais diversos e aos fluxos de informações, o sistema logístico de EaD influencia diretamente o modelo de atendimento aos alunos, a concepção pedagógica, de personalização da formação e de flexibilidade temporal, espacial e curricular, entre outros aspectos.

Esse tipo de similaridade quanto aos eixos de direção eleitos pelas instituições já era esperado tendo em vista o contexto em que estão inseridas

em seus países. O que se espera desvelar adiante é se esse discurso pautado no ideário neoliberal, se materializa na manutenção e de desenvolvimento da classe dominante, que, por sua vez, coaduna com o ideário neoliberal.

De acordo com os documentos oficiais das instituições para a comparação dos modelos pedagógicos das universidades podemos observar, em justapondo os princípios norteadores das duas propostas de modelo pedagógico, que o “aluno como centro do aprendizado”, a “interação” e “inclusão digitais” são pilares que se repetem nas duas instituições. Princípios como “ampliação do ensino superior” e “formação para o exercício profissional” não se repetem, porém, ao analisarmos o histórico das instituições e seus documentos oficiais, encontramos os mesmos termos.

Identificamos que tanto a UAB quanto a Univesp não deixaram de apresentar um discurso muito próximo, tendo em vista que são resultados das diversas conferências internacionais sobre educação que vêm acontecendo desde a década de 1950 e das políticas econômicas adotadas pelos dois países, e que são os fatores preponderantes na implantação dessas instituições. Segundo Lima (2005) e Leher (2010) isso ocorre pelo fato de que a globalização dos processos culturais e econômicos e o advento da “sociedade da tecnologia e da informação”, centradas no neoliberalismo, apresentam novas demandas ao processo de ensino operadas no capitalismo global.

Após partirmos da relação entre os eixos balizadores da proposta pedagógica das instituições, nos debruçamos nos modelos pedagógicos de cada universidade. Tanto o modelo pedagógico da Univesp quanto o da UAB são padronizados para a graduação. Ou seja, todos os cursos e suas respectivas disciplinas ou componentes curriculares devem seguir a mesma formatação. De acordo com os documentos oficiais das instituições para a comparação dos modelos pedagógicos das universidades evidenciamos em ambos, um grande destaque na utilização das situações de aprendizagem mais comuns descritas nas metodologias ativas, com uma ênfase no lema do “aprender a aprender”, na busca pela autonomia do aluno e aquisição de habilidades e competências.

Nesse sentido, para Silva (2014), em sua análise realizada com base na Teoria Crítica da Sociedade, essa concepção de aprendizagem autônoma fomenta o enfraquecimento da subjetividade individual, uma vez que inibe o surgimento de um indivíduo autônomo tendo em vista que a mediação é

guiada unicamente por uma racionalidade técnica. Em continuidade à análise, verificamos que os documentos que descrevem os modelos pedagógicos de Brasil e Portugal, sendo o Plano de Desenvolvimento Institucional (SÃO PAULO, 2018) e Modelo Pedagógico Virtual (UAB, 2018), respectivamente, e justapormos as estratégias de trabalho docente ou estratégias de ensino descritas, observamos similaridade e alinhamento com o referencial filosófico e teórico adotado em seus projetos.

Observamos ao comparar as atividades de cunho teórico-prático descritas como balizadoras dos projetos pedagógicos dos cursos que tanto a UAB quanto a Univesp propõem atividades baseadas nas metodologias ativas. Segundo Leal e Sales (2021, p. 2), essa condução da ação educativa é demandada aos professores das instituições e está na ordem do discurso de inovação no ensino superior “[...] e têm como alvo fabricar estudantes ativas/os, autônomas/os, empreendedores e competitivas/os a fim de atender ao funcionamento da ‘sociedade da inovação’”.

Nessa direção, o conceber a Educação como a formação do indivíduo para adquirir habilidades e competências liga-se à formação pelo princípio do trabalho, que está circunstanciada pela forma esse assume na sociedade atual, bem como pelos requisitos de formação impostos pelo capitalismo. É o que podemos chamar, segundo Adorno (1995, p.33) de “racionalização progressiva”, ou seja, uma forma de instrumentalizar procedimentos da produção industrial, o que para o autor, elimina da aprendizagem a real aquisição da “experiência no ofício”.

Nesse ponto é que identificamos esses fenômenos como marcas da racionalidade técnica nas instituições (MARCUSE, 2015), na medida em que as práticas de formação as orientando para a exterioridade dos sujeitos, ou seja, para a prática que deverão conhecer e manipular instrumentalmente e investem nas práticas operacionalizadas em um curto espaço-tempo da formação e na neutralidade dos sujeitos.

Apontamos dessa maneira que a similaridade encontrada evidencia que, mesmo sendo essas instituições de caráter público, com finalidade primeira de universalização e democratização do acesso ao ensino superior, as marcas da globalização e do ideário neoliberal estão presentes e a serviço do capital internacional, na medida em que as instituições se colocam na “[...]”

função de articulador entre o discurso pedagógico e o cenário ideológico do capitalismo contemporâneo.” (DUARTE, 2001, p. 69).

Ao justapormos as formas como as duas instituições organizam o trabalho docente, podemos observar que existe uma divisão entre o papel do docente e de acompanhamento pedagógico, parcialmente semelhante nos dois países. Tanto a UAB quanto a Univesp, além dos docentes, contam com a figuras mediadoras no processo de ensino e aprendizagem, sendo elas tutor na UAB e supervisor, facilitador e medidor na Univesp.

Porém, ao nos debruçarmos na comparação, podemos verificar que existem diferenças marcantes na divisão de trabalho pedagógico entre as universidades, tendo em vista que, o profissional denominado como “o docente” nas instituições tem funções diferentes, as quais determinam diretamente a relação professor-aluno.

Na Univesp, o quadro de docentes é composto por duas figuras, professores responsáveis pela disciplina, e o professor autor conteudista (SÃO PAULO, 2018 p. 62). Esses profissionais, não mantém contato com os alunos, não há a interação direta entre esses sujeitos do processo educacional. Para tanto temos mais três funções, ocupadas também por professores de formação (UNIVESP, 2021), conforme exigido pela instituição em seus documentos oficiais, sendo eles os interlocutores do processo: supervisor, facilitador e medidor.

Na UAB, por sua vez, o professor docente é aquele que produz o material didático da disciplina e realiza a mediação com os conteúdos na plataforma virtual de aprendizagem da instituição. Nessa universidade, o docente é o responsável pela sua turma até o número de 50 alunos. Diante desses dados, inferimos que, existe uma fragmentação mais evidente na organização do trabalho docente na Univesp, em comparação com a UAB, o que acarreta uma interação/relação também fragmentada entre professor-aluno.

Na perspectiva de Türcke (2010, p.90), as novas tecnologias permitem a flexibilização de tempo e espaço e permitem às instituições manejo diferenciado na organização das ofertas dos cursos no que diz respeito à relação de professores e alunos, porém, reforça a impossibilidade da realização da “proximidade humana”. Para o autor, quanto mais meios existirem na comunicação, quanto mais interlocutores forem responsáveis pela comunicação e

interação mediada pelas tecnologias, não há o envolvimento necessário para a construção das relações.

Em continuidade à análise das categorias comparativas elencadas para essa pesquisa, chegamos à categoria da Comunicação, assim, buscamos extrair dos documentos oficiais das instituições polos de pesquisa, a descrição dos sistemas de comunicação que cada universidade utiliza na atualidade, tendo em vista aspectos pedagógicos e de comunicação com público externo. Ao justapormos os dados colhidos dos documentos analisados sendo eles o Plano de Desenvolvimento Institucional da Univesp (SÃO PAULO, 2018) e o Modelo Pedagógico Virtual (UAB, 2018).

Em termos de utilização de tipos de suportes de dispositivos de interação as instituições são semelhantes. Ambas possuem uma plataforma virtual de aprendizagem, em que, por meio de atividades de caráter predominantemente assíncrono, desenvolvem as atividades do curso.

Em análise comparada dos dados colhidos, apesar de não ter condição de verificar em que grau cada ferramenta é realmente utilizada e sua efetividade na comunicação, identificamos que ambas as universidades fazem a mesma relação entre o aparato tecnológico, a interação e o papel dos agentes do processo educativo (professores, alunos, tutores, mediadores, facilitadores, supervisores). A relação é de que os meios digitais promoveriam a interação entre esses agentes e todo processo de aprendizagem e estaria definida pela mediação tecnológica, independente dos seus determinantes e da concepção didático-pedagógica vivenciada pelos sujeitos.

Diante dos documentos oficiais das instituições analisadas e comparadas, inferimos que tanto a Univesp quanto a UAB apresentam marcas de um caráter redentor ou fetichizado e unidimensional tanto a respeito da concepção da ferramenta tecnológica quanto de seus usos. Os modos de uso por alunos professores das ferramentas tecnológicas nesses ambientes de aprendizagem digitais e o direcionamento desse uso para o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas, não contemplam a reflexão sobre essa realidade em que estão submersos.

Embora a tecnologia em seu mais avançado modelo consiga simular a não existência da técnica no processo de mediação, o diálogo via ambiente virtual de aprendizagem pode ser prejudicado, caso não exista uma confrontação real de ideia, ou seja, caso o processo não se dê de forma dialética.

Considerações Finais

Esta pesquisa buscou em seu objetivo geral comparar as duas instituições públicas de ensino superior, que ofertam cursos na modalidade a distância do Brasil e Portugal, com intuito de revelar suas semelhanças e diferenças com intuito de verificar em que medida os sentidos e significados revelados acerca da EaD indicam as tensões e contradições no processo de implantação e operacionalização dos cursos, que se aproximam ou distanciam da racionalidade tecnológica.

Consideramos interessante retomar que, o sentido de Educação Comparada eleita para essa pesquisa, não buscou comparar hierarquicamente as duas universidades, mas analisar e compreender sócio historicamente, de maneira dialógica, a forma como os cursos de graduação na modalidade a distância são oferecidos nas instituições.

A pesquisa está ancorada no entendimento de que, de acordo com a Teoria Crítica da Sociedade, ao contrário da tecnologia romper com a alienação, a globalização e suas instituições de poder, ela exerce um controle poderoso sobre os indivíduos. Esse controle apresenta a tecnologia e as formas como elas são utilizadas, como um sutil mecanismo de domínio, com forte pendor totalitário.

Essa realidade de um sistema totalitário é característica da sociedade unidimensional, e é a forma suave dela exercer o poder que nos interessou nesse estudo. Ainda segundo a teoria em pauta, essa racionalidade hegemônica, aliada ao desenvolvimento tecnológico e científico, avançando sobre os diferentes indivíduos e grupos, apresenta-se como a suposta “verdade” e age dentro de modo paradoxal, que controla as relações sociais de forma a entregar uma certa liberdade que só é aceita se não colocar em risco a economia globalizada.

O que apresentamos como resultados são as marcas do sistema capitalista neoliberal identificadas nas duas instituições. A intenção do estudo não era nesse momento, discutir aprendizagem efetiva potencializada pelos cursos, e sim, verificar se, postas as condições do sistema capitalista globalizado para educação, essas instituições se afastariam ou se aproximariam de uma visão unidimensional. Nesse sentido, concluímos que há mais semelhanças do que diferenças entre as instituições de ensino superior comparadas, com relação

às categorias eleitas para análise nesse trabalho. Inferimos que ao analisarmos as categorias de comparação, identificamos marcas de ações neoliberais no interior dessas instituições, na oferta de cursos de graduação superior na modalidade a distância e evidenciando que a EaD, nesse contexto, é utilizada como ferramenta de permanência do *status quo*. Nesse sentido, ao contrário da tecnologia romper com a alienação, vemos que a globalização e suas instituições de poder, exercem um controle poderoso sobre os indivíduos. Esse controle apresenta a tecnologia e as formas como elas são utilizadas, como um sutil mecanismo de domínio, com forte pendor totalitário.

O caminho percorrido por esse estudo, trouxe argumentos que sustentam essa afirmação, como a ideologia do progresso técnico, o fetichismo tecnológico e a sociedade do conhecimento, os quais, apontam que, esses mecanismos ideológicos, somados com a reestruturação do capital, viabilizaram a massificação, a mercantilização e a consolidação da EaD, no ensino superior. Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de enfrentamento dessas questões, com a finalidade de disponibilizar àqueles que perseguem o objetivo de uma educação emancipadora, mecanismos de resistência, sempre focado na compreensão de que esse movimento deve acontecer a partir da contestação da sua base causal.

Referências

BASTOS, J. A.; LIMA, Valeria Almada. n. 34 - A emergência e o desenvolvimento da EaD no capitalismo contemporâneo. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S.l.], v. 14, ago. 2020. ISSN 1981-1969. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/72079/41753>. Acesso em: 13 janeiro 2024.

BELLONI, Maria Luiza. Educação a Distância, Campinas, Editora Autores Associados, 2001.

BEREDAY, G.Z.F. **Método comparado em educação**. São Paulo: Nacional, 1972.

BRASIL. 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. **Diário Oficial da União**. 2017. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_.../2017 /decreto/D9057

BRAY, M. Actores y propósitos em educación comparada. In: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. **Educación comparada: enfoques y métodos**. Buenos Aires: Granica, 2015, p. 39-64.

BURCH, S. **Sociedade da informação/Sociedade do conhecimento**. Desafios de Palavras: Enfoques Multiculturais sobre as Sociedades da Informação. [S.l: s.n.], 2005. p. 1–8. Disponível em: http://www.dcc.ufrj.br/~jonathan/compsoc/Sally_Burch.pdf. Acesso em: 14 jan. 2024.

CARVALHO, E. J. G de. Estudos comparados em educação: novos enfoques teóricos - metodológicos. **Acta Scientiarum Education, Maringá**, v. 36, n. 01, p. 129-141, Jan. 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-52012014000100013&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 04 jan. 2024.

CASTELLS, M. A sociedade em Rede: do conhecimento à política. In: CASTELLS, M; CARDOSO, G (Org.). **A sociedade em Rede: do conhecimento à ação política**. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2005.

COSTA, M. L. F. **Políticas públicas para o ensino superior a distância e a implementação do sistema do Universidade Aberta do Brasil no estado do Paraná**. 2010. 186 f. Tese (doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/101568?show=full>. Acesso em: 20 dez. 2023.

COSTA, C. F.; SILVA, S. M. G. Novo neoliberalismo acadêmico e o ensino superior no Brasil. **REAd**, Porto Alegre, v. 25, n. 3, p. 6–35, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/read/a/jdrK4vfr7cwLvN3DXBRR-8b/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jan. 2024.

DELANTY, Gerard; HARRIS, Neal. Critical theory and the question of technology: The Frankfurt School revisited. **Thesis Eleven**, v. 166, n. 1, p. 88-108, 2021.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, set./out./nov./dez., p. 35-40, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2003.

KELLNER, D. Introduction: Marcuse, art and liberation. In: KELLNER, D (Org.). **Art and liberation: collected papers of Herbert Marcuse** Vol.

4. New York: Routledge, 1999, p. 1-70.

KELLNER, D. Reflexões sobre Herbert Marcuse no quinquagésimo aniversário de publicação de *One-dimensional man*. **Artefilosofia**, n. 18, p.35-49, 2015.

LEHER, R. Crise estrutural e função social da Universidade Pública. **Revista Temporalis**. Brasília. Junho, 2010. Disponível em: sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/2077/1701. Acesso em: 20 jun. 2023.

LÈVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

LIMA, K. R. S. **Reforma da educação superior nos anos de contra-revolução neoliberal: de Fernando Henrique Cardoso a Luís Inácio Lula da Silva**. 2005. 469 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2005.

MAINARDES, J. A Pesquisa sobre Política Educacional no Brasil: Análise de Aspectos Teórico-Epistemológicos. **EDUR - Educação em Revista**. Belo Horizonte, 2017. n.33.

MAINARDES, J. **A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo**. *Revista Brasileira de Educação* v. 23, 2018, p.p. 1-20.

MARCUSE, H. **O homem unidimensional: Estudos da ideologia da sociedade industrial avançada**. Edipro; 1ª edição. 2015.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política: Livro I: O processo de produção do**

capital. 16. ed. Tradução Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 2, 1998.

MEDEIROS, J. C. A Gestão da Educação a Distância dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: **Uma Análise Comparada dos Sentidos e significados da EaD no Contexto da Educação Profissional**. 2019. Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Linha de Pesquisa Estudos Comparados em Educação. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/38352/1/2019_JenniferdeCarvalhoMedeiros.pdf. Acesso em: 25 de jan. 2024.

MILL, D. Educação a distância e trabalho docente virtual: **sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia**. Belo Horizonte: FAE/UFMG. 2006. 322p. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/HJPB-55Y9MT>. Acesso em: 14 de dez. 2023.

MILL, D. PIMENTEL, N. M. (org.). **Educação a distância: desafios contemporâneos: múltiplos enfoques**. 2. ed. São Carlos, SP: EduFSCar, 2010.

MILL, D. **Docência virtual: uma visão crítica**. Campinas (SP): Papirus, 2012.

MONTEIRO, A. F. F. Técnica e Tecnologia em Marcuse: **Dominação ou Emancipação?** Revista Ideação, v. 1, n. 36, p. 33-41, 2017.

NASCIMENTO, A. F. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E FETICHISMO TECNOLÓGICO: Estado e capital no projeto de ensino superior no Brasil. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 271, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/17830>. Acesso em: 27 maio. 2023.

NÓVOA, A.; CATANI, D. B. **Estudos Comparados sobre a Escola: Portugal e Brasil (séculos XIX e XX)**. Anais do I Congresso Brasileira da História da Educação. 2000.

NÓVOA, A. Modelos de análise em educação comparada: o campo e o mapa. In: MARTINEZ, S.A.; SOUZA, D.B. (Org.) **Educação Comparada: rotas de além-mar**. São Paulo: Xamã, 2009, p. 23-62.

PETERS, O. **A Educação a Distância em Transição: Tendências e Desafios**. Trad. Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo: Unisinos, 2009.

SÃO PAULO. (Estado). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2018/2022**. Universidade Virtual do Estado de São Paulo, (UNIVESP). São Paulo, SP. 2018. 164 p. Disponível em: https://univesp.br/sites/58f6506869226e9479d38201/assets/5d5d93c27c1bd15a5a1803cd/PDI_UNIVESP_2018_2022.pdf. Acesso em 25 abril 2023.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petropólis, RJ: Vozes, 2011.

UAB. Universidade Aberta de Portugal. **Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta: Para Uma Universidade do Futuro**. Lisboa:

Universidade Aberta, 2007. 112 p. Disponível em: < <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1295>> Acesso em: 22 de fev. 2024.

UNIVESP. Universidade Virtual do Estado de São Paulo. **Univesp em Números**. 2021. 5 p. Disponível em: <https://univesp.br/institucional/univesp-em-numeros>. Acesso em: 25 de jul. 2023.

VOGT, C. Ensino superior público e as novas políticas de expansão e de inclusão: o Programa Univesp. ETD - **Educação Temática Digital**, v. 10, n. 2, p. 1-15, 7 out. 2009.

TÜRCKE, C. **Sociedade excitada: filosofia da sensação**. Tradução: Antonio A. S. Zuin et al. Campinas: Unicamp, 2010.