



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Campus de Marília

STELAMARY APARECIDA DESPINCIERI LAHAM

**ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA:
UM ESTUDO COMPARADO ENTRE BRASIL E PORTUGAL**

**Marília-SP
2023**

STELAMARY APARECIDA DESPINCIERI LAHAM

**ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA:
UM ESTUDO COMPARADO ENTRE BRASIL E PORTUGAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como parte das exigências para a obtenção do título de Doutor em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília.

Área de Concentração: Educação
Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais

**Orientador: Prof. Dr. Carlos da Fonseca
Brandão**

**Marília-SP
2023**

L183e

Laham, Stelamary Aparecida Despincieri
Ensino superior a distância : Um estudo comparado
entre Brasil e Portugal / Stelamary Aparecida Despincieri
Laham. -- Marília, 2023
182 p. : il., tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista
(Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientador: Carlos da Fonseca Brandão

1. Educação Comparada. 2. Educação a Distância. 3.
Educação Superior. 4. Teoria Crítica da Sociedade. 5.
Racionalidade Tecnológica. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca
da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

STELAMARY APARECIDA DESPINCIERI LAHAM

**ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA:
UM ESTUDO COMPARADO ENTRE BRASIL E PORTUGAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação
Linha de pesquisa: Políticas Educacionais,
Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e
Movimentos Sociais

Banca Examinadora

Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão
Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Marília - SP
Orientador

Prof.^a. Dr^a. Maria Luísa Fulan Costa
Universidade Estadual de Maringá (UEM) – Maringá - PR

Prof.^a. Dr^a. Marcia Zendron Campos
Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) – São Paulo - SP

Prof.^a. Dr^a. Patricia Ribeiro Mattar Damiance
Fundação Educacional do Município de Assis (FEMA) – Assis - SP

Prof.^a. Dr^a. Cristiane Brasileiro Mazocoli Silva
Universidade do Rio de Janeiro (UERJ) – Rio de Janeiro - RJ

Marília, 31 de março de 2023.

À Zilda e José (*in memoriam*), meus pais, dedico.

AGRADECIMENTOS

O amadurecimento intelectual que vivi ao longo dos últimos quatro anos, por meio da realização dessa pesquisa foi, também, o resultado das inúmeras contribuições permutadas com pessoas amigas que, ao longo desse processo, me ouviram, encorajaram e ajudaram de várias formas. Com esse espírito de reconhecimento, agradeço:

Aos meus pais que, apesar da pouca educação formal que tiveram acesso, desde o início da minha vida, me ensinaram a lutar pela conquista do conhecimento.

Ao meu marido pelo apoio incondicional e amoroso, na retaguarda ao longo dessa jornada.

À minha querida família, por todo amor e amparo.

Às amigas Patricia, Fernanda e Mary Leiva, pela motivação na caminhada.

Ao meu orientador Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão pelo compromisso na orientação e pelas ricas contribuições dispensadas na realização deste trabalho.

A Prof^a Dr^a Graziela Zambão Abdian, quando na função de Coordenadora do Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação da FFC/UNESP/Marília oportunizou a minha entrada no Programa.

Às professoras membros da banca examinadora, Prof.^a Dr^a. Maria Luísa Fulan Costa, Prof.^a Dr^a. Marcia Zendron Campos, Prof.^a Dr^a. Patricia Ribeiro Mattar Damiance e Prof.^a Dr^a. Cristiane Brasileiro Mazocoli Silva, pela grandeza de suas contribuições, partilhando seus saberes e pela participação nesse importante momento de realização para mim.

Aos meus colegas da COPPE - Grupo de Pesquisa Coletivo de Pesquisadores em Políticas Educacionais, por todos os ricos momentos de aprendizagem e descobertas.

Especialmente aos meus alunos que ao longo de todos estes anos tanto me ensinaram.

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo. (FREIRE, 1992, p. 110 -111).

RESUMO

Esta pesquisa de caráter teórico aborda a temática da Educação a Distância (EaD) no Ensino Superior, tendo como objetivo realizar um estudo comparado e internacional entre Brasil e Portugal. Como delimitação tem como unidades 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 problematizar os seguintes questionamentos: como as instituições de ensino superior na modalidade EaD públicas, oferecem cursos de graduação tendo em vista seus projetos de formação? Quais sentidos e significados da EaD são revelados a partir das diferentes formas em que os cursos de graduação são ofertados, considerando os marcos regulatórios e documentos oficiais das instituições? 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? Essas questões têm como base a hipótese de que a EaD apoiada na racionalidade tecnológica e determinada pelas relações de produção capitalistas existentes na sociedade, cria a expressão ideológica das novas tecnologias na educação, a qual causa uma interpelação nos sujeitos, de forma a aceitar e introjetar passivamente os ditames apresentados pelos aparatos tecnológicos. 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. Os resultados apontam que as perspectivas das estruturas de oferta de cursos superiores a distância nas instituições pesquisadas constitui formas organizativas distintas entre si, porém com semelhanças estruturais relacionadas à organização do modelo pedagógico no seu sentido mais amplo. Entretanto, em termos mais específicos revelam-se o distanciamento entre as formas da relação entre professores-alunos, tutoria e supervisão, comunicação e interação. Essas diferenças evidenciam o grau de reprodução de marcas do neoliberalismo vigente na sociedade em cada instituição, que se aproximam ou distanciam da racionalidade tecnológica. 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.

ABSTRACT

This theoretical research addresses the theme of Distance Education (EaD) in Higher Education, with the objective of carrying out a comparative and international study between Brazil and Portugal. As a delimitation, the Virtual University of the State of São Paulo (Univesp) in Brazil and the Open University of Portugal (UAb) in Portugal are the units of comparison. From the perspective of the Critical Theory of Society, the critical approach of comparative education, the reflection on distance education inserted in a globalized and neoliberal society, we seek to problematize the following questions: how do higher education institutions in the public EaD modality offer undergraduate courses with a view to your training projects? What senses and meanings of EaD are revealed from the different ways in which undergraduate courses are offered, considering the regulatory frameworks and official documents of the institutions? To what extent do the senses and meanings revealed about EaD indicate the tensions and contradictions in the process of implantation and operationalization of the courses, which approach or distance themselves from technological rationality? These questions are based on the hypothesis that EaD supported by technological rationality and determined by the capitalist production relations existing in society, creates the ideological expression of new technologies in education, which causes a challenge in the subjects, in order to accept and introject passively the dictates presented by the technological devices. For this, a descriptive study with a qualitative approach was carried out based on bibliographical and documental research through Comparative Education. The data collection instruments used were: a bibliographical review that deals with the historical and legal aspects of distance education in Portugal and Brazil, official documents from institutions, official documents from government bodies in both countries, official documents from international organizations that talk about the topic. The theoretical framework for analysis was based on Herbert Marcuse's concepts of technological rationality and unidimensional thinking. The results point out that the perspectives of the structures of offering higher distance courses in the researched institutions constitute different organizational forms among themselves, however with structural similarities related to the organization of the pedagogical model in its broadest sense. However, in more specific terms, the distance between the forms of relationship between teacher-students, tutoring and supervision, communication and interaction is revealed. These differences show the degree of reproduction of marks of neoliberalism in force in society in each institution, which approach or distance themselves from technological rationality. As a result, we show that DE, in the researched institutions, strongly associated with digital information and communication technologies, present marks of technological rationality, and that the closer they are to the characteristics of globalization and neoliberalism imposed on education, they impute unidimensional thinking to individuals.

Keywords: Comparative Education; Distance Education; College education; Critical Theory of Society; Technological Rationality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Mapa das comunidades discursivas da educação comparada	36
Figura 2	Relação de variáveis na configuração do mapa das comunidades discursivas da educação comparada	
Figura 3	Polos da Univesp no Estado de São Paulo	
Figura 4	Esquema do Modelo Pedagógico da Univesp	
Figura 5	Distribuição geográfica da Rede CLA	
Figura 6	Esquema da coordenação no 1º Ciclo	
Figura 7	Organização das equipes de corpo docente e suporte pedagógico da Univesp e Uab	

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** Categorias e subcategorias de conteúdo/comparação
- Quadro 2** Etapas do Método de Comparação
- Quadro 3** Mudanças do modelo convencional de EaD para o modelo pedagógico virtual na Uab
- Quadro 4** Eixos norteadores para proposta pedagógica das instituições
- Quadro 5** Estratégias de trabalho docente ou estratégias de ensino
- Quadro 6** Estratégias de trabalho docente ou estratégias de ensino

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
AVL	Aprendizagem ao longo da vida
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CEE	Conselho Estadual de Educação de São Paulo pela Portaria
CEETEPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CEPAV	Estudos de Pedagogia Audiovisual
CLA	Locais de Aprendizagem
CNE	Conselho Nacional de Educação
COPPE	Coletivo de Pesquisadores em Políticas Educacionais
CRUESP	Conselho de Reitores das Universidades Estaduais de São Paulo
DED	Diretoria de Educação a Distância
DR	Delegações Regionais
EaD	Educação a Distância
ECDU	Estatuto da Carreira Docente Universitária
ECTS	Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FAQ	Base de Perguntas Frequentes
FATEC	Faculdade de Tecnologia do Centro Paula Souza.
FMI	Fundo Monetário Internacional
Funtevê	Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa
IES	Instituições de Ensino Superior
IMAVE	Instituto de Meios Audiovisuais de Ensino
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPT	Instituto de Pesquisas Tecnológicas
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LeaD	Laboratório de EaD
MPV	Modelo Pedagógico Virtual
Nead	Núcleo de Educação Aberta e a Distância
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação

PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Proposta Pedagógica Curricular
PPI	pretos, pardos ou indígenas
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PSD	Partido Social-Democrata alemão
PUC	Plano da Unidade Curricular
SAE	Sistema de Atendimento Eletrônico
SDE	Secretaria de Desenvolvimento Econômico
SDE	Secretaria de Desenvolvimento Econômico
SDE	Secretaria de Desenvolvimento Econômico;
Seed	Secretaria Especial de Educação a Distância
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SERES	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SES	Secretaria de Ensino Superior
UAb	Universidade Aberta de Portugal
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UALV	Unidade de Aprendizagem ao Longo da Vida
UFCE	Universidade Estadual do Ceará
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNIABE	Universidade Aberta
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIVESP	Universidade Virtual do Estado de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2. EDUCAÇÃO COMPARADA E O PERCURSO METODOLÓGICO	24
2.1. A Comparação no campo das Ciências Humanas	24
2.2. Fragmentos históricos dos estudos em Educação Comparada	28
2.3. O campo teórico da Educação Comparada	34
2.4. Globalização e mundialização na Educação Comparada	38
2.5. Referencial Teórico e Metodológico: a Educação comparada na perspectiva Crítica	40
3 - O DESENVOLVIMENTO DA EAD NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO	49
4 - TECNOLOGIA - EMANCIPAÇÃO OU CONTROLE?	55
4.1 - A Teoria Crítica Da Sociedade – As Bases para a Teorização de Marcuse	55
4.2. A Racionalidade Tecnológica por Marcuse	62
4.3. O pensamento unidimensional	67
5 - A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL E A UNIVESP - UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO	72
5.1. Histórico e Legislação de Educação a Distância no Brasil	72
5.2.2. A Estrutura Administrativa	85
5.2.3. Corpo docente e Suporte Pedagógico	87
5.2.4 Modelo pedagógico	93
5.2.5 Ingresso dos alunos	97
5.2.6 Organização Curricular dos cursos e acesso aos conteúdos	98
5.2.7 Sistema de comunicação	100
6 - A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E UNIVERSIDADE ABERTA DE PORTUGAL	103
6.2. Descrição da Uab: Histórico e estrutura	111
6.2.1. A Estrutura Administrativa	116
6.2.2. Corpo docente e Suporte Pedagógico	119
6.2.3. Modelo pedagógico	123
6.2.4. Ingresso dos alunos	131
6.2.5. Organização Curricular dos cursos e acesso aos conteúdos	134
6.2.6. Sistema de comunicação	136
7 – A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL E EM PORTUGAL	138
7.1. Univesp e UAb em contexto	138
7.2. Modelos Pedagógicos – do discurso à materialidade	141
7.3. Relação professor-aluno	146
7.4. Comunicação	151

CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
REFERÊNCIAS	162

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa 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. Ela foi desenvolvida no âmbito do Grupo de Pesquisa Coletivo de Pesquisadores em Políticas Educacionais (COPPE), e tem como objeto de pesquisa a Educação a Distância.

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. As relações entre os homens, o trabalho e a própria inteligência, se relacionam 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).

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 presenciamos 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 ditamos 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 (2003), 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 de pesquisa não está 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 que queremos travar nessa pesquisa 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 tecnológica¹ 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.

Essa realidade atual com relação à Educação a Distância está presente em minha trajetória docente e de pesquisadora. O contato com a temática relacionada às políticas educacionais para a expansão da Educação Superior no país se intensificou a partir da atuação como coordenadora de um polo de apoio Presencial da Universidade Aberta do Brasil, em um município do interior paulista, desde a implantação da UAB em 2006, bem como a atuação como Orientadora de Disciplina do Curso de Pedagogia da UNESP/UNIVESP no período de 2010- 2014. As discussões travadas no ambiente de trabalho me inquietaram e inquietam, principalmente quando se trata de cursos de graduação na modalidade a distância.

Essas inquietações mobilizaram minha pesquisa de mestrado realizada entre 2013 e 2016, na qual busquei com o estudo investigar as possíveis causas da evasão na EaD, dando voz aos alunos evadidos, formados e ativos no curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos

¹ 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.

(UFSCar), ofertado pelo Sistema UAB. Essa pesquisa apontou causas de evasão endógenas e exógenas ao curso, evidenciando um percentual de cerca de 50% de evasão no curso de formação de professores do curso analisado.

Em sequência, os motivos que me conduziram a esta proposta de tese foram sendo construídos, a partir da minha inserção na gestão de um núcleo de EaD de uma instituição pública de ensino superior municipal, localizada em uma cidade do interior paulista. A função de coordenação desse núcleo trazia o desafio da implantação na instituição de disciplinas semipresenciais e a distância nos cursos presenciais inicialmente e em seguida, a criação de cursos na modalidade EaD. Diante desse desafio, inicialmente, a formação de professores da instituição foi a primeira ação, tendo em vista a necessidade de colocar esses docentes com experiência no ensino presencial, em contato com a docência em uma modalidade que exige conhecimentos específicos.

Após esta exposição de fatos, já com intuito de problematizar, constrói-se a **hipótese** de que a EaD apoiada na racionalidade tecnológica e determinada pelas relações de produção capitalistas existentes na sociedade, cria a expressão ideológica das novas tecnologias na educação, a qual causa uma interpelação nos sujeitos, de forma a aceitar e introjetar passivamente os ditames apresentados pelos aparatos tecnológicos.

A partir desse contexto, surgiram as questões que fundamentam essa pesquisa: como as instituições de ensino superior na modalidade EaD públicas, oferecem cursos de graduação tendo em vista seus projetos de formação? Quais sentidos e significados da EaD são revelados a partir das diferentes formas em que os cursos de graduação são ofertados, considerando os marcos regulatórios e documentos oficiais das instituições? 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?

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.

Dessa forma, para responder essas questões, a presente pesquisa realiza um trabalho teórico com o **objetivo geral** de realizar 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. Para tanto, toma-se como objetivos específicos:

- Analisar os marcos regulatórios da EaD em Portugal e no Brasil;
- Contextualizar a história da criação da Universidade Aberta de Portugal (Uab) e da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP);
- Identificar semelhanças e diferenças nas propostas norteadoras dos cursos de graduação das referidas instituições, quanto à morfologia e objetivos;
- Verificar e discutir com base no referencial teórico os aspectos comuns e/ou divergentes que emergiram da comparação entre as instituições.

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 públicas² 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).

² 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.

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.

Nesse contexto, o trabalho toma como base a Educação Comparada³, 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 no 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.

³ As escolhas teórico metodológicas para pesquisa serão apresentadas e justificadas na Seção 2 desse trabalho, denominada “Educação Comparada e o Percorso Metodológico”.

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, 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.

Tomando como base as considerações aqui apresentadas, esta tese foi desenvolvida, além dessa **Introdução**, da seguinte forma.

Na **seção 2**, denominada de “Educação Comparada e o Percorso Metodológico”, procedeu-se a um percurso de apresentação dos aspectos teóricos, históricos, metodológicos e práticos da Educação Comparada. Em seguida, para que se pudesse ter maior clareza do referencial teórico adotado para a análise do trabalho, apresentamos as categorias do método e categorias de análise, justificando as escolhas teórico-metodológicas para pesquisa.

A **seção 3**, intitulada “O Desenvolvimento da EaD no Capitalismo Contemporâneo”, apresentamos, de modo sucinto, a contextualização da EaD no cenário brasileiro e no mundo, evidenciando a grande expansão dessa modalidade como ampliação de acesso ao ensino superior. Em seguida, relacionamos essa expansão da EaD no contexto do capitalismo contemporâneo,

evidenciando o panorama de mudanças mundiais no conjunto do neoliberalismo tendo em vista a relação de como a modalidade se insere nessa questão.

Na **seção 4**, “Tecnologia: Emancipação ou controle?”, apresentamos as ideias centrais de Marcuse sobre tecnologia com intuito de 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 racionalidade tecnológica e do pensamento unidimensional, em vez de tomar especificamente a própria explicação da tecnologia como base principal.

Na **seção 5**, “A Educação a Distância no Brasil e a Universidade Virtual ao Estado de São Paulo (UNIVESP)”, iniciamos propriamente dito as fases do método comparativo de Bereday (1972), escolhido para organização dos dados levantados na pesquisa, sendo elas a descrição e a interpretação. Dessa forma, descrevemos a primeira unidade de comparação, a Univesp, partindo do seu contexto histórico de implantação, seguindo da descrição e apresentação de sua organização e oferta de cursos de graduação a distância, tendo em vista as categorias de comparação definidas para o trabalho.

Na **seção 6**, denominada “A Educação a Distância e a Universidade Aberta de Portugal” detalhamos o mesmo movimento da seção anterior, dessa vez, apresentando a segunda unidade de comparação, a UAb de Portugal, de acordo com a mesma lógica das fases do processo comparativo, tendo em vista as mesmas categorias de comparação.

Na **seção 7**, empreendemos a execução das fases de justaposição e comparação, buscando fazer emergir semelhanças e diferenças entre as categorias de comparação apresentadas nas duas unidades pesquisadas, a Univesp no Brasil e a UAb de Portugal, analisadas nas seções 5 e 6. Concomitante a isso, buscamos no referencial teórico adotado, a Teoria Crítica da Sociedade, especificamente em conceito de Marcuse sobre a tecnologia as bases para análise dos dados. Além disso, como estratégia de análise, trouxemos também autores proeminentes que pesquisam sobre a temática da EaD.

E, finalmente, apresentamos nas **considerações finais**, as reflexões e contribuições reveladas no presente estudo.

2. EDUCAÇÃO COMPARADA E O PERCURSO METODOLÓGICO

Começamos nosso estudo dedicando esta seção à apresentação do desenho metodológico desenvolvido em todo o processo de investigação. Assim, para que se pudesse ter maior clareza sobre como utilizar a metodologia do estudo comparado, procedeu-se a um percurso sobre os aspectos teóricos, históricos, metodológicos e práticos da Educação Comparada.

2.1. A Comparação no campo das Ciências Humanas

Estabelecemos nesse item a apresentação de como a Educação Comparada se desenvolveu nos marcos teóricos sociológicos como campo das Ciências humanas e traçamos um histórico desse campo de estudo.

A comparação é um procedimento cognitivo humano que está presente geralmente quando as pessoas necessitam tomar decisões sobre diversos aspectos de sua vida cotidiana, seja para escolha de produtos e serviços, para satisfazer necessidades básicas, seja para eleger opções profissionais, políticas, culturais, sociais. De acordo com Schriewer, (2018), a primeira forma, compara operações simples; a segunda compara operações complexas e está conduzida pelo interesse do descobrimento, estudando processos e relações específicas e possuindo um referencial teórico-metodológico a partir do qual define suas categorias de análise. Sendo assim, o conhecimento do outro e a comparação consigo próprio, estabelecendo relação de valor, se torna uma ação mental sempre presente (FRANCO, 2000) e que mais que desvelar diferenças, também releva identidades.

Diante dessa reflexão, emergem como base do processo comparativo a identidade e a diferença, as quais, só farão sentido quando se busca seu processo gerador. Tal processo deve preceder uma relativização histórica, social, política, econômica e cultural dos fenômenos comparados, os quais, ao se abstraírem as diferenças, emergem elementos que se acredita serem comuns, dando significado à comparação. Jünger Schriewer (2009, p. 70) ressalta que a análise dos fenômenos sociais na investigação em perspectiva comparada “[...] deve combinar certas declarações da teoria social-científica com dados empíricos internacionais (interculturais, [inter-regionais], etc.) por meio das operações comparadas de estabelecimento de relações entre conexões.” Ou seja, esse movimento de relações

e abstração dos fenômenos evidencia que nenhuma atividade de comparação é ingênua e é por meio da escolha de categorias, de um processo que privilegia um aspecto em detrimento do outro, que se realiza a ação comparativa.

Schriewer (2018) menciona que “toda a comparação consiste em atos mentais que visam à obtenção de conhecimentos mediante o estabelecimento de relações [...]” (Schriewer, 2018, p. 135) e explica que a comparação enquanto método científico social precisa “[...] buscar relações regulares presumidamente observáveis sob condições variáveis. (Schriewer, 2018, p. 135). É justamente aí nesse item que reside a complexidade de desenvolver pesquisas e estudos que de fatos sejam comparações científica e metodologicamente falando. O mesmo autor menciona ainda:

Essa diferença entre método científico e operação mental já mostra que o verdadeiro significado da comparação não seria plenamente apreendido se ela fosse vista como um processo cognitivo que resulta automaticamente de uma sinopse de diferentes fenômenos e assume fielmente características factuais. A comparação é antes uma atividade mental estruturada conscientemente a partir de problemas específicos, perspectivas teóricas e esquemas geradores de expectativas. (SCHRIEWER, 2018, p. 137).

Ou seja, segundo esse autor, a comparação não é uma atividade simples e objetiva, muito menos os resultados desse processo, se estivermos falando de comparação como método científico. Schriewer (2018) ainda explica que é preciso prestar atenção, ao desenvolver um estudo de fato comparatista, na identificação de semelhanças, e estar atento no momento de discernir as diferenças entre os elementos que se está comparando. Trata-se de um método que analisa relações com vistas a examinar processos e dar ou não credibilidade de ideias, modelos e teorias (SCHRIEWER, 2018).

Ainda nesse sentido, Franco (2000) define que o princípio da comparação se incide quanto à questão do outro, o reconhecimento do outro e, sobretudo, o de si por meio do outro. Comparar é uma ação na qual percebemos diferenças e semelhanças, além de adquirir valores nesta relação de reconhecimento de si e do outro. É um caminho de compreender o outro, a partir dele próprio e por exclusão, se reconhecer nessa diferença. Dessa forma, é possível de se entender o quanto a questão do outro e das relações interculturais passam a ter um importante lugar nas ciências sociais, nas pesquisas, investigações e sociedade. Franco (2000) afirma ainda que é inevitável a comparação, especialmente quando se realiza um intercâmbio, um projeto de cooperação, colaboração.

A origem dos estudos comparados situa-se no centro da reflexão sobre a possibilidade de se constituir um método científico e objetivo nas ciências humanas. Tendo como ponto de partida a antropologia comparada de Humboldt, (1795), mais tarde a anatomia comparada de Curvier (1805), e ainda o direito comparado em Feuerbach (1810), a comparação entre os fenômenos sociais poderia conferir o estatuto científico dos estudos sobre a humanidade se fosse capaz de verificar repetições e invariabilidades, necessárias para se produzir leis e assim alcançar o mesmo grau de objetividade das ciências da natureza (MALET 2004; NÓVOA 2009; SCHRIEWER 2018).

Segundo Schriewer (2018), seria Durkheim⁴ quem introduziria de forma definitiva o uso do método comparativo nas ciências sociais. A adoção do método comparativo por Durkheim deriva da impossibilidade de se aplicar o método experimental das ciências naturais nas ciências sociais, reproduzindo, em estágios laboratoriais e controlados, os fenômenos que se pretenderia estudar. Nesse sentido, Durkheim vê a comparação como a ação fundamental do próprio método científico das ciências humanas, pois seria a base objetiva sobre a qual seria garantida a cientificidade. O método comparativo permitiria superar a singularidade dos eventos, buscando um grau de generalidade que permitiria a formulação de leis capazes de explicar os fenômenos sociais, “essa metodologia que concebia a abordagem comparativa como “regras para demonstração de prova sociológica por excelência.” (SCHRIEWER, 2018, p. 14).

Assim, segundo Durkheim:

(...) se desejarmos empregar o método comparativo de maneira científica, isto é, conformando-nos com o princípio da causalidade tal que se desprende da própria ciência, deveremos tomar por base das comparações que instituímos a seguinte proposição: a um mesmo efeito corresponde sempre uma mesma causa. (DURKHEIM, 2007, p.112).

Ou seja, para Durkheim a causalidade entre fenômenos só pode ser demonstrada por meio da comparação.

⁴ Em “*Regras do Método Sociológico*” (publicado pela primeira vez em 1895), de Durkheim, onde ele assume a ideia concebida durante o período da ampla reestruturação da ciência, um século antes. Ele reitera a ligação entre a pesquisa comparada e a formação de disciplinas científicas.

Não temos senão um meio de demonstrar que um fenômeno é causa de outro, e é comparar os casos em que estão simultaneamente presentes ou ausentes, procurando ver se as variações que apresentam nestas diferentes combinações de circunstâncias testemunham que um depende de outro. (DURKHEIM, 2007, p.109).

Nesse sentido, segundo Durkheim, o que garantiria a cientificidade do método das ciências sociais seria a ideia de causalidade entre os fenômenos. A demonstração de relação por meio de causas garantiria a possibilidade de se demonstrar a repetição de um fenômeno, isto é, que uma mesma causa teria como resultado, os mesmos efeitos em fenômenos de natureza semelhante. Em outras palavras, na concepção positivista o método comparativo permitiria a demonstração de que a repetição de uma mesma ação causal teria como resultado a mesma consequência, possibilitando, como nas ciências da natureza, uma descrição dessa ocorrência na forma de uma lei geral, nessa medida a comparação seria “transformada em um método científico das ciências sociais” (SCHRIEWER, 2018, p. 15).

Diante do valor dado à comparação por Durkheim como método comparativo, e tomado como “caminho certo” da pesquisa social, se deu uma aceitação dessa metodologia, nascida primeiramente da Sociologia, também em outras áreas como a “psicologia transcultural, antropologia cultural e a educação comparada” (SCHRIEWER, 2018, p. 18).

Nesse sentido, no campo da educação, no período em que se começava a instituir os sistemas de ensino, no século XIX, a Educação Comparada surgiu como um método que buscava de verificar as diferentes formas em que se realizava a educação na busca da melhor constituição para um sistema educativo. Segundo autores como Bray et al (2010), Mason (2010), Carvalho (2013), Lourenço Filho (2004), Franco (2000), Bereday (1972), entre outros, define a Educação Comparada em relação aos outros métodos de pesquisa como sendo uma prática recente, sendo que, as primeiras pesquisas de cunho científico se configuram entre os séculos XVIII e XIX. Esse surgimento tardio se relaciona ao fato de que, tendo como objeto o sistema de ensino de cada país, esse campo de estudos não poderia existir sem que os sistemas educacionais nacionais se organizassem e consolidassem (LOURENÇO FILHO, 2004).

Assim, num contexto histórico do processo de criação dos sistemas de ensino, em que a expansão escolar e a afirmação da ciência se constituíam como pilares fundamentais do progresso, surge a Educação Comparada com vistas a poder

contribuir para reformas educativas fundamentadas. Nesse período, “[...] ao longo do século XIX, diversos países da Europa, Estados Unidos, e, inclusive o Brasil, encarregaram os educadores de empreender viagens para realizar estudos a respeito da educação em outros países” (CARVALHO, 2013, p. 417). Dessa forma, as pesquisas por meio da Educação Comparada, destinavam-se aos estudos dos sistemas de ensino, em sua maioria de caráter quantitativo, com objetivo de oferecer informações para que os países pudessem utilizar como modelos.

2.2. Fragmentos históricos dos estudos em Educação Comparada

Vários autores deste campo como Bonitatibus (1989), Ferreira (2009), Ferreira (2008), Marcondes (2005), Nogueira (1994), Nóvoa (2009), Schriewer (2009), Schriewer;; Pedró (1993) voltam seus olhares sobre a história da Educação Comparada, porém, não se trata aqui apenas se estabelecer os marcos sobre a sua origem ou se estabelecer os caminhos ou evolução ocorridos neste campo. A possibilidade de se construir um método científico e objetivo nas ciências humanas no século XVIII, colocam a Educação Comparada no centro dessa perspectiva, sua origem está ligada diretamente à reflexão sobre essa possibilidade, ou seja, a própria origem dos estudos comparados situa-se no centro da reflexão sobre a possibilidade de se constituir um método científico e objetivo nas ciências humanas.

Dessa forma, é que entendemos que buscar percorrer, mesmo que minimamente a história da Educação Comparada, pode fornecer aos pesquisadores, condições de reflexão do sentido desse campo de pesquisa, porém, "é preciso precaver-nos de uma leitura linear e evolucionista [...], incapaz de explicar um processo tão complexo como o da formação de um campo disciplinar" (NÓVOA, 2009, p. 51), caminho esse que elegemos para empreender a busca da compreensão desse campo de estudo.

No século XIX, período de consolidação dos Estados Nacionais e da constituição dos sistemas de ensino como elemento de integração e construção da ideia de cidadania, a Educação Comparada surge como um método promissor para verificar as diferentes formas em que se realizava a educação na busca da melhor constituição para um sistema educativo. Marc-Antoine Jullien de Paris, autor de

“Esboço e visões preliminares de um trabalho sobre Educação Comparada”⁵, 1817, é amplamente identificado como um dos pioneiros da pesquisa comparativa em educação, sendo apontado como responsável pelo surgimento do termo Educação Comparada. Marc-Antoine Jullien era diplomata e legionário a serviço de Napoleão Bonaparte e um estudioso das áreas de educação e pedagogia, sobre as quais se dedicou a escrever livros, ensaios, memorandos e relatórios. Jullien considerava a educação europeia “incompleta”, moral e intelectualmente falha e que poderia ser reformulada baseando-se no que considerava serem princípios educacionais desejáveis em termos morais, intelectuais e físicos (KALOYIANNAKI; KAZAMIAS, 2012, p. 30). Por meio de um questionário que consistia em uma série de questões sobre seis áreas da educação, Jullien buscava reunir dados, fatos e observações, atributos que dão à sua metodologia comparativa características “[...] como “empírico-dedutiva”, e talvez “qualitativa quase etnográfica” (KALOYIANNAKI; KAZAMIAS, 2012, p. 28).

Ao tentar descrever o breve percurso histórico da Educação Comparada, Ferreira (2008) aponta que há certa dificuldade, pois se apresentam controvérsias com relação à sua periodização. Assim, o esforço de periodização realizada aqui nesse trabalho, tem intenção de auxiliar na busca de estabelecimento de significado para Educação Comparada.

Ferreira (2008, p.126), no mesmo trabalho citado acima, apresenta Friedrich Schneider, o qual divide em dois períodos: o da pedagogia do estrangeiro, que é caracterizado pelo produto das viagens de estudo ao estrangeiro realizadas por pedagogos e políticos, que observavam a organização educativa dos países vizinhos e eventualmente a comparavam com a do próprio país, e o da pedagogia comparada propriamente dita, que se desenvolve ao longo do século XX e que busca a explicação dos fatos pedagógicos, ou seja, suas forças determinantes ou fatores configurativos.

George Bereday (1972) estabeleceu três períodos: o primeiro que denominou de “empréstimo”, se refere ao século XIX, inaugurado por Marc-Antoine Jullien de Paris, onde se buscava a apresentação de dados descritivos que deviam fazer a comparação com o objetivo de avaliar as melhores práticas educativas para as transpor para outros países. O segundo, que denominou de predição, ocupou a primeira metade do século XX, e iniciou com Michael Sadler que introduziu a ideia de

⁵ Equise et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'Education Compareé. (JULIEN, 1817).

que o sistema educativo não é parte separável da sociedade que lhe serve de base. No terceiro período, que denominou de análise, a ênfase é colocada na classificação dos fatos educativos e nos sociais que lhe estão associados. Assim, havia uma preocupação em desenvolver teorias e métodos e estabelecer uma clara formulação das etapas, dos processos e dos mecanismos comparativos para que se fizesse uma análise menos baseada em valores éticos ou emocionais.

Alexandre Vexliard (1970) considerava quatro períodos para o desenvolvimento da Educação Comparada, sendo que o primeiro período é representado pela obra *Esquisse*, de Marc-Antoine Jullien de Paris, em 1817, onde encontram-se os princípios da “arquiteturais” e metodológicos dos estudos comparativos. Os períodos dos inquiridores (1830-1914), o qual compreende o momento em que os países enviavam seus inquiridores para percorrerem a Europa e Estados Unidos para estudarem os sistemas educacionais vigentes desses países. O terceiro período é denominado de sistematizações teóricas (1920-1940), que foi marcado pelos trabalhos de Kendel, Schneider, Kans entre outros estudiosos. Compreendido por um período marcado por uma preocupação histórica, que almeja interpretar o surgimento dos sistemas de ensino e sua inter-relação como meio social em que se é constituído. Vexliard (1970) é considerado prospectivo, pois se preocupa com o futuro da educação e dos sistemas educacionais.

Ferreira (1999, p. 123- 155), Harold Noah e Max Eckstein (1970) dividem a Educação Comparada em cinco períodos, que são elencados por motivações específicas e por tipos diferenciados de estudos comparativos. O primeiro é denominado o período dos viajantes, sem relatos planejados baseados apenas em fatos considerados inusitados ou diferentes em relação ao que ocorria em suas realidades. No Século XIX, classificado por período dos inquiridores, o segundo momento os agentes são observadores que se deslocam para outros países e tinham como objetivos além de recolherem os dados de seus sistemas educacionais, e também os usavam como parâmetros para melhoria dos seus próprios sistemas escolares.

O terceiro período é compreendido pelos respectivos autores como o da colaboração internacional, onde o intercâmbio cultural é estimulado, sendo que a educação passa a ser sinônimo de instrumento harmônico e entendimento entre os povos e nações. No quarto período, entre as primeiras e segunda guerras mundiais, os estudos comparados são denominados de “forças e fatores” tentam compreender

as relações escola e sociedade, onde os fenômenos educativos são analisados à luz da abordagem histórico culturalista. Noah e Eckstein (1970) consideram como quinto e último período o momento em que as Ciências Sociais entram em cena nos estudos comparados, nas análises dos dados desses estudos, onde os trabalhos recorrem aos métodos empírico-quantitativos na busca e esclarecimentos científicos para o entendimento das relações entre a educação e a sociedade, é considerado o momento em que os estudos comparados produzem dados e análises estatísticas sobre os sistemas educacionais.

Na contemporaneidade, Malet (2004), ao fazer um estudo do desenvolvimento histórico da Educação Comparada, estabelece cinco tendências: a *determinista*, com as abordagens positivista e naciocentrista, o *pragmatismo*, com as abordagens evolucionista e intervencionista, a *crítica*, a *globalização* e a *hermenêutica*.

O determinismo “exprime duas grandes narrativas da modernidade: a fé no progresso científico e a fé no sistema político do Estado-nação” (MALET, 2004), p.1303). O componente pragmático da Educação Comparada teria desabrochado no período de reconstrução e de reforma da educação que os países ocidentais conheceram depois da segunda guerra mundial. A terceira abordagem caracteriza-se pelo seu componente crítico e desenvolveu-se como uma reação contra as concepções fechadas e intervencionistas dos fenômenos educativos.

A globalização, para Malet (2004) seria uma abordagem que resultou daquilo que convencionou-se chamar de modernidade que teria determinado, no campo das ciências sociais, uma ruptura epistêmica. A globalização teria aberto espaço para uma fragmentação que dificultaria cada vez mais os processos de generalização. A concepção hermenêutica, por sua vez, resultaria do reconhecimento da emergência destes novos espaços identitários e de problemáticas educativas transnacionais, o que teria obrigado o estudioso de Educação Comparada a um reenquadramento de suas unidades de análise tradicional.

Antônio Nóvoa (2017) propõe uma periodização da Educação Comparada a partir de cinco períodos, sendo os quatro primeiros dentro de um tempo cronológico de “[...] cinquenta em cinquenta anos: descrever (1817), imaginar (1867), prever (1917) e prescrever (1967)” (NÓVOA, 2017. p.14). Após esses quatro períodos o autor propõe o que chama de “*intermezzo*”, na qual apresenta uma perspectiva mais problematizadora para a Educação Comparada a qual subdivide em distanciamento, intercessão e comunicação.

Nesse trabalho, Nóvoa (2017), no denominado período “descrever 1817”, também apresenta como sendo o a obra inicial de Educação Comparada Marc-Antoine Jullien de Paris. O autor reforça que Jullien tem como objetivo de fornecer por meio da comparação, meios de melhoria entre sistemas.

O período “imaginar – 1867”, se caracteriza por realizações de exposições universais. Nóvoa considera que após a Exposição de Paris em 1867, inicia-se a produção de relatórios internacionais dessa exposição que tendo em vista a educação divide a Europa em duas zonas desiguais, “[...] hierarquizar os países segundo um imaginário de progresso.” (NÓVOA, 2017, p. 18). Ou seja, a comparação prima pela homogeneização da educação em realidades diferentes.

Seguindo com os períodos de Nóvoa (2017), a partir de 1917, seria iniciada o período do “prever”, a qual se caracteriza pela organização da Educação Comparada em leis que permitiriam situar com rigor solução e modelos de transferência de políticas. O autor cita como obra fundamental desse período os estudos de Harold Noah e Max Eckstein. A partir de 1967, segundo Nóvoa (2017), se inicia o período de “prescrever”, marcado pelos números, os dados. Sua característica maior seria que os dados, por meio dos dispositivos de avaliação dos resultados dos alunos, poderiam oferecer as melhores soluções para os problemas educacionais.

Estas métricas globais, comparadas, ganham uma nova dimensão devido às possibilidades tecnológicas que se foram abrindo e que permitem ao PISA trabalhar com uma massa colossal de dados. A sua influência social e política explica-se, em grande parte, por uma metódica exposição mediática dos dados, que «obriga» todos os países a olharem para a sua posição na classificação mundial. (Nóvoa, 2017, p.20).

Por fim, Nóvoa (2017), apresenta o que chama de *Intermezzo*, como sendo uma possibilidade para Educação Comparada. Essa seria uma abordagem que não teria como objetivo fornecer aos sistemas de educação soluções para problemas, ou situações a serem copiadas, ao invés disso, deve ser capaz de abrir problemáticas, para favorecer a apropriação do conhecimento sem definir políticas educacionais. (NÓVOA, 2017, p. 21).

Tendo em vista a periodização apresentada, Correa (2012) afirma que ao longo do tempo, existe uma linearidade, acompanhada de um aprofundamento reflexivo, “entre aqueles comumente denominou-se de fundadores do pensamento comparatista” (CORREA, 2012, p. 124). Para esse autor, esse movimento histórico da

Educação Comparada segue um determinado padrão, que passaria de uma fase assistemática para uma mais crítica, “buscando uma comparação mais elaborada e analítica” (CORREA, 2012, p. 124).

Dessa forma, toda história da Educação Comparada deve ser considerada relevante e importante para o fortalecimento como campo da ciência. Evidentemente os relatos de viagens, descrições de sistemas, estatísticas comparadas, estudos comparados entre países, contribuíram para legitimação de políticas educativas e organização de sistemas educacionais. Porém, na atualidade, três aspectos emergem como focais para os estudos comparados: “problemáticas educativas comuns a vários países devido a emergência de um sistema mundial; crise do Estado-Nação e a internacionalização dos estudos universitários. (NÓVOA, 2017, p. 14).

Para Nóvoa (2017, p. 24) os comparatistas de atualidade precisam questionar as relações entre conhecimento e poder, por isso a necessidade de romper com o espaço de referência de Estado-Nação, ressignificar o conceito de tempo. Para esse autor, toda construção histórica da educação não é “natural” e sim carregada de construções sociais. Dessa forma, ao se realizar um estudo comparado para que ele sirva de condições de melhoria de sistemas de educação sob a perspectiva de outro, estaríamos valorando um ou outro sistema, impondo a esse uma relação de poder. Nesse contexto, Nóvoa afirma que:

Por isso, não se trata tanto de insistir nas diferentes lógicas de transferência, de exportação e de importação, mas sim de compreender como é que cada um de nós, através da sua presença e colaboração numa sociedade-em-rede, contribui para a des-localização e, depois, para a re-localização das políticas em diferentes espacialidades. (NÓVOA, 2017, p. 23).

Cowen (2012, p.759), em seu entendimento, assegura que na atualidade ainda existe muito forte visão da educação comparada regulada por dicotomias como tradicional/modernos, desenvolvido/em desenvolvimento e que estão a trabalho de uma educação comparada em busca de soluções e regulada por agências como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico ou Banco Mundial (OCDE). Para esse autor, a educação comparada deve ter uma agenda permanente da busca de “[...] revelar as revelar as compressões do poder social, econômico e cultural sobre as formas educacionais, especialmente por serem mais visíveis em seus momentos de transferência, tradução e transformação do poder social, econômico e cultural sobre as formas educacionais, especialmente por serem mais

visíveis em seus momentos de transferência, tradução e transformação.” (COWEN, 2012, p.766).

2.3. O campo teórico da Educação Comparada

Diante do cenário desenhado até o momento, podemos perceber que, ao longo de sua história, a Educação Comparada não apresentou abordagens uniformes, ou seja, trata-se de um campo onde prevalecem diversas e divergentes correntes teórico-metodológicas e um extenso campo de interesses. Notadamente, observamos diferentes perspectivas no campo de estudos da Educação Comparada como também teóricos e pesquisadores filiados a diferentes linhas de pensamento. A seguir, apresentamos tendências que identificamos atualmente na Educação Comparada. As referências teóricas aqui elencadas não têm a pretensão de esgotar o assunto e muito menos significam que sejam as únicas. Elas são o resultado de escolhas, motivadas pelo intuito de construir um referencial teórico mínimo para que os objetivos do trabalho fossem atingidos. Para este fim, seguiremos, principalmente, as ideias Nóvoa (2009), as quais acreditamos que abarcam os principais aspectos de reflexão teórico-metodológicos a serem considerados para guiar as escolhas epistemológicas e metodológicas desse estudo em Educação Comparada.

Contemporaneamente, Nóvoa (2009) em pesquisa realizada na década de 1990, traz ao público outra forma de olhar para a sua arquitetura. Assim, inspirado em Michel Foucault, elaborou um “mapa das comunidades discursivas da educação comparada.” O autor apresenta um mapa no qual estabelece, especificamente, sete configurações e perspectivas por meio das quais agrupa as diferentes tendências teóricas e metodológicas no campo científico da Educação Comparada, bem como localiza os diferentes autores que as referem. Para fazer isso, combina duas variáveis; de um lado as teorias (de consenso e conflito), que dariam um valor ideológico à categorização, e de outro, as abordagens (descritivas e conceituais) que delimitariam a natureza da pesquisa. De acordo com Herrero (2017), embora possa vir a ser um assunto polêmico o aspecto de reconhecer a presença da ideologia na atividade de pesquisa, devemos aceitar o fato de que uma teoria da educação está carregada de juízos de valor que em muitos casos são omitidos, e que condicionam as concepções

empregadas nas pesquisas, sendo que a Educação Comparada não escapa a esses postulados.

Para identificar cada uma das sete configurações daí resultantes, o autor utiliza quatro parâmetros, por meio dos quais caracteriza esses perfis, partindo dos seus pontos de vista comparativos: objetivo da comparação, intenções; teorias e conceitos de comparação usados; unidades e objetos de comparação; métodos e ou práticas de comparação. (NÓVOA, 2009, p.38-39). Desse modo, apoiado nesse modelo, o autor estabeleceu as configurações que agrupam perspectivas no campo da educação comparada: historicistas, positivistas, modernização, resolução de problemas, críticas, sistema mundial e sócio-históricas (NÓVOA, 2009).

Nóvoa (2009) descreve, então, em seu trabalho, cada uma dessas configurações, indicando aos autores representantes. A configuração A: perspectivas historicistas, se caracteriza por comparações diretas entre a estrutura e as formas de funcionamento dos sistemas escolares internacionais e as experiências de âmbito nacional. Em linhas gerais, visa um constante desenvolvimento dos sistemas de ensino. A configuração B: perspectivas positivistas, tem como método a prática de isolar elementos integrantes dos sistemas escolares para fins de estudo, por acreditar que esse procedimento seria o mais adequado, assim como que a proposição e formulação de leis e ordenamentos contribuiriam por si só para a melhoria e transformação dos sistemas de ensino.

Para configuração C: perspectivas da modernização, o autor a caracteriza pela definição de educação como um elemento central no desenvolvimento e na modernização é a ideia que perpassa os argumentos e postulados da perspectiva pautada nas classificações e tipologias destinadas a orientar as políticas educativas promovidas internamente nos países ou vindas de fora sendo apresentadas por agências internacionais de produção de políticas públicas. A configuração D: perspectivas da resolução de problemas, é descrita como uma abordagem que seguiria um roteiro previamente definido que partiria da identificação de um problema educacional devidamente contextualizado, coleta de dados para comparação, elaboração de “tipos ideais” e proposição de elementos de previsibilidade de resultados futuros para as ações e políticas propostas.

Como uma ruptura ideológica e teórica, Nóvoa (2009) apresenta a configuração E: perspectivas críticas, a qual propõe uma inversão no alcance das análises comparatistas, ou seja, que os sistemas deixem de ser o foco da atenção e que novos

elementos sejam postos em evidência, como, por exemplo, os sujeitos envolvidos no processo de elaboração das políticas educativas; entretanto, destacando que essa discussão deve obrigatoriamente perpassar uma visão crítica da presença e atuação do Estado e a relações por ele engendradas no espaço de disputa pelas proposições educacionais. A configuração F: perspectivas do sistema mundial, detém a forma de pensar a educação comparada acredita que no campo educacional existem elementos que se desprendem da ideia de uma nacionalidade ou regionalidade, colocando-se como realidades supranacionais e transfronteiriças, como é o caso da educação. E finalmente, a configuração G: perspectivas sociohistóricas, se apresenta como uma abordagem que visa unir a análise dos discursos educacionais à história, entendida como um instrumento que fornecerá chaves explicativas, a partir de um referencial social, que servirá como um elemento de legitimação dos próprios fatos educacionais.

Figura 1 - Mapa das comunidades discursivas da educação comparada

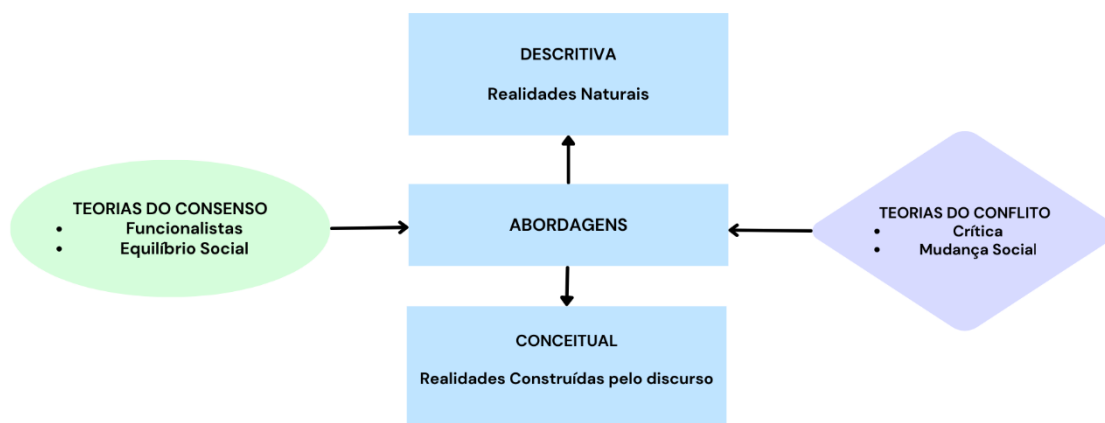


Fonte: Nóvoa (2009, p. 40).

Como já relatado, a tipificação apresentada é marcada por teorias do consenso e do conflito. As teorias de conflito segundo Nóvoa (2009) encontram seu fundamento no funcionalismo, partindo da ideia de que a sociedade é um sistema cujas partes se inter-relacionam e que buscam equilíbrio e harmonia entre si. A estrutura desta teoria é encontrada na estabilidade e continuidade dos sistemas. As teorias do conflito, por sua vez, supõem um primeiro afastamento das orientações funcionalistas, elas

descrevem a dinâmica social como lutas pelo poder social entre diferentes grupos de interesse, ou seja, têm relação com as abordagens críticas e se diferenciam das anteriores, por sua conexão com a teoria geral da sociedade. (NÓVOA, 2009, p. 38.).

Figura 2 - Relação de variáveis na configuração do mapa das comunidades discursivas da educação comparada.



Fonte: Elaborado pela autora adaptado a partir de Herrero (2017).

Como podemos perceber, traçar um mapa da Educação Comparada em que se reflete o território imaginário marcado pelas diferentes teorias, e o espaço entre uma e outra, assim como os representantes de cada uma delas, é um exercício muito fecundo e ao mesmo tempo, uma tarefa árdua. De acordo com Herrero (2017), existe o risco de caracterizar uma abordagem comparativa como inequívoca, sem levar em conta que dentro ou por trás dela pode haver abordagens diferentes. Da mesma forma, essa autora ainda destaca o quão intenso é o trabalho de posicionar os autores em cada uma das perspectivas, visto que há autores que, embora sejam relevantes no campo da Educação Comparada, não aparecem na categorização, ao mesmo tempo existem autores que poderiam ser incluídas em mais de uma das perspectivas propostas. Além disso, outras abordagens poderiam ser adicionadas que não estão representadas e que seriam de interesse para pesquisas no campo comparativo. (HERRERO, 2017).

Mesmo diante dessas considerações sobre o trabalho de classificação de Nóvoa, ainda de acordo com Herrero (2017), não são muitas as iniciativas que podemos encontrar no que diz respeito à apresentação, de forma ordenada e completa, de uma classificação das diferentes teorias e metodologias existentes no campo da Educação Comparada.

2.4. Globalização e mundialização na Educação Comparada

A globalização ou mundialização⁶, o enfraquecimento dos limites dos Estados nacionais com o surgimento dos grandes blocos de países e o advento das tecnologias da informação proporcionaram um intercâmbio crescente entre os países e provocaram mudanças nos estudos comparativos. Ou seja, o Estado-nação, unidade clássica de análise do campo e que era absolutamente claro nos primórdios da Educação Comparada, tem hoje um outro modo de abordagem que não necessariamente coincide com a ideia de um lugar geograficamente circunscrito, o que abriu espaço para novas formas de constituição do objeto de estudo no campo dos estudos comparados em educação. (CANÁRIO, 2006).

Dessa maneira, torna-se importante tecer reflexões sobre esses processos marcantes no mundo contemporâneo e que não se restringem de forma alguma às relações econômicas de troca, à competição científica e tecnológica, aos meios de comunicação. Obviamente, também se aplicam ao campo da educação e da reforma educacional, sendo que “os indicadores da crescente intensificação das redes internacionais de comunicação e cooperação nas áreas de pesquisa educacional, planejamento educacional e desenvolvimento de políticas educacionais são tão numerosos quanto impressionantes”. (SCHRIEWER, 2018, p. 183).

Schriewer (2018) utiliza também o termo ‘internacionalização’ para designar a mundialização ou ‘globalização’. Para esse autor, esses termos correlatos expressam “fenômenos de crescente interconectividade global” (Schriewer, 2018, p. 183), os quais caracterizam a contemporaneidade a partir do final do século XX. Segundo Schriewer (2018), o termo internacionalização é utilizado desde o século XIX, e teve sua origem no Direito internacional, o qual era empregado para “denotar limitações da soberania de um Estado sobre a totalidade ou parte de seu território nacional (como cidades, vias navegáveis ou portos) em favor de outros Estados ou do conjunto da comunidade internacional” (SCHRIEWER, 2018, p. 217). Ainda segundo esse autor, a ‘globalização’ surge como uma designação recente que “é usado para descrever tendências à intensificação das relações globais de interação e intercâmbio, a

⁶ Utilizaremos indistintamente os dois termos ‘globalização’ e ‘mundialização’, sem fazer diferenciação, entendendo-os como um processo mútuo de influência de alguns países sobre outros, tanto nos aspectos político-econômicos quanto nos sócio-culturais.

interconexão mundial de campos da comunicação social, e a harmonização transnacional de modelos e estruturas sociais”. (SCHRIEWER, 2018, p. 217).

Em sua análise Carvalho (2014) explica que a nova configuração mundial desloca as decisões nacionais para o âmbito internacional. Assim, para a autora “alguns estudos de caráter comparativo têm demonstrado que países diferentes, ocupando lugares distintos no sistema mundial, estão percorrendo caminhos bastante semelhantes no desenvolvimento das políticas públicas em educação.” (CARVALHO, 2014, p.426). Esse fenômeno da mundialização corrobora com a necessidade de uma análise integrada de vários fatores que constituem a realidade social investigada.

Dessa forma a mundialização, em seu contexto, carrega no avanço das tecnologias a produção de uma ampla difusão da sua utilização nos mais diversos campos da atividade humana, tendo como efeito um processo de universalização, condicionando a educação a se adequar à nova realidade estabelecida. No século XXI as discussões sobre a mundialização são cada vez mais relevantes e a partir da perspectiva crítica, os estudos comparados em educação buscam estabelecer uma análise dialética entre global e local, universal e particular, quantitativo e qualitativo. Os estudos comparados, uma vez situados em contextos globais da crise do capital e da busca de novos elementos identitários, revelam o processo de internacionalização e de estratégias para se pensar em uma formação profissional prática e problematizadora da realidade.

O contexto da crise do capital, da necessidade de formação e qualificação profissional constituem discursos amplamente disseminados nos países em desenvolvimento. Neste ponto, Franco (2009) afirma que os estudos em educação comparada na América Latina têm vínculo com as avaliações globais da educação, por meio dos indicadores de escolaridade, exclusão escolar, analfabetismo e outros problemas que são tratados de forma estatística. Nas palavras da autora: “é um tratamento reducionista dos problemas à sua descrição, na forma aistórica, descontextualizada, como se os números pudessem expressar, por si mesmos, algo independente das condições que lhes deram origem”. (FRANCO, 2009, p.139).

A autora acrescenta que os dados isolados dão aos fenômenos sociais um caráter qualitativo insuficiente para revelar as tensões e contradições inerentes ao mundo material. Associado a esse fator, Franco (2009) menciona a influência dos organismos internacionais na produção de estudos comparados nos países da América Latina. Por meio dos resultados oriundos das avaliações globais, os

organismos internacionais financiam grandes projetos para educação pública desses países, sempre sinalizando caminhos para reformas educacionais que em sua essência provocam intervenções que preservam a desigualdade e a massificação da educação.

Assim, nesta tese, optamos pelo caminho da compreensão dos processos da educação a distância a nível nacional e internacional, por considerar que parte das determinações que constituem a atual situação da EaD advém de outros países e da relação do Brasil com organismos multilaterais internacionais.

2.5. Referencial Teórico e Metodológico: a Educação comparada na perspectiva Crítica

Diante do exposto, o caminhar introdutório da Educação Comparada realizado, teve o objetivo de explicitar e justificar a escolha da Educação Comparada como campo de estudo e desenhar os procedimentos teóricos-metodológicos desta tese, na busca de que essa pesquisa fosse capaz de satisfazer as expectativas da explicação comparativa, bem como, responder o problema de pesquisa e seus objetivos já apresentados.

Concordamos com Mainardes (2017) quando afirma que o enfoque metodológico e a configuração de como se constrói uma pesquisa e a forma como ela é explicitada no trabalho nessa perspectiva, a conduz de maneira coerente, rigorosa e consistente, ou seja, “a explicitação da perspectiva teórico-epistemológica pode aumentar a consistência da pesquisa, a coerência entre teoria, metodologia, análise de dados e conclusões, bem pode aumentar o rigor na pesquisa. (MAINARDES, 2017, p. 17). Sendo assim, descrevemos em seguida a configuração e justificativa da escolha do referencial teórico e procedimentos metodológicos.

Entendemos que a contribuição do estudo comparado realizado se apresentou na tentativa de compreender as razões que determinam as situações encontradas e colaborar com a área do conhecimento, buscando ampliar o intercâmbio científico. Então, 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).

Concluimos que mesmo existindo a necessidade de que para realizar um estudo comparado devamos 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).

A Educação Comparada, então, daria 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.

Concordamos com as ponderações dos autores, destacando 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).

A perspectiva crítica da educação comparada tem origem na década de setenta do século XX e encontra-se alinhada às abordagens educacionais da época, que realizava, a partir dos constructos teóricos, uma forma de denúncia dos sistemas educacionais, considerados repressivos, violentos e difusores da ideologia burguesa, fazendo da escola um aparelho ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1980). Ferreira (2008) e Nóvoa (2009) destacam as contribuições de Martin Carnoy à perspectiva crítica da Educação Comparada. Segundo eles, a partir dos seus estudos, a comparação buscou as bases estruturais das diferenças e das características que constituem a realidade concreta, evidenciando os interesses das classes dominantes sobre a educação dos dominados.

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.

Adotaremos a classificação de Souza (2014) sobre os tipos de categorias. Para esse autor, as categorias do materialismo histórico-dialético se classificam em categorias metodológicas e categorias de conteúdo. As categorias metodológicas são aquelas próprias do método e desenvolvidas pelas teorias marxistas embasadas no método da economia política. Nesta tese, adotamos as seguintes categorias metodológicas: contradição, mediação⁷ e totalidade.

⁷O termo “mediação” é bastante complexo e, por vezes sendo utilizado como sinônimo de “por meio de”, o qual refere-se a um simples “veículo” de alguma coisa. Entendemos que o termo “mediação” se mostra bem mais complexo. Assim, destacamos que, neste trabalho de tese, estamos utilizamos o termo “mediação” tendo em vista seu significado semiótico, ou seja, a compreensão de “mediação” pressupõe a consideração sobre os seus diversos elementos constitutivos e sujeitos envolvidos no processo. Essa complexidade pode ser percebida no argumento de Cavalcanti (2005: 189): a relação sujeito-objeto não é de interação, é dialética, é contraditória e é mediada semioticamente. A mediação

A categoria da totalidade nos permite compreender que o nosso objeto de estudo está situado num todo e que, portanto, essa pesquisa deve estabelecer uma visão interligada que identifique o conjunto de fatores que se relacionam com o objeto. Nesse sentido, a análise das diferentes perspectivas da forma como os cursos de graduação na modalidade EaD nas instituições polo de comparação do Brasil e Portugal trará à tona outros aspectos que se relacionam entre si e nos possibilitará conhecer a totalidade que a EaD está inserida. De acordo com Konder (2008, p. 38) a visão do conjunto é provisória e nunca pode esgotar a compreensão da realidade observada.

Não obstante, a análise da realidade dessas instituições não se esgotará, uma vez que reconhecemos a dinamicidade do real e das múltiplas determinações que são engendradas no curso histórico. Portanto, o que pretendemos à luz da categoria da totalidade é fazer uma síntese do conjunto observado, que possa nos dar condições de revelar a estrutura fundante da realidade da EaD nas instituições de ensino superior pesquisadas.

A categoria da mediação também se faz necessária para identificar e compreender o movimento dialético da aparência para essência, do simples ao complexo e do concreto ao abstrato. Buscamos estabelecer a relação das perspectivas da oferta de cursos em EaD com os sentidos e significados atribuídos a esta modalidade e, para tal, a mediação é indispensável para compreender em que medida essa relação se efetua, bem como outras relações que se revelarão na materialidade da investigação do objeto. Nas palavras de Konder (2008, p.46) “as mediações obrigam-nos a refletir sobre outro elemento insuprimível da realidade: as contradições.”

Desse modo, a categoria da contradição se faz presente na nossa pesquisa pois identificamos os elementos opostos, mas que estão em constante interação no movimento dialético, constituindo unidades do contrário. As contradições foram evidenciadas no âmbito da educação a distância, na análise da dualidade entre as propostas de formação de cada instituição e a execução dessa proposta. A EaD traz o paradigma da inovação, isto é, das práticas pedagógicas que se associam às novas tecnologias na intenção de criar formas inovadoras de ensinar e aprender. Entretanto,

semiótica, por sua vez, é uma mediação social, pois os meios técnicos e semióticos (a palavra, por exemplo) são sociais.

indagamos em que medida a inovação pedagógica advinda pela inovação tecnológica, vista como democrática e emancipatória chega aos projetos da EaD das instituições de ensino superior polos de comparação, e de que maneira as diferentes perspectivas da implementação dos cursos de graduação se posicionam diante dessa realidade. Assim, tal pensamento precisa ser desenvolvido à luz da categoria da contradição, como forma de desvelar os sentidos e significados da modalidade a distância na Univesp e UAb.

A categoria da totalidade nos garante estabelecer a conexão no caminho do simples ao concreto, do aparente ao essencial. A comparação entre a Universidade Virtual do Estado de São Paulo e Universidade Aberta de Portugal, situadas em espaços e contextos diferentes contribui para revelar a totalidade que é a oferta de cursos a distância e analisar o movimento da EaD em sua aparência, isto é, nos documentos oficiais da instituição, para a sua essência, ou seja, a realidade concreta, a forma como a EaD acontece na prática nas instituições de ensino superior. 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 superior, considerando o projeto educativo defendido por cada instituição pesquisada.

As mediações necessárias à pesquisa foram captadas por meio da análise das categorias de comparação definidas para pesquisa, e a relação com o referencial teórico adotado, apontando pontos comuns e divergentes em cada universidade pesquisada, sem, contudo, esgotar a análise comparada apenas no campo das similitudes e distinções. O concreto é o ponto de partida no seu estado menos elaborado, mas também é ponto de chegada e quando chega encontra-se em uma situação diferente da anterior, pois agora está determinado pelas sínteses que o constitui, pela unidade dessas sínteses (MARX, 2011).

Nesse sentido, entendemos que educação comparada para este trabalho tem por função fornecer um aparato teórico-metodológico com subsídios para uma investigação apoiada nas mediações necessárias que retratam e explicam a totalidade bem como captar o movimento contraditório do real em cada situação que foi observada.

As categorias do método guiaram toda a construção teórica e metodológica da pesquisa, fazendo emergir as categorias de conteúdo, as quais denominamos para esse estudo como categorias de conteúdo. Por sua vez, as categorias de conteúdo/

comparação, se desdobram em subcategorias, as quais que definiram a presente investigação culminando nos dados para comparação, e seguem descritas no quadro 1.

Quadro 1 - Categorias e subcategorias de conteúdo/comparação

Categorias de conteúdo/ comparação	Subcategorias
modelo pedagógico	autonomia do estudante, metodologias didáticas, estratégias, planejamento e organização e tutoria/supervisão educativa
relação professor-aluno, no tempo e no espaço	separação, continuidade e presencialidade
comunicação	bidirecionalidade e interatividade

Fonte: elaborado pela autora

Após de definido o conceito de Educação Comparada para o desenvolvimento da pesquisa e o referencial teórico, foi necessário a escolha do método comparativo e uma extensa bibliografia foi pesquisada para que o método eleito pudesse sistematizar o estudo comparado. Essa fase do estudo é tão importante quanto o próprio corpus da pesquisa, pois, pode-se dizer que a essa própria definição já faz parte do processo analítico, porque escolher este ou aquele procedimento traz implicações para o rumo da interpretação.

O estudo comparativo realizado na pesquisa buscou avançar e interpretar a realidade e suas mediações, com a finalidade de identificar e problematizar os sentidos e significados daquilo que foi comparado, ou seja, evidência revelar aspectos divergentes e convergentes de determinados objetos suscita a necessidade de desbravar e percorrer outros caminhos, que alcançam contextos sociais, políticos e econômicos diversos. Desse modo, é oportuno considerar que a comparação não se restringiu à apreensão das semelhanças e diferenças, porém, se fez necessário iniciar por elas. Assim, 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.

Na mesma direção de Bereday (1972), podemos citar Ferreira (2001) e Caballero (2016), os quais descrevem seus métodos em etapas semelhantes conforme quadro 2:

Quadro 2 - Etapas do Método de Comparação

Autores	Etapas do método
Bereday (1972)	1 – Descrição 2 – Interpretação 3 – Justaposição 4 – Comparação
Ferreira (2001)	1. Fase pré-descritiva 2. Fase descritiva 3. Fase comparativa: justaposição e Comparação
Caballero (2016)	1. Seleção e definição do problema 2. Formulação de hipóteses 3. Escolha da unidade de análise 4. Fase descritiva 5. Fase interpretativa 6. Fase de justaposição 7. Fase comparativa ou explicativa 8. Fase prospectiva

Elaborado pela autora a partir de Bereday (1972), Ferreira (2001) e Caballero (2016)

Podemos verificar que as etapas dos Métodos de Comparação dos autores citados inicialmente podem parecer diferentes, porém, uma observação mais atenta permite-nos constatar que eles não divergem assim tanto e que, por vezes, são mais refinamentos classificatórios ou efeitos de preocupações didáticas.

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).

Diante da explicitação da perspectiva teórico-epistemológica realizada e antes de apresentarmos esse trabalho de pesquisa é preciso expor três questões que consideramos fundamentais.

A primeira é que qualquer comparação proporciona apenas um conhecimento aproximado das realidades observadas, nunca exaustivo. A segunda refere-se ao caráter provisório das conclusões do investigador, pois sua relação com os dados, a forma como os seleciona, como estabelece as categorias de análise, é que determinam a explicação por ele alcançada.

A terceira questão, a qual se relaciona às duas anteriores, e se dá pelo fato da escolha do método de Bereday (1972) para realização da comparação. Esse autor comparatista, de acordo com Nóvoa (2009) apresenta perspectivas positivistas em seu método, as quais dariam à comparação o objetivo de “formulação de leis gerais, objetivas e científicas do funcionamento e funcionamento e da evolução dos sistemas educativos.” (NÓVOA, 2009, p. 41). Essa escolha poderia se caracterizar como incoerente, tendo em vista a tese ter adotado uma perspectiva epistemológica crítica para realização da análise dos dados.

Compreendemos que foi necessário adotar uma metodologia que pudesse desvelar as diferenças e similaridades das unidades de comparação eleitas na pesquisa, para então, proceder uma análise como investigação da realidade, decorrente da relação dialética entre sujeito e objeto, considerando os aspectos históricos e a prática social (SOUZA, 2014). Em linhas gerais, aplicamos o conceito definido por Mainardes (2017) como Teorização Combinada⁸, que se caracteriza por “[...] um esforço de articular teorias ou conceitos oriundos de diferentes teorias, com o objetivo de compor um quadro teórico consistente para fundamentar determinada análise”. (MAINARDES, 2017, p. 7).

⁸ Sobre Teorização Combinada ver mais em MCLENNAN, G. Post-Marxism and the 'four sins' of modernist theorizing. **New Left Review**, 1996, vol. 1, Nº 218. p. 53-74. Ag. 1996. Disponível em: <https://newleftreview.org/issues/i218/articles/gregor-mclennan-post-marxism-and-the-four-sins-of-modernist-theorizing>. Acesso em 04 de jan. 2022.

Ball (2006, p.23-24) deixa claro que não enxerga como um fator negativo a combinação de duas teorias aparentemente incompatíveis, no que diz respeito a conceitos de matrizes teóricas distintas:

Considero o inter-relacionamento de teorias, que McLennan (1996) chama teorização combinada (em contraposição à adicionada), provê uma fonte rica de conceitos para interpretar o processo político e os efeitos da política como forma de se mover além do óbvio, de criar ligações e fomentar relações para ligar nossos registros descritivos (BALL, 2006, p.23-24).

Assim, a escolha das duas perspectivas teóricas decorre da complementaridade que há entre elas, devido às peculiaridades da Educação Comparada, como campo multidisciplinar (FERREIRA, 2008; NÓVOA, 2009; FRANCO, 2000; SCHRIEWER, 2018), sendo que na compreensão dessa pesquisadora, essa característica aponta para a necessidade de abrir novas perspectivas de compreensão e desenvolvimento ampliando a profundidade teórica necessária para estudos comparativos consistentes.

3 - O DESENVOLVIMENTO DA EAD NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO

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.

Uma das concepções é a de que a educação a distância desenvolve “[...] novos modos de ensinar, utilizando as tecnologias da informação e da comunicação.” (BELLONI, 2009, p. 9), na qual se apresentam como atores o “professor coletivo e o estudante autônomo”. Outra definição foi apresentada por Moore e Kearsley (2008), que afirmam ser a EaD “[...] o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais.” (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 2). Na definição de Aretio (2001), educação a distância se define como:

[...] um sistema tecnológico de comunicação de massa bidirecional, que substitui a interação pessoal, em aula, de professor e aluno, como meio preferencial de ensino, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e o apoio de uma organização tutorial, que propiciam a aprendizagem autônoma dos estudantes. (ARETIO, 2001, p. 30-31).

Mais recentemente, temos a definição de Moreira e Schlemmer (2020):

A Educação a Distância consiste então, num processo que enfatiza a construção e a socialização do conhecimento; a operacionalização dos princípios e fins da educação, de forma que qualquer pessoa, independentemente do tempo e do espaço, possa tornar-se agente de sua aprendizagem, devido ao uso de materiais diferenciados e meios de comunicação, que permitam a interatividade (síncrona ou assíncrona) e o trabalho colaborativo/cooperativo. (MOREIRA e SCHLEMMER, 2020, p.14).

Na busca de uma definição de EaD, Luzzi (2007) realizou uma pesquisa comparativa entre 43 conceitos de Educação a Distância, analisando semântica e sintaticamente esses conceitos entre autores da área, compreendendo o período de 1960 e 2006. O autor identificou que entre essas definições, dois conceitos que representam a maioria das definições, sendo elas, “a separação física e o uso de meios de comunicação para superar a separação física” (LUZZI, 2007, p. 113). Para Luzzi, sua pesquisa constata que a EaD contemporânea é marcada por uma

tendência tecnológica, a qual configura os meios de comunicação como o ponto central da ação educativa.

Diante dos conceitos apresentados, podemos verificar que a EaD na atualidade está fortemente associada ao desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, na maioria das vezes as digitais, as quais permitem a comunicação em longas distâncias. Entretanto 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.

Após a Segunda Guerra Mundial, com a intensa preocupação de formar recursos humanos para a carreira armamentista e para o desenvolvimento industrial, produz-se uma forte expansão da educação e, com ela, a da educação a distância, para facilitar o acesso educativo em todos os níveis. Nas décadas de 1960 e 1970, a educação a distância apresenta uma marcada expansão, tanto no terreno prático como no teórico. Entre 1960 e 1975, criam-se na África mais de 20 instituições de educação a distância. De 1972 a 1980, na Austrália, o número de instituições passa de 15 a 48. Também se criam universidades a distância no Paquistão, na China, nos Estados Unidos, no Canadá, na Coreia do Sul, na Tailândia, na Espanha, na Inglaterra, no Japão, entre outros. Entre os exemplos latino-americanos, destacam-se: o Programa Universidade Aberta, da Universidade Nacional Autônoma do México, implantado em 1972; a Universidade Estatal a Distância da Costa Rica, criada em 1977; a Universidade Nacional Aberta da Venezuela, também criada em 1977, e a Universidade Estatal Aberta e a Distância da Colômbia, criada em 1983.

No seu desenvolvimento histórico, a educação a distância tem estado sempre intimamente relacionada à revolução na transmissão de mensagens: a escrita, a impressora, a possibilidade de envio de correspondência, o telefone, o rádio, a

televisão, o vídeo e, agora, a internet. Nesse sentido, na literatura existente na área, podem se identificar as chamadas gerações de ensino a distância.

Segundo Peters (2009), Nunes (2009) e Moore e Kearsley (2008), a trajetória da EaD pode se caracterizar em fases ou gerações. Assim, o “ensino por correspondência” é definido como a primeira geração da EaD, por meio do qual foi utilizado por diferentes profissionais e instituições, a partir da segunda metade do século XIX, com o intuito de promover uma instrução para aqueles que estavam à margem do sistema educacional. Era possível se preparar para concursos públicos, se formar contador, aprender um novo idioma utilizando o serviço postal, entre outros. A segunda geração da EaD, de acordo com Moore e Kearsley (2008), é compreendida pela “transmissão de conteúdo através do rádio e da televisão”, ou seja, definida pela utilização dos meios de comunicação de massa. Essa segunda geração foi recorrente durante o século XX, por meio desses recursos midiáticos, a EaD ganhou amplitude e alcançou um número significativo de pessoas.

A terceira geração da educação distância definida por Moore e Kearsley (2008) se refere à criação e à consolidação das “universidades abertas”. A primeira experiência foi realizada pela Open University - OU do Reino Unido. Conforme Moore e Kearsley (2008), o argumento para o projeto da OU era o de agrupar várias tecnologias de comunicação como o rádio, a televisão, o material impresso, a correspondência, os áudios tapes, as conferências por telefone e uma biblioteca local, com o objetivo de oferecer ensino e possibilitar que pessoas com diferentes tipos de aprendizagem pudessem eleger a combinação de recursos mais específicos para sua necessidade. Peters (2009) destaca que as características do modelo de universidade aberta são: progresso e ascensão à educação superior; experimentação pedagógica; aplicação cada vez maior de tecnologias educacionais; introdução e manutenção de aprendizado aberto e permanente e o início da educação superior em massa.

A “teleconferência” é segundo Moore e Kearsley (2008) a denominação da quarta geração de EaD. De acordo com esses autores, essa geração foi estruturada nos Estados Unidos da América do Norte - EUA, na década de 1970, a partir do uso de satélites para a transmissão dos conteúdos. Essa experiência se destacou nas corporações, por permitir que os alunos e os professores interagissem em tempo real e em locais diferentes. Foi compreendida como um passo importante para o modelo, da geração mais recente e a qual vivemos segundo o autor, a denominada “geração

da Internet". A última geração é o padrão atualmente desenvolvido pelas universidades e institutos que ofertam a educação a distância.

A "geração internet" 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.

Esse autor acredita que as várias mudanças paradigmáticas na educação tem relação com as condições econômicas, sociais, políticas e culturais da sociedade, assim como, no desenvolvimento de currículos e no processo de ensinar e aprender. As mudanças às quais Peters (2009, p. 45) se refere são a propagação do discurso da educação permanente; a admissão de alunos no ensino superior em massa, a mudança na idade e status dos estudantes (média de idade mais alta, trabalhadores e consumidores); o estabelecimento de parcerias entre instituições públicas e privadas; e a alteração dos objetivos da educação para atender necessidades profissionais. Nesse sentido que, relacionamos o desenvolvimento da EaD na atualidade com as mudanças históricas e principalmente econômicas mundiais, tendo em vista que, com a reestruturação do capital, iniciada na metade do século XX, em nível mundial e o surgimento de uma nova ideologia econômica de proporção mundial, são criadas formas sociais, políticas e econômicas necessárias para a consolidação de mudanças estruturais nos diferentes setores do Estado, sendo a educação uma parte dele, e mais especificamente a educação superior com ações de expansão massiva.

Como apontamos anteriormente, 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 Conhecimento⁹ 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.

⁹ 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 fetichismo¹⁰ tecnológico, ou seja, se apresenta como resolução de “todos os problemas”.

O fetichismo, é uma situação de alienação perante o “imperativo do progresso técnico” é que sustenta a ideologia na sociedade do conhecimento. Para Bastos e Lima, (2020, p. 10), esse movimento garante a produção e promoção de mecanismos de socialização e homogeneização na conjuntura atual, encobrendo a manutenção da inspiração dessa modalidade educacional com o paradigma econômico vinculado ao processo de reestruturação do capital.

¹⁰ 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).

4 - TECNOLOGIA - EMANCIPAÇÃO OU CONTROLE?

4.1 - A Teoria Crítica Da Sociedade – As Bases para a Teorização de Marcuse

Como já foi discutido nesse trabalho, que 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. Nesse sentido, consideramos importante compreender conceitos que estão além da aparência e buscamos isso na Teoria Crítica da Sociedade. 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 aparato¹¹ 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

¹¹ 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”.

em vista que Marcuse nos apresenta em suas reflexões sobre tecnologia, “uma compreensão de estruturas e tendências subjacentes do desenvolvimento socioeconômico e político contemporâneo” (). 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” (Kellner, 2015, p. 25). Pensar na relação das contribuições de Marcuse para a análise da efetiva aceitação da 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).

Para tanto, antes de discutirmos os referidos conceitos apresentados na introdução dessa seção, acreditamos apropriado contextualizar brevemente a Teoria Crítica da Sociedade e a inserção de Marcuse nessa teoria, sendo ele considerado um dos fundadores dessa corrente. Em fevereiro de 1923 na Universidade de Frankfurt, é criado o Instituto para a Pesquisa Social, o qual, mesmo integrado à Universidade mantinha independência em relação a ela, graças ao financiamento de um de seus membros, Felix Weil, que era filho de um rico imigrante exportador de trigo na Argentina. Garl Gruenberg foi o primeiro diretor do Instituto de Pesquisa, porém, quando Herbert Marcuse passou a ser membro, a direção já tinha sido transferida para o filósofo e professor universitário Marx Horkheimer. Marx Horkheimer assumiu a direção do Instituto em 1930. Após sua nomeação, “[...] o Instituto desenvolveu um conceito de teoria social crítica que contrastava com a ‘teoria tradicional’” (KELLNER, 1999, p. 22).

Foi esse instituto que depois ficou mundialmente conhecido como Escola de Frankfurt, o qual se baseia em um contexto histórico que orientará de modo determinante o desenvolvimento de suas pesquisas, isto é, os acontecimentos turbulentos que ocorriam no mundo nas décadas de 20 e 30 do século XX,

principalmente na Alemanha. Entre esses acontecimentos estão o enfraquecimento dos movimentos de esquerda deste país e em outros países da Europa Ocidental, após a Primeira Guerra Mundial, fazendo surgir movimentos sociais que seguiam acriticamente as posições socialistas da Moscou pós-Revolução e do stalinismo; e, além disso, o surgimento de movimentos reformistas, fascistas e nazistas.

Os principais membros da primeira geração da Escola de Frankfurt foram Friedrich Pollock, Marx Horkheimer, Wittfogel, Erich Fromm, Leo Lowenthal, Gumperz, Franz Neumann, Theodor Adorno, Walter Benjamin e Herbert Marcuse. Esses intelectuais colaboravam com pesquisas e publicação de artigos na Revista do Instituto. “[...] também produziam críticas de teorias dominantes e conceitos de ideologia, filosofia e ciência social burguesas [...]”, e ainda efetuaram “[...] análises da transição do capitalismo liberal e de mercado para o capitalismo estatal e monopolista, incluindo análises do fascismo alemão” (KELLNER, 1999, p. 22).

Horkheimer começou a negociar a transferência do Instituto para outros países em 1933, quando Adolf Hitler é nomeado chanceler e isso faz com que haja aumento do poder do Partido Nazista. Essa atitude Horkheimer se deve principalmente ao aumento do antissemitismo, sendo que a maioria dos membros do instituto vinha de famílias judaicas. Assim, nesse mesmo ano o governo fecha o instituto, sendo ele emigrado para Genebra, na Suíça e em 1934, é transferido para os Estados Unidos da América, especificamente em Nova Iorque, passando a ser filiado à Universidade de Columbia.

Dessa forma, de acordo com Kellner (1999), esses teóricos críticos sociais da Escola de Frankfurt, agora na América, continuam seu trabalho de análise das novas configurações do Estado e da economia nas sociedades capitalistas contemporâneas. Esses teóricos são os primeiros a analisar criticamente os papéis-chaves da cultura e das comunicações de massa, a analisar as novas formas de tecnologia e de controle social, a discutir novos modos de socialização e o declínio do indivíduo na sociedade de massas e - face a face com o marxismo clássico - a analisar e confrontar as consequências da integração das classes trabalhadoras e a estabilização do capitalismo para o projeto de mudança social radical.

Assim, é nesse período que surge a Teoria Crítica da Sociedade. Para os filósofos da Escola de Frankfurt, a Teoria Crítica deve investir sua análise para ajudar a revelar contradições dentro da racionalidade social manifesta com o desafio de localizar o potencial emancipatório no mundo social, “ela não é uma hipótese de

trabalho qualquer que se mostra útil para o funcionamento do sistema dominante, mas sim um momento inseparável do esforço histórico de criar um mundo que satisfaça às necessidades e forças humanas.” (HORKHEIMER, 1980, p.155).

A teoria crítica da sociedade, ao contrário, tem como objeto os homens como produtores de todas as suas formas históricas de vida. As situações efetivas, nas quais a ciência se baseia, não é para ela uma coisa dada, cujo único problema estaria na mera constatação e previsão segundo as leis da probabilidade. O que é dado não depende apenas da natureza, mas também do poder do homem sobre ela. Os objetos e a espécie de percepção, a formulação de questões e o sentido da resposta dão provas da atividade humana e do grau de seu poder. (HORKHEIMER, 1980, p.155)

Entretanto, a Teoria Crítica não se baseia apenas em revelar contradições, ela não “[...] trata apenas dos fins tais como são apresentados pelas formas de vida vigentes, mas dos homens com todas as suas possibilidades” (HORKHEIMER, 1980, p. 155), assim, os teóricos críticos consideram essencial compreender a natureza relacional dos fenômenos sociais e, como tal, defendem uma forma de análise explicitamente interdisciplinar, situando as lógicas socioculturais em seu contexto mais amplo. As interconexões entre economia, cultura, psicologia e geografia são todos objetos de análise, de forma que as relações entre subjetividade, racionalidade, reflexividade, objetividade e latência precisam ser teorizadas criticamente.

Ou seja, a Teoria Crítica da Sociedade deve analisar as origens dos problemas; examinar a maneira como a sociedade está organizada em comparação com outras formas possíveis, buscando demonstrar as possibilidades reais de desenvolvimento e satisfação das necessidades humanas. Para tanto, ela parte de bases empíricas, isto é, da análise das condições objetivas de organização social, priorizando a forma como está estruturado o sistema de produção e o consumo para verificar as possibilidades de se produzir emancipação.

É nesse período histórico e a partir dessa Teoria Crítica da Sociedade que Herbert Marcuse está inserido. Herbert Marcuse nasceu em 1898, na Alemanha e é um dos membros da primeira geração do Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt. Com 18 anos entrou para o exército alemão. Logo depois, ele permaneceu por dois anos filiado ao Partido Social-Democrata alemão (PSD). Em 1919, cursou Germanística na Universidade de Humboldt de Berlim e depois estudou Filosofia e Economia Política na Universidade de Friburgo. Nesta mesma universidade realizou

o doutorado, com a tese O romance do artista alemão. Marcuse começou a colaborar com o Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt em 1933.

Segundo Pisani (2009, p. 135), apresentar o pensamento de Herbert Marcuse é um empreendimento complexo, tendo em vista que ele foi um filósofo teórico social crítico e marxista não ortodoxo, se apresentando “polêmico e radical”, não dispensando em seus conceitos e teorias, a relação entre filosofia e política. Ainda de acordo com Pisani, Marcuse se apresenta fiel às ideias de Marx, justamente por fazer críticas ao marxismo, “[...] confrontando-o com o novo contexto histórico das sociedades industriais avançadas no século XX.” (PISANI, 2009, p. 135)

Nesse sentido, 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 avançado¹². 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.

Para o desenvolvimento de sua teoria sobre a racionalidade tecnológica e o pensamento unidimensional, Marcuse baseou-se igualmente na teoria do capitalismo de Marx e na teoria weberiana da racionalização¹³. Essa estrutura permitiu que Marcuse fosse além da visão de Marx da tecnologia como maquinaria: como algo que complementa o trabalho, mas permanece substancialmente separado dele. Assim, ao contrário de grande parte da teoria marxista posterior, ele também não via a tecnologia como simplesmente redutível ao capitalismo, mas identificava a tecnologia como tendo sua própria dinâmica. Segundo Dellanty; Harris (2021, p. 89), o conceito de “gaiola de ferro”¹⁴ de Weber forneceu à Marcuse o fundamento sociológico para uma explicação da tecnologia como uma forma de racionalidade instrumental.

Não obstante, para melhor esclarecer estas considerações, façamos um adendo, chamando a atenção para o conceito de racionalidade, importante conceito dentro do arcabouço teórico da teoria crítica em Marcuse. Como um de seus comentadores Habermas afirma que Marcuse parte do conceito de racionalidade introduzido por Max Weber. Para Weber, segundo Habermas, racionalidade significa,

[...] a forma da atividade econômica capitalista, do tráfego social regido pelo direito privado burguês e da dominação burocrática. Racionalização [a efetivação da racionalidade] significa, em primeiro lugar, a ampliação das esferas sociais, que ficam submetidas aos critérios de decisão racional. A isto corresponde a industrialização do trabalho social com a consequência de que os critérios da ação instrumental penetram também noutros âmbitos da vida (urbanização das formas de existência, tecnificação do tráfego e da comunicação) (HABERMAS, 1987, p. 45).

¹² 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.

¹³ Ver mais em WEBER, Max. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo**. São Paulo: Companhia das letras, 2007.

¹⁴ Célebre tradução de Parsons: *iron cage* = jaula de ferro, em WEBER, Max. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo**. São Paulo: Companhia das letras, 2007, p.165.

Neste sentido, apresentaremos uma parte da teoria crítica da sociedade tal como Herbert Marcuse a desenvolve. Nos referimos como uma parte, porque a teoria crítica marcuseana não se esgota na temática que é objeto de estudo dessa seção do trabalho, ele também trata de outras inúmeras questões como, por exemplo, o fenômeno do nazismo e o marxismo soviético, os quais não serão tratados aqui. Portanto, será explicitada a sua crítica à sociedade industrial avançada, ou sociedade unidimensional. Segundo Marcuse (2015), parte do escopo de sua Teoria Crítica é a investigação do fato de que a sociedade contemporânea avançada consegue conquistar as forças sociais mais através do uso da tecnologia do que através do terror, ou seja, menos pela violência e repressão que pelo desenvolvimento de um aparato tecnológico que consegue controlar as mais diversas esferas da realidade social.

Portanto, este empreendimento teórico de Marcuse fundamenta-se não só na pesquisa das origens de tal fato, mas, do mesmo modo, busca também uma investigação sobre as suas alternativas históricas, isto é, além de examinar a estrutura e funcionamento da sociedade contemporânea avançada, objetiva um estudo comparativo com outros modos possíveis de organização da sociedade, que pudessem oferecer melhores condições de vida aos seres humanos, suavizando sua luta pela existência.

Além disso, Marcuse (2015), para o desenvolvimento de sua teoria, afirma que qualquer teoria crítica da sociedade terá que considerar valores, pois, é parte de uma objetividade histórica. Assim,

Marcuse considerará duas questões que envolvem os julgamentos de valor. Citemos: 1) o julgamento de que a vida humana vale a pena ser vivida, ou, melhor, pode ser ou deve ser tornada digna de se viver. Este julgamento alicerça todo esforço intelectual; é apriorístico para a teoria social, e sua rejeição (que é perfeitamente lógica) rejeita a própria teoria; 2) o julgamento de que, em determinada sociedade, existem possibilidades específicas de melhorar a vida humana e modos e meios de realizar essas possibilidades. (SANTOS, 2010, p.34).

Porém, uma análise crítica da sociedade deve demonstrar que seus procedimentos procuram sua fundamentação também em bases reais e concretas, para que se evidencie sua validade objetiva. Pensar em uma sociedade em que a vida humana possa realizar possibilidade de uma condição digna, não resume sua análise

a sonhos, e sim, almeçadas por possibilidades objetivas. A objetividade do pensamento de Marcuse pode ser evidenciado pelo fato de que ele parte nas modificações do aparato produtivo e técnico-científico que tal sociedade industrial avançada contemporânea atingiu. Ou seja, ele tem recursos materiais e intelectuais suficientes para poder teorizar sobre uma sociedade em que “tais recursos podem ser utilizados de maneira ótima para a satisfação das necessidades humanas que reduzam ao mínimo a labuta e miséria dos indivíduos.” (SANTOS, 2010, p. 27).

Dessa forma, podemos perceber na teoria crítica de Marcuse uma determinação histórica, a qual define alternativas para a sociedade estabelecida, por meio do trabalho de abstração de sua própria organização, utilização dos recursos e resultados que essa própria sociedade apresenta. Inferimos dessa forma que, Marcuse, busca ultrapassar, “transcender”, a realidade estabelecida, dada pelos fatos, sendo deixado de lado qualquer metafísica dos fatos sociais, se baseando no rigor do caráter histórico. Assim, conforme Santos (2010, p. 35), para teoria crítica de Marcuse “os valores ligados às alternativas realmente se tornam fatos quando transformados em realidade pela prática histórica. Os conceitos teóricos terminam com a transformação social.”

4.2. A Racionalidade Tecnológica por Marcuse

É a partir da década de 1940 que os estudos e produções acadêmicas de Marcuse passaram a se voltar para a compreensão das formas de dominação e controle da sociedade, iniciando seu debate sobre ciência e tecnologia. Em 1941, ele publicou o ensaio “Algumas implicações sociais da tecnologia moderna”, que trata sobre o processo de dominação tecnológica, a produção da escassez e o conformismo, surgidos a partir de mudanças ocasionadas na esfera da produção. É nesse trabalho que ele apresenta considerações importantes sobre como compreende o tema e ao mesmo tempo levanta questões que só iria desenvolver de forma mais determinada em suas obras posteriores. Nesse ensaio Marcuse expõe seus conceitos sobre como compreende a relação entre técnica e tecnologia e a definição do conceito de racionalidade tecnológica; a relação da sociedade capitalista com a tecnologia e como essas relações sociais convergem para a manutenção de uma classe dominante

e uma classe dominada. São esses conceitos que vamos buscar definir adiante, para base da discussão posterior dessa pesquisa.

Assim, para o autor, nessa obra específica, a “técnica” é entendida enquanto “aparato técnico”, como um conjunto de instrumentos, que podem servir tanto ao controle quanto à libertação, e “tecnologia”, definida como “um processo social”, um modo de produção específico que utiliza a técnica como instrumento de controle. (MARCUSE, 1999, p. 73). Nesse sentido,

a técnica e a tecnologia se apresentam em uma relação de reciprocidade, uma é integrante da outra. como modo de produção, como a totalidade dos instrumentos, dispositivos e invenções que caracterizam a era da máquina, é assim, ao mesmo tempo, uma forma de organizar e perpetuar (ou modificar) as relações sociais, uma manifestação do pensamento e dos padrões de comportamento dominantes, um instrumento de controle e dominação. (MARCUSE, 1999, p. 73).

A negação da neutralidade da técnica pode ser encontrada no desenvolvimento da obra do filósofo. Foi a partir de 1960, mais especificamente em sua obra o “Homem Unidimensional”, que Marcuse deixa de utilizar essa distinção entre técnica e tecnologia e recusa a neutralidade da técnica e da ciência. Para Kellner (2015), essa mudança na forma de conceber o status da técnica deveu-se, em parte, à análise realizada a partir das diferenças entre o oeste capitalista e o leste socialista. A partir dessa análise, Marcuse interpreta que em ambos os sistemas a racionalidade instrumental¹⁵ se perpetuou e os ideais de liberdade e de pacificação da vida de seus habitantes permaneceram não realizados. Embora houvesse mudanças com relação ao consumo, a produção industrial continuava marcante e a relação dos indivíduos com os artefatos ocorria, em ambos os regimes, de forma não-livre. A noção de liberdade é substituída, no Oeste, pelo consumismo exacerbado e, no Leste, pela submissão a um Estado controlador. Apoiando-se definitivamente à noção de não neutralidade da técnica, o filósofo passa a pensá-la como uma peça-chave do aparato industrial, bem como analisa a sua interferência na autonomia e liberdade dos indivíduos que nela estão imersos, pois para ele:

¹⁵ A razão instrumental, conceituada por Max Weber na virada do século dezenove para o século vinte, já dava forma a esta concepção: trata-se de um desenvolvimento de base calculista, que privilegia o acúmulo de bens, que valoriza o prático, o controlável, o manipulável e o individual (WEBER, 2007).

Nesse universo, a tecnologia também provê a grande racionalização da não liberdade do homem e demonstra a impossibilidade “técnica” de ele ser autônomo, de determinar sua própria vida. Pois essa não-liberdade não aparece nem como irracional nem como política, mas sim como submissão ao aparato técnico que amplia os confortos da vida e aumenta a produtividade do trabalho (MARCUSE, 2015, p. 164).

A partir desse momento, ele procuraria aprofundar a problemática, defendendo, no entanto, que os sentidos ou valores políticos de controle e dominação sociais estão presentes não apenas no tipo de racionalidade humana, mas também nas próprias materialidades técnicas – reconhecendo, ainda que de forma pouco aprofundada, positivas aberturas críticas dessas materialidades por meio de contextualizações históricas e políticas. Assim, não há neutralidade na tecnologia e ela não pode se desvincular da técnica, pois, não se pode desvincular essa do uso que a sociedade lhe atribui. Enquanto o capitalismo e a tecnologia se desenvolviam, a sociedade industrial avançada exigia crescente adaptação ao aparato econômico e social e submissão à dominação e à administração cada vez maiores.

Dessa forma, os aparatos técnicos, ao mesmo tempo que aumentam a produtividade e ampliam algumas facilidades da vida, também intensificam a exploração do trabalhador causando uma falsa lógica racional. Ou seja, a relação entre sujeitos e instrumentos tecnológicos mantém uma relação de fetiche, ocorrendo uma submissão dos primeiros com relação aos segundos. Entretanto, essa relação é tão imbricada de sentidos ao sujeito em relação aos instrumentos que, não existe espaço para relativizar os aspectos políticos envolvidos nessa situação. Na medida em que vivemos numa sociedade alienada, a racionalidade instrumental suprime outras formas de racionalidade crítica e negativa, isto posto, parece-nos que a técnica possuiria um poder emancipatório bastante relativizado.

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.

Para compreender essa relação de submissão proposta por Marcuse (2015), os autores Delanty e Harris (2021) propõem a seguinte analogia:

Considere o caso de uma máquina de lavar, que libera as pessoas, historicamente predominantemente mulheres, do tedioso trabalho de gênero, mas também é um item de consumo e um produto importante do capitalismo industrial. A máquina de lavar em si não possibilita o pensamento crítico, mas cria um espaço de transformação cultural. Tipos instrumentais de tecnologia industrial podem ser usados para a libertação humana, mas também estão no cerne do capitalismo. Uma sociedade pós-capitalista não pode prescindir de tais itens, mesmo que seja realmente possível que tipos inteiramente novos de tecnologia possam ser criados.¹⁶ (DELANTY; HARRIS, 2021, p. 92).

Segundo Delanty e Harris (2021, p. 92), a crítica de Marcuse não é a tecnologia final, mas a própria racionalidade tecnológica, ou tecnocracia: o uso instrumental da tecnologia para dominação. Isso inclui a adoração mais geral da tecnologia como a expressão máxima da modernidade. A reverência à tecnologia cultiva uma visão afirmativa da sociedade e, assim, esconde uma ideologia de aceitação acrítica. É uma ideologia no sentido de que a disseminação generalizada da racionalidade tecnológica torna impossível a concepção de uma sociedade ou modo de pensar alternativo. Apesar da confluência de tecnologia e capitalismo, Marcuse, no entanto, acreditava que uma racionalidade crítica pode prevalecer, mas apenas se resistir à racionalidade tecnológica e criar uma sociedade radicalmente diferente. Dessa forma, o seu texto de 1941, "Algumas implicações sociais da tecnologia moderna", se opõe claramente a políticas antitecnológicas como uma "revolução antiindustrial", sua posição é aquela em que a tecnologia pode ser humanizada e democratizada contra a tecnocracia. (DELANTY; HARRIS, 2021).

Dessa forma, baseado em suas reflexões e conjecturas é que Marcuse (2015) constitui a racionalidade tecnológica moderna, manifestada no capitalismo industrial, a qual baseia-se na conveniência, eficiência, padronização; o que leva à perda da

¹⁶ Livre tradução da autora. "Consider the case of a washing machine, which liberates people, historically predominantly women, from tedious gendered work, but is also an item of consumption and a major product of industrial capitalism. The washing machine does not in itself make possible critical thought but creates a space for cultural transformation. Instrumental kinds of industrial technology can be used for human liberation, but they are also at the very core of capitalism. A post-capitalist society cannot do without such items even if it is indeed possible that entirely new kinds of technology could be created. The reality is that technological products are produced under the conditions of capitalism." (DELANTY; HARRIS, 2021, p. 92)

autonomia pessoal, ou seja, a racionalidade tecnológica corrói a racionalidade crítica. Baseado nisso,) conclui que o “[...] conceito de racionalidade corresponde ao conceito marxista de modo de produção”, no qual se manifesta “como a maneira como a produção é organizada (racionalizada) a partir da relação entre os produtores diretos – na era capitalista, o proletariado – e a classe exploradora – os proprietários dos meios de produção”.

No interior dessa racionalidade, a tecnologia é entendida como instrumento e, ao mesmo tempo, como forma de controle. Ela se apresenta como a totalidade dos objetos utilizados como dominação, se caracterizando como um processo social que, no percurso de seu desenvolvimento, criou uma racionalidade e, conseqüentemente, padrões de individualidade foram surgindo. Esse novo padrão de pensamento favorece os monopólios industriais criando uma sociedade adaptada aos princípios da tecnologia. Marcuse diz que os indivíduos integram a tecnologia, “[...] não apenas como indivíduos que inventam ou mantêm a maquinaria, mas também como grupos sociais que direcionam sua aplicação e utilização” (MARCUSE, 1999, p. 73).

Segundo Marcuse (1999), apesar da individualidade não ter desaparecido, foi sendo inserida em um processo de organização e coordenação a partir do desenvolvimento do aparato tecnológico. Dentro dos mecanismos de coordenação da vida, a individualidade foi mantida enquanto necessária para o desempenho de determinadas atividades de produção. Assim, a racionalidade tecnológica caracteriza-se como um modo de pensamento, que estabeleceu padrões de julgamento e levou os indivíduos a aceitarem e a introjetarem a lógica do aparato (PISANI, 2008). Com o desenvolvimento do capitalismo e da racionalidade tecnológica, os padrões e valores da consciência individual foram sendo suprimidos, sendo que,

Desta forma, uma ‘mecânica do conformismo’ se espalhou pela sociedade. A eficiência e o poder da sociedade tecnológica/industrial oprimiram o indivíduo, que gradualmente perdeu os traços característicos anteriores da racionalidade crítica (isto é, autonomia, discordância, poder de negação etc.), produzindo assim um declínio da individualidade e o que Marcuse mais tarde chamaria de ‘sociedade unidimensional’ e ‘homem unidimensional’. (KELLNER, 1999, p. 26).

O indivíduo teve que se adaptar às exigências do novo método de produção, o trabalho humano se tonou suplementar ao da máquina, de tal modo que, os fatos que dirigiam as ações e os pensamentos do homem deixaram de ser o da natureza ou o

da sociedade e passaram a estar subordinados aos dos processos de produção (MARCUSE, 1999).

Para Marcuse (1999) a nova racionalidade distingue-se das anteriores pela submissão que ela exige, a subjetividade humana foi sendo constantemente adaptada para contribuir com o funcionamento do aparato e as relações humanas vieram a ser mediadas pelo processo da máquina. Não há saída pessoal do aparato que mecanizou e padronizou o mundo, segundo o autor:

É um aparato racional, combinando a máxima eficiência com a máxima conveniência, economizando tempo e energia, eliminando o desperdício, adaptando todos os meios a um fim, antecipando as consequências, sustentando a calculabilidade e a segurança (MARCUSE, 1999, p. 80).

Quanto mais a racionalidade individualista do sujeito autônomo foi sendo adaptada ao processo da máquina, mais ele se tornou submisso ao processo de dominação; “para a maioria da população, a liberdade anterior do sujeito econômico foi gradualmente submersa na eficiência com a qual ele desempenhava serviços a ele atribuídos” (MARCUSE, 1999, p. 78). O método de treinamento e ajuste do sujeito para utilização da maquinaria industrial ultrapassou o campo das indústrias e propagou-se para a ordem social, moldando os indivíduos dentro e fora do mundo do trabalho.

Diante das constatações de Marcuse e a formulação do conceito de racionalidade tecnológica, é que surge sua tese sobre o “homem unidimensional”, apresentado em sua obra de 1967, e esse conceito é um dos principais tomados por essa pesquisa para análise da configuração como a Educação a Distância é oferecida como forma de uma educação para emancipação e formação do indivíduo para o trabalho na sociedade contemporânea.

4.3. O pensamento unidimensional

Como exposto, a racionalidade tecnológica se firmou, segundo Marcuse (2015), nessa nova sociedade em que a tecnologia está presente em toda a realidade da vida, inclusive nos momentos de lazer. Nesse sentido, a verdade do aparato, se sobrepõe a verdade individualista quando são incorporados por essa racionalidade tecnológica, a qual, por meio de um novo conjunto de valores, serve exclusivamente para o funcionamento e a manutenção da ordem social. Esta racionalidade apresentada como hegemônica, aliada ao desenvolvimento tecnológico e científico,

reforçou os mecanismos de dominação e estes se transformaram em métodos de autodisciplina e autocontrole e passa a subordinar o homem às leis do aparato que ele mesmo criou.

Consideramos necessário realizar uma discussão sobre a questão da subjetividade em Marcuse (1975), a partir da relação que esse autor faz com o pensamento de freudiano, antes de empreendermos uma discussão sobre o conceito de “homem dimensional”. Não temos pretensão de esgotar essa discussão, mesmo porque, Marcuse faz um trabalho intenso de relação do pensamento freudiano com a racionalidade instrumental em várias de suas obras, sendo a mais citada, o livro “Eros e Civilização”, publicado em primeira edição em 1955.

Assim, tomamos de Bastos (2014, p. 113) os três pontos principais desse debate. O primeiro se refere à constatação de Marcuse sobre o fracasso das revoluções sociais, o qual busca além de Marx, uma explicação em Freud, tendo como base o estudo das pulsões Eros e Thanatos¹⁷ em relação com a cultura hegemônica. A partir dessa relação, Marcuse acredita que pode existir uma subjetividade “[...] que seja favorável ao domínio do capital (há a dominação econômica e política, mas também a dominação intrapsíquica)”. O segundo ponto diz respeito a essa subjetividade, a qual pode ser expressa pela submissão que o homem se coloca diante da coibição que a cultura faz sobre nossas pulsões, o que de acordo com Freud, seria “algo necessário para a nossa estrutura”. O terceiro ponto, segundo Bastos (2014, p.113), está exatamente quando essa estrutura de coibição das pulsões se entrelaça com os valores do mercado e assim:

[...] conceito de "repressão" ou o recalque (fator necessário para freiar as pulsões e também para submetê-las aos limites sociais, os quais se iniciam com a lei simbólica), esse conceito, como se dizia, agora sob a ordem do capitalismo atual, se torna a "mais repressão"; o "princípio de realidade", seguindo o mesmo caminho, o "princípio de desempenho". Este, sobretudo, ajudará a ordem a estipular metas e a desenvolver no sujeito a dita competitividade, bem como "valores" que têm menos relação com uma estrutura livre e autônoma e mais com as metas e ideais da sociedade do mercado. (BASTOS, 2014, p.113).

¹⁷ Da mitologia grega, Freud se apropria dos nomes de Eros e Thanatos para exemplificar as teorias das pulsões, que explica a formação psíquica de todos os indivíduos. Eros e Thanatos correspondem, consequentemente, ao desejo erótico e a atração pela morte, coexistindo simultaneamente (MARCUSE, 1975, p. 193). Para aprofundar a relação dessas designações na teoria de Marcuse ver mais em MARCUSE, H. **Eros e civilização**. Uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. Rio de Janeiro: Zahar, 1975, p.p. 193-194.

Assim, tomando como base social os pensamentos de Marx, relacionando com as pulsões de Freud, Marcuse se vale da Razão de Hegel para explicar o que seria, segundo ele, o pensamento unidimensional. Nessa direção, ele explica que a racionalidade deve operar de forma dialética entre o “pensamento positivo” e “pensamento negativo” dentro de um universo estabelecido, sendo que “‘o poder do negativo’ é o princípio que governa o desenvolvimento de conceitos, e a contradição se torna a qualidade distintiva da Razão (Hegel)” (MARCUSE, 2015, p. 174). Esse processo de pensamento dialético gera o “reconhecimento e captura das potencialidades libertadoras”. Porém essa consciência é “não-livre” se é determinada pelo sistema imposto. Quando apenas conseguimos racionalizar pelo “pensamento positivo”, ele determina a validade dos conceitos da sociedade estabelecida, criando assim um só pensamento: **o pensamento unidimensional** (MARCUSE, 2015, p. 207).

Dessa maneira, segundo Marcuse (2015), o homem unidimensional se caracteriza nessa relação em que a ordem do capital acessa a subjetividade humana, submete os processos inconscientes do desejo ao interesse do capital. Esse movimento ocorre sobre a naturalização dos fatos e aparentemente traz a sensação de que o homem está no comando, quando na realidade, o “sujeito social” é o mercado. Essa relação desnuda um projeto tecnológico que enxerga a natureza e a humanidade como instrumentos de dominação. A razão tecnológica torna-se totalitária, invadindo todas as esferas da sua existência humana e, assim, a dominação do capitalismo avançado se estende por toda parte, impondo-se de forma abrangente em todas as dimensões da vida social: na família, nos meios de comunicação, em diversos setores da sociedade e, especialmente, na educação, determinando inclusive as aspirações e os desejos dos homens, quer em nível individual, quer no âmbito grupal.

Dessa forma, o pensamento unidimensional se firma na sociedade tecnológica, o que produz um paradoxo. Se essa sociedade é posta como liberal e democrática, entretanto, reduz essa democracia e o desenvolvimento do potencial humano ao consumismo e ao mercado, ela “[...] é irracional como um todo. Sua produtividade é destruidora do livre desenvolvimento das necessidades e faculdades humanas” (MARCUSE, 1979, p. 14). Aparentemente, existe liberdade e autonomia individual nessa sociedade tecnológica e capitalista, porém, ela torna o indivíduo um objeto de

organização e de padronização social por meio da eficiência, que por sua vez, será alcançada se seguirem as demandas objetivas do aparato industrial, tecnológico.

Nesse contexto, o processo da máquina dirige o pensamento e a ação do homem, e a racionalização passa a ser padronizada pelas demandas lucrativas do mercado, limitando cada vez mais a liberdade. Para Marcuse (2015), essa manipulação é tão eficiente, que os indivíduos não percebem seu domínio, tornando-se indiferentes à necessidade de mudança,

“Se os indivíduos estão satisfeitos a ponto de se sentirem felizes com as mercadorias e os serviços que lhes são entregues pela administração, por que deveriam eles insistir em instituições diferentes para a produção de mercadorias e serviços diferentes? E se os indivíduos estão preconditionados de modo que as mercadorias que os satisfazem incluem também pensamentos, sentimentos, aspirações, por que deveriam desejar pensar, sentir e imaginar por si mesmos?” (MARCUSE, 2015, p. 79).

Portanto, o progresso tecnológico que em tese geraria as condições para libertar o homem, para possibilitar a sua emancipação e para atender às suas necessidades, está a serviço da sociedade instituída, padroniza a vida dos indivíduos, provocando uma nova submissão. Ao realizarmos um paralelo com as condições em que as tecnologias digitais na atualidade estão para servir o aparato tecnológico, a racionalidade tecnológica continua operando. É nesse sentido que, a forma como a EaD é ofertada, utilizando elementos dessa tecnologia como determinante na mediação do conhecimento e o processo de oferta dos cursos se utilizam de mecanismos neoliberais, estamos legitimando o processo de dominação. A tecitura entre “necessidades básicas” e “necessidades não-básicas” é tão tênue que produção de desejo inconsciente por um modelo de uma vida dita feliz dentro da sociedade de consumo, aprimora a eficácia da unidimensionalidade, já que, inconscientemente, será o próprio indivíduo que terá prazer em desejar e servir ao capital.

Nesse universo, a tecnologia também provê a grande racionalização da não-liberdade do homem e demonstra a impossibilidade “técnica” de ele ser autônomo, de determinar sua própria vida. Pois essa não-liberdade não aparece nem como irracional nem como política, mas sim como submissão ao aparato técnico que amplia os confortos da vida e aumenta a produtividade do trabalho (MARCUSE, 2015, p. 164).

Assim, o que se tem a partir do desenvolvimento de mais e novas tecnologias, a formação social do homem parece ser esquecida. Nasce disso, um tipo de inconsciência que faz com que o caminho do “progresso” se apresente como inevitável e imprescindível. Essa sensação de necessidade inconsciente dá origem às ilusões da racionalidade, o que outorga à tecnologia uma aparência de necessidade e que obscurece a imaginação de outras alternativas que possa parecer concebíveis. Dessa maneira, podemos apontar aqui o grande paradoxo da sociedade tecnológica ou sociedade industrial avançada “se as invenções técnicas que poderiam libertar o mundo da miséria e do sofrimento são usadas para a conquista ou para a criação de sofrimento” (MARCUSE, 2015, p. 100). Além disso, ocorre o que chama Marcuse de “euforia na infelicidade” (2015, p.44), condição em que o indivíduo perde a capacidade de pensar conceitualmente na medida que absorve e aceita o comportamento padronizado.

5 - A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL E A UNIVESP - UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO

De acordo com os objetivos dessa pesquisa já expostos, uma das unidades de comparação escolhida é a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP). Sendo assim, nesta seção, para dar conta do levantamento de dados, de acordo com a metodologia da Educação Comparada, iniciamos a fase da descrição a qual consiste na coleta sistemática de informações referentes ao objeto de estudo (BEREDAY, 1972). Seguindo ainda no intento de ancorar a pesquisa na perspectiva crítica da Educação Comparada (NÓVOA, 2009), para além de apresentar dados, necessitamos avançar para interpretar a realidade e suas mediações, com a finalidade de identificar e problematizar os sentidos e significados daquilo que está sendo comparado.

Dessa forma, para tanto, acreditamos que para revelar aspectos divergentes e convergentes de determinados objetos suscitamos a necessidade de desbravar e percorrer diversos caminhos, os quais devem alcançar contextos históricos, sociais, políticos e econômicos. Nesse sentido, entendemos necessário buscar conceituar a educação a distância segundo autores da área, bem como realizar um breve histórico dessa modalidade de ensino no Brasil apresentando como se configura atualmente e como está relacionada com o uso das tecnologias digitais de comunicação e informação. Para além de realizar um percurso histórico se fez importante buscar na legislação da EaD, o entendimento de como essa modalidade passou a ser legitimada como política educacional no discurso da ampliação de vagas no ensino superior no país.

Em seguida, apresentamos a primeira unidade de comparação do estudo, a Univesp, partindo de sua criação como quarta universidade pública do estado, seguindo pela descrição de sua estrutura, modelo pedagógico, corpo docente, alunado, meios de comunicação e avaliação.

5.1. Histórico e Legislação de Educação a Distância no Brasil

No Brasil, segundo Alves (2009), o registro da primeira instituição de curso por correspondência data de 1904, quando foram instaladas as Escolas Internacionais, uma organização americana, que tinha como público pessoas que estavam em busca de empregos. O Instituto Universal Brasileiro, fundado em 1940, foi uma das mais primeiras instituições do país para a formação profissionalizante que utilizava o ensino

por correspondência. Pode ser considerado, inclusive, parte da primeira geração da EaD no Brasil.

Ainda segundo esse autor, o investimento da educação a distância nas primeiras décadas do século XX era incentivado por iniciativas privadas, objetivava a profissionalização e alfabetização de profissionais. Ou seja, o país nesse período vivia seu processo de industrialização e era necessário capacitar profissionais. Desde modo, é importante notar que a EaD esteve associada ao trabalho e à formação profissional, pois conforme Nunes (2009, p. 86), “[...] a história da educação a distância, iniciando-se com o ensino por correspondência, esteve sempre ligada à formação profissional capacitando pessoas ao exercício de certas atividades ou ao domínio de determinadas habilidades”.

Em 1923, foi fundada a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, com objetivo de possibilitar a educação popular. De 1930 a 1940, uma série de programas educativos foi produzida e disseminada, inclusive de viés de religioso. Alves (2009) destaca a Escola Rádio Postal; A voz da profecia, lançado pela Igreja Adventista em 1943; a Universidade do Ar, criado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), e que alcançou 318 localidades; o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que foi iniciativa do governo federal de abrangência nacional. Em 1970, reduziu-se drasticamente o investimento na educação a distância, o que para Alves (2009) foi um dos fatores que contribui para a queda da produção da modalidade no país.

O uso da televisão para fins educativos foi adotado a partir da década de 1960, sob a determinação do Código Brasileiro de Comunicação (1967), que colocava entre os deveres das emissoras de radiofusão a transmissão de programas educativos (ALVES, 2009). Nesse momento, ocorreram vários incentivos para a produção de programas educativos, tanto assim, que foram criados, na década de 1970, o Programa Nacional de Teleeducação e a Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa (Funtevê). Os cursos eram livres e o ofertados para promover a alfabetização no país, com a intenção de democratizar a educação no país. De acordo com os dados apresentados por Azevedo (2012), em 1950, 30% das matrículas correspondia à educação básica e, na década de 1980, as matrículas nesse nível de ensino alcançam 90%. Foi nesse período, por exemplo, que programas como o Telecurso de 1º Grau foram elaborados. Os horários cedidos pelas emissoras não facilitavam os estudos a

distância e, em 1994, a obrigatoriedade da cessão de horários para programas educativas foi retirada.

Sendo assim, até meados da década de 1990, a educação a distância no país ainda não era regulada por legislação, entretanto, sabe-se que a Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº 4024/1961 permitia escolas experimentais, enquanto a Lei nº 5.692/1971 concedia que cursos supletivos fossem ministrados por meio do rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação. Nessa época, portanto, a educação a distância nesse contexto era visada como um modo de proporcionar a alfabetização e cursos profissionalizantes a jovens e adultos.

Segundo Gatti e Barreto (2009) foi a partir dos anos 1990 que começam a ser criadas as primeiras experiências em EaD por algumas universidades públicas, dentre elas a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), 1995; Universidade Federal do Paraná (UFPR), 1998; Universidade Estadual do Ceará (UFCE), 1998; Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 1998, com grande diversidade de propostas. De acordo com Belloni (2002), a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) foi pioneira nos cursos de graduação a distância. O Núcleo de Educação Aberta e a Distância – Nead iniciou estudos sobre EaD em 1992, estabelecendo contatos com universidades estatais no exterior. Em 1995, realizou a primeira experiência de formação inicial de professores, Licenciatura Plena em Educação Básica: 1ª a 4ª séries na modalidade a distância do país, dirigida a 350 professores da rede pública, oferecendo essa formação, posteriormente, a todo o Estado.

Assim, segundo Santos Neto e Borges (2020, p. 56), em 1996, antes da publicação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, o governo de Fernando Henrique Cardoso criou no Ministério da Educação e do Desporto uma secretaria para cuidar especificamente dessa modalidade: a Secretaria Especial de Educação a Distância (Seed), por meio do Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996, “o que demonstrou o interesse da política educacional nessa direção”. Ainda segundo os autores, a Secretaria Especial de Educação a Distância (Seed), teve como primeiro objetivo amenizar o preconceito para com a modalidade, utilizando como defesa para essa premissa, as condições de “igualdade” entre as modalidades presencial e a distância.

Foi pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que se amplia a possibilidades de desenvolvimento da EaD no país. Dessa forma, as bases legais para a modalidade de Educação a Distância foram estabelecidas pelo Artigo 80

da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Por meio deste artigo é delegado ao Poder Público o incentivo ao desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada. Ele ainda determina que às instituições credenciadas pela União caberá a sua oferta, organizada com abertura e regime especiais. Em relação às normas de produção, controle e avaliação desses programas, os sistemas de ensino poderão contribuir com materiais próprios para uma integração entre os sistemas. O que podemos destacar nesse Artigo 80, da LDB 9394/96 e nos seus respectivos parágrafos, é que a lei reconhece a modalidade de Educação a Distância como processo de formação do cidadão brasileiro e poderá ser aplicada em todos os níveis e modalidades educacionais. Também determina que a EaD no Brasil tenha uma regulamentação própria e que o credenciamento das instituições que oferecer essa modalidade será feito pela União.

Importante ressaltar que, dentre as leis de diretrizes e bases brasileiras a nº 9.394/96 é a primeira a trazer em seu artigo 80 a menção à EaD na nossa história da Educação. De acordo com Brandão (2015, p.168) esse artigo traz finalmente para o país uma “[...] opção, real e efetiva de Educação Escolar” [...] por meio da Educação a Distância, sendo que a partir dele, são criados todos os outros decretos que posteriormente passam a regulamentar a modalidade de ensino no Brasil. Este artigo foi regulamentado, inicialmente, pelos decretos federais nº 2.494 de 10 de fevereiro de 1998, nº 2.561, de 27 de abril de 1998 e outros, sendo que hoje o Decreto 9.057 de 2017 o que regulamenta a EaD atualmente no país.

Ainda em 1998, a Portaria do Ministério da Educação e Cultura (MEC) n.º 301, de 7 de abril, criou a normatização para os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância. Conforme o Art. 2º, o credenciamento da instituição levará em conta diferentes critérios como a boa infraestrutura, qualificação acadêmica, experiência profissional das equipes, resultados positivos nas avaliações nacionais, dentre outros.

Na esteira dessas ações, houve ações ampliação dos incentivos à EaD, que culminou com a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). A Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi instituída pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, para "o desenvolvimento da modalidade de Educação a Distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País" (BRASIL, 2006, p. 4). Trata-se de uma política pública de articulação

entre o MEC e a Diretoria de Educação a Distância DED/CAPES visando a expansão da educação superior no Brasil, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

A criação da UAB em 2006 fortalece a intenção do governo em investir em EaD. Entretanto, segundo Santos Neto (2019) o que se viu em relação à EaD pública foi mais uma falácia legal do que propriamente a criação de condições para as IES públicas realizarem cursos de qualidade. Santos Neto (2019) assinala a queda do investimento no Sistema UAB dos anos de 2008 a 2018 e a ampliação da intensificação e precarização do trabalho docente no sistema, o que implicou num processo de massificação da EaD pública promovido por falta de investimentos. Assim, para esse autor, a tentativa de criação de um regime de colaboração através da UAB foi frustrada uma vez que se caracterizou mais com uma desresponsabilização do que parceria. Os polos de apoio presenciais não possuem recursos próprios e os municípios sem cursos ofertados tendem a desinteressar por eles por se tornarem “custos adicionais desnecessários”. (SANTOS NETO, 2019).

Em 2006, o Decreto nº 5.622/2005 também trouxe os critérios para o credenciamento de instituições, autorização e reconhecimento de cursos tais como: plano de desenvolvimento institucional, projeto pedagógico para os cursos e programas que serão ofertados na modalidade a distância; garantia de corpo técnico e administrativo qualificado; corpo docente com as qualificações exigidas na legislação em vigor; cooperação celebrada entre instituições brasileiras e suas consignatárias estrangeiras, para oferta de cursos ou programas a distância; instalações físicas e infraestrutura tecnológica de suporte e atendimento remoto aos estudantes e professores; laboratórios científicos; polos de educação a distância; bibliotecas adequadas, etc. (BRASIL, 2005a). Esse decreto deu nova leitura à regulamentação do artigo 80 da LDB e revogou o Decreto nº 2.494/1998. Analisando o Decreto nº 5.622 de 2005, destacamos alguns pontos como o enfoque na mediação didático-pedagógica e atividades educativas com professores e estudantes em lugares e tempos diversos.

Na regulamentação da EaD, encontra-se a menção ao polo de apoio presencial no Decreto 5.622, de 2005. Nesse decreto o Polo presencial é definido como “a unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância” (BRASIL, 2005a) A partir do citado decreto, para oferta de cursos de

graduação, que têm um controle estrito do MEC, os Polos de apoio presenciais para Educação a Distância passam a ser considerados condicionantes obrigatórios para se ofertar e executar a Educação Superior a Distância no Brasil. Ainda de acordo com a Portaria Normativa nº2, 10 de janeiro de 2007, para ampliar a atuação dos programas dessa modalidade de ensino de uma instituição é necessário a expansão da rede de polos de apoio presencial. Esta ampliação pode ser oficializada por meio de aditamentos ao ato de credenciamento na medida em que após avaliação documental haja a “comprovação da existência de estrutura física e recursos humanos necessários e adequados ao funcionamento dos polos, observados os referenciais de qualidade” (BRASIL, 2005a).

Segundo Costa (2010, p. 46) a partir do Decreto nº 5622/2005, um outro ponto importante de se ressaltar é a obrigatoriedade de momentos presenciais, tais como provas, defesas de trabalhos de conclusão de cursos, estágios obrigatórios, atividades laboratoriais. Para a autora, esse quesito obrigatório explicitado na legislação é um esforço em garantir a qualidade dos cursos superiores ofertados na modalidade.

O Decreto nº 5622/2005 sofreu alterações em seu conteúdo pelos Decretos nº 5.773, de 09 de maio de 2006 e nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007. Em 10 de janeiro de 2007, o Ministério da Educação - MEC publicou a Portaria Normativa nº 2, que dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância. É importante destacar que a regulamentação dos Decretos nº 5.622, de 20 de dezembro de 2005, Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007 vieram esclarecer e normatizar critérios de credenciamento, oferta e desenvolvimento pedagógico, os quais, não ficaram explícitos na LDB.

Consideramos importante apontar nessa discussão sobre a Legislação de Educação a Distância, os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, documento este que ainda que não possua força de lei, é indicado pelo Decreto nº 5.622, de 2005, para que seja um referencial norteador para subsidiar atos legais do poder público no que se refere aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da Educação a Distância. O documento Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância vigente atualmente foi homologado no ano de 2007 e é uma versão atualizada do Referencial publicado no ano de 2003. Esse documento, de acordo com sua própria apresentação, foi elaborado por especialistas da área, em discussão com universidades e com a

sociedade e tem como objetivo principal definir conceitos para garantir a qualidade de oferta e desenvolvimento de cursos na modalidade a distância, (BRASIL, 2007, p. 02). Nesse sentido, os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância apresenta alguns norteadores para a EAD, são eles: Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; Sistemas de Comunicação; Material Didático; Avaliação da Aprendizagem e Institucional; Equipe Multidisciplinar; Infraestrutura de apoio; Gestão acadêmico-administrativa e Sustentabilidade Financeira.

A Câmara de Educação Superior, pertencente ao Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação, no ano de 2016, estabeleceu as Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância, que foi publicado em forma de Resolução em 11 de março. Essa Resolução estabelece as bases para as políticas e processos de avaliação e de regulação dos cursos e das Instituições de Educação Superior no âmbito dos sistemas de Educação a Distância. Menciona-se a possibilidade de credenciamento institucional na EaD simultâneo ao credenciamento presencial, o que antes não era possível. E o que parece ser um avanço, estabeleceu que a alta qualificação para o ensino vinculada a conceitos satisfatórios poderá possibilitar para as IES a expansão de cursos e polos de EaD sem previa autorização estatal.

A partir dessa resolução, as instituições possam obter, simultaneamente, credenciamento para oferta de educação presencial e a distância. Outro ponto que merece atenção diz respeito à exigência expressa de aquisição de conceito global satisfatório na avaliação institucional, com conceitos satisfatórios em todas as dimensões (eixos) avaliados. Por fim, em termos de considerações relevantes sobre essa legislação, mencionamos a definição específica dos elementos descritivos da caracterização do docente e do tutor, bem como suas atribuições. O artigo 8º da Resolução CES/CNE permite distinguir, claramente, as atribuições e peculiaridades de cada um dos mencionados profissionais:

Art. 8º. Os profissionais da educação, que atuarem na EaD, devem ter formação condizente com a legislação em vigor e preparação específica para atuar nessa modalidade educacional.

§ 1º Entende-se como corpo docente da instituição, na modalidade EaD, todo profissional, a ela vinculado, que atue como: autor de materiais didáticos, coordenador de curso, professor responsável por disciplina, e outras funções que envolvam o conhecimento de conteúdo, avaliação, estratégias didáticas,

organização metodológica, interação e mediação pedagógica, junto aos estudantes, descritas no PDI, PPI e PPC.

§ 2º Entende por tutor da instituição, na modalidade EaD, todo profissional de nível superior, a ela vinculado, que atue na área de conhecimento de sua formação, como suporte às atividades dos docentes e mediação pedagógica, junto a estudantes, na modalidade de EaD.

§ 3º A política de pessoal de cada IES definirá os elementos descritivos dos quadros profissionais que possui, no que concerne à caracterização, limites de atuação, regime de trabalho, atribuições, carga horária, salário, consolidado em plano de carreira homologado, entre outros, necessários ao desenvolvimento acadêmico na modalidade EaD, de acordo com a legislação em vigor, respeitadas as prerrogativas de autonomia universitária e ressalvadas as peculiaridades do sistema UAB, instituído pelo Decreto nº 5.800, de 2006. (BRASIL, 2016, p. 23).

O que regulamenta a EaD no Brasil atualmente é o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que substitui os citados anteriormente. A partir do Decreto nº 9.057 de 2017, as instituições de ensino superior passam a ampliar a oferta de cursos superiores de graduação e pós-graduação a distância, sendo permitido que elas façam o credenciamento da modalidade EaD sem exigir o credenciamento prévio para a oferta presencial. Dessa forma, as instituições poderão oferecer exclusivamente cursos a distância, sem a obrigatoriedade de oferta simultânea de cursos presenciais. Esse decreto, no seu artigo 4º, mantém a obrigatoriedade dos momentos presenciais, já elencados no decreto anterior de 2005.

Essas atividades presenciais são descritas como avaliações, práticas laboratoriais, defesas de trabalho de conclusão de curso. Porém, existe um diferencial na nova legislação, ainda descrita no artigo 4º que é a abertura da realização das atividades presenciais em locais diferentes dos polos de apoio presenciais ou da sede da instituição. Passam a ser locais autorizados a receber essas atividades os denominados “ambientes profissionais” (BRASIL, 2017, p. 1).

Em complementação a esse decreto, a Portaria 11, de 20 de junho de 2017, a qual estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a Distância, define que os cursos de pós-graduação lato sensu na modalidade a distância ficam autorizadas para as instituições de ensino superior sem necessidade de credenciamento para oferta de cursos presenciais, (BRASIL, 2017a, p. 1), o que até então não era permitido. Outra alteração se deve a possibilidade de autorização a oferta de cursos superiores nessa modalidade sem a previsão de atividades presenciais, desde que a IES seja detentora de autonomia e tenha

autorização prévia da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) (BRASIL, 2017a, p. 3).

Ainda, em relação à oferta de cursos superiores na modalidade a distância, será admitida parceria entre a instituição de ensino credenciada para Educação a Distância e outras pessoas jurídicas, preferencialmente em instalações da instituição de ensino, exclusivamente para fins de funcionamento de polo de educação a distância, desde que formalizadas e designadas as obrigações das entidades parceiras. Nesse caso, será responsabilidade exclusiva da instituição de ensino credenciada para Educação a Distância ofertante do curso quanto a: “I - prática de atos acadêmicos referentes ao objeto da parceria; II - corpo docente; III - tutores; IV - material didático; e V - expedição das titulações conferidas”, (BRASIL, 2017, p. 2).

Outra mudança em relação à legislação anterior à 2017 é que, a partir desse ano, os polos de apoio presenciais novos passam a não necessitar de avaliação in loco para funcionamento. Essa autorização, passa a ser realizada por meio de documentos ou de recursos tecnológicos disponibilizados pela instituição de educação superior na sua sede central (MEC, 2017a).

O Decreto 9.057/07 também regulamenta a oferta de cursos na modalidade a distância para o ensino médio e para a educação profissional técnica de nível médio, as quais devem atender ao Novo Ensino Médio. Porém, os critérios para essa oferta, ainda serão definidos pelo MEC em parceria com sistemas de ensino, Conselho Nacional de Educação (CNE), conselhos estaduais e distrital de educação e secretarias de educação estaduais e distrital, para aprovação de instituições que desejem ofertar EaD.

Podemos apontar como outra alteração significativa na legislação de EaD e que estimula a ampliação da oferta, a mudança ocorrida a partir da portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019 sobre a oferta da carga horária a distância em cursos presenciais. A partir dessa portaria, cursos superiores ofertados na modalidade presencial são autorizados a oferecer até 40% de sua carga horária total através da modalidade a distância, exceto cursos de Medicina.

As novas disposições revogam a portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018, que permitia a aplicação de até 20% da carga horária dos cursos em EaD. O limite poderia ser ampliado para 40% caso as instituições estivessem credenciadas para oferecer cursos das duas modalidades, possuísem ao menos um curso de graduação não presencial com mesma denominação e grau de um presencial, não estivessem

sob processo de supervisão, e caso a ampliação estivesse dentro dos limites dispostos pelas diretrizes nacionais do curso. Além disso, os cursos que utilizassem o limite deveriam ter conceito igual ou superior a 4 na avaliação do Ministério da Educação.

Em dezembro de 2018 a Capes publica a Portaria nº 275 que regulamenta a oferta de Cursos *stricto sensu* a distância. Essa portaria foi atualizada em 2019 pela portaria nº 90, de 24 de abril de 2019, que apenas acrescenta a possibilidade de cursos de mestrado profissional serem ofertados a distância.

Em dezembro de 2019 o MEC aumenta a carga horária permitida de disciplinas a distância nos cursos presenciais saltando de 20% para 40%. E, mais recentemente, em 2020, em função da pandemia de Covid-19 o MEC a modalidade de Educação a Distância forneceu a possibilidade de manutenção dos calendários acadêmicos das IES do sistema federal de educação. Dessa forma, o MEC, publica em 17 de março a Portaria 343 que autoriza “em caráter excepcional a substituição das disciplinas presenciais em andamento por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, por instituição de educação superior integrante do sistema federal”. Posteriormente, tal Portaria recebeu ajustes e acréscimos por meio das Portarias nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 356, de 20 de março de 2020.

Nesse sentido, diversas IES fizeram o processo de migração de suas aulas presenciais para Ensino Remoto Emergencial, de forma aligeirada, sem planejamento, sem formação docente e discente para uso das tecnologias de mediação, o que de certa forma pode ocasionar um grande prejuízo no processo de ensino-aprendizagem. Nessa mesma linha, o Parecer CNE/CES nº 05 de 28 de abril de 2020 indica a migração das atividades presenciais para atividades a distância em todos os níveis e modalidades educacionais.

5.2.1. Descrição da Univesp: Histórico e estrutura

A Univesp é uma instituição de ensino superior paulista, a qual oferece cursos exclusivamente na modalidade de educação a distância, sendo a única instituição superior pública com essa configuração no país. Essa universidade nasce de um programa instituído pelo governo do estado de São Paulo, no ano de 2008, posteriormente à implantação da Secretaria de Ensino Superior do Estado de São

Paulo, pelo Decreto nº 51.461, de 1º de janeiro de 2007. Segundo Patto (2013, p. 305) a instituição dessa secretaria representou uma das iniciativas mais controversas da política educacional do governo do Estado de São Paulo na gestão 2006/2010. Para esse autor, o embate que se formou entre representantes do governo e seguimentos das três universidades estaduais paulistas, provocou uma mudança de rumos na definição dos objetivos da secretaria, que passou a ter como principal meta a criação da Universidade Virtual do Estado de São Paulo.

De acordo com Patto (2013), a implantação da EaD no ensino superior no Estado de São Paulo já vinha sendo planejado pelo governo e pelas universidades estaduais, com objetivo de responder a três demandas:

“[...] o cumprimento do artigo no 253 da Constituição do Estado de São Paulo, que prevê a organização do sistema de ensino superior estadual para a ampliação do número de vagas; a cobrança social de inclusão do contingente de egressos do sistema público de ensino médio nessas universidades; o compromisso histórico da Universidade de São Paulo, desde sua fundação, de formar docentes para o nível médio.” (PATTO, 2013, p. 305).

De acordo com Vogt (2009) o programa Univesp passa a existir como projeto de expansão do ensino superior com o objetivo de ampliar o número de vagas oferecidas e a sua distribuição geográfica. Segundo esse autor, a proposta de ensino virtual surgiu a partir dos limites físicos de expansão do ensino superior público paulista e necessidade de alcançar todos os pontos do Estado. Ele ainda afirma que um problema emergencial que poderia ser solucionado pela educação a distância seria a carência de professores de educação básica, principalmente em Língua Portuguesa e Ciências (Física, Química, Biologia e Matemática). Porém, além da formação de professores “pretende-se atingir gradualmente “todo cidadão com anseio de dedicar-se aos estudos de nível superior” (SÃO PAULO, 2009, p. 14). Para isso, a implantação se daria em três etapas: o primeiro seria a formação de professores das redes pública e privada da educação básica; o segundo, a oferta de cursos de licenciatura em disciplinas que integram os currículos do ensino fundamental e médio; o terceiro, cursos de capacitação, extensão e pós-graduação a graduados em busca de educação continuada e aperfeiçoamento profissional. Assim, o “novo desafio” trazido por esse programa de “caráter inovador” é definido nos seguintes termos: que as universidades públicas paulistas “democratizem o acesso ao conhecimento” (SÃO PAULO, 2009, p. 77).

Diante do exposto, por meio da associação da USP, UNESP e UNICAMP o Governo do Estado de São Paulo instituiu o Programa UNIVESP por meio do Decreto nº. 53.536/2008 (SÃO PAULO, 2008), que teve o início de sua implementação no ano de 2009. Durante a vigência do programa foram ofertados diversos cursos como Inglês Básico e Espanhol. Nesse programa, ainda foram oferecidas vagas de cursos superiores como Licenciatura em Pedagogia e Ciências, bem como um curso de especialização em Ética, Valores e Cidadania, além do desenvolvimento de materiais para o curso de Gestão Empresarial Faculdade de Tecnologia do Centro Paula Souza (FATEC). Especificamente quanto ao curso de Pedagogia, em 2010, foram disponibilizadas 1350 vagas, em parceria da Universidade Estadual Paulista - Unesp, na modalidade semipresencial, com 60% da carga horária em atividades on-line e 40% de encontros presenciais. Outro curso ofertado no mesmo ano foi a Licenciatura em Ciências, também com caráter semipresencial, por meio da parceria com a USP, autorizado pelo Processo da Secretaria de Ensino Superior - SES nº. 17/2010, Convênio 1/2010.

Após essas experiências, no ano de 2012, a Univesp, foi criada pela Lei nº 14.836, de 20 de julho de 2012, e é mantida pelo Governo do Estado de São Paulo e vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico (SDE). De acordo com sua lei de criação, a Univesp tem por objetivo “o ensino, a pesquisa e a extensão, obedecendo ao princípio de sua indissociabilidade, integrados pelo conhecimento como bem público” (SÃO PAULO, 2012, p. 1). Esse mesmo documento, salienta que essa universidade será dedicada à formação de educadores e que está comprometida com “a 12 universalização do acesso à educação formal e à educação para cidadania –, assim como a de outros profissionais comprometidos com o bem-estar social e cultural da população” (SÃO PAULO, 2012, p. 2).

A Instituição de Ensino Superior (IES) destaca em seu Plano de Desenvolvimento Institucional, no ano de 2018, que sua missão é “promover o desenvolvimento humano e profissional por meio do ensino, da pesquisa e da expansão da educação digital e das metodologias inovadoras.” (SÃO PAULO, 2018, p. 11). Como visão, a instituição vislumbra “consolidar-se como instituição de referência nacional em educação digital”, apresentando como valores “transparência, cidadania, ética, responsabilidade social e inovação” (SÃO PAULO, 2018, p. 11). Esse documento ainda informa que a instituição, apresenta como seu maior desafio a, “[...] ampliação de vagas, principalmente nos cursos de graduação” e a à inserção do

egresso no meio profissional, “[...] com domínio dos fundamentos aprendidos, objetivando a qualidade acadêmica e formação profissional”. (SÃO PAULO, p. 64).

A Instituição obteve seu credenciamento junto ao Conselho Estadual de Educação de São Paulo pela Portaria CEE-GP nº 120, de 22 de março de 2013. e pelo Ministério da Educação (MEC) para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância se credenciou pela Portaria Ministerial nº 945, de 18 de setembro de 2015, após o parecer favorável dado pelo Conselho Nacional de Educação CNE/CES nº 245/2005. É importante lembrar que o credenciamento de educação a distância perante o MEC só seria possível diante de uma instituição de ensino superior que já oferecesse cursos presenciais, o que foi alterado com o Decreto 9.057 de 2017, possibilitando a criação de cursos na modalidade de educação a distância por instituições exclusivas para este fim.

Então, após obtido o credenciamento junto ao Conselho Estadual de Educação de São Paulo, no ano de 2014, a instituição realizou o primeiro vestibular para cursos próprios de graduação, no qual foram ofertados os cursos de licenciatura em Matemática, Física e Química, além de duas engenharias, de Computação e Produção, disponibilizando 3.300 vagas no vestibular daquele ano.

Em 2015, a Universidade Virtual do Estado de São Paulo, por meio da Portaria MEC nº. 945, de 18 de setembro de 2015, Artigo 1º, foi credenciada para ofertar “[...] cursos superiores na modalidade a distância, com a realização das atividades presenciais obrigatórias em sua sede e nos polos de apoio presencial [...]”. (BRASIL, 2015). No ano seguinte, disponibilizou 918 vagas no vestibular em cursos de Engenharia de Produção e Computação. No ano de 2017, realizou vestibular no qual disponibilizou 16.600 vagas nos cursos de Engenharia de Produção, Computação, Licenciatura em Matemática e em Pedagogia.

Entre os anos de 2018 e 2021, aconteceram dois vestibulares por ano, um no primeiro semestre e outro no segundo, oferecendo vagas em cursos de Engenharia de Produção e Computação, Licenciatura em Pedagogia e Matemática e Tecnólogo em Gestão Pública. Em 2019, foram implantados os cursos de Ciência de Dados, Bacharelado em Tecnologia da Inovação e Letras. Em 2022, a universidade realizou o processo seletivo de entrada de alunos, com a oferta de 31.125 vagas, para nove opções de cursos, destinadas a 382 polos de apoio presencial, em 325 municípios do Estado. Nesse ano, além dos cursos de Pedagogia, Letras, Matemática, Bacharelados em Ciência de Dados, Tecnologia da Informação, Engenharia de Computação,

Engenharia de Produção, foi inserido o Eixo de Administração e Produção, o qual contempla os novos cursos de Administração e de Processos Gerenciais. No ano de 2021, conforme publicado em seu balanço anual, a instituição contava com 48.131 estudantes matriculados em seus cursos.

5.2.2. A Estrutura Administrativa

Com Estatuto e Regimento Geral aprovados por meio de decretos estaduais, respectivamente decreto nº 58.548 de 09 de outubro de 2012 e decreto nº 60.333 de 3 de abril de 2014, a UNIVESP se submete às normas constitucionais e à legislação aplicáveis às pessoas jurídicas integrantes da administração pública indireta do Estado, sendo vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico do Governo do Estado de São Paulo e sob gestão da Coordenadoria de Ensino Superior - CES. A universidade tem autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial. Sua existência jurídica tem prazo de duração indeterminado, com sede e foro na Comarca da Capital do Estado de São Paulo ().

A Presidência e o Conselho Técnico-Administrativo compõem os órgãos executivos da IES. Como Órgãos Deliberativos a UNIVESP conta com Conselho de Curadores; Conselho Fiscal; e Câmara de Ensino, Pesquisa e Extensão. De acordo com seu documento denominado Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), esses órgão tem em sua composição membros e suplentes indicados pelo governador do estado de São Paulo, sendo que especificamente o Conselho de Curadores, parte de uma lista tríplice de indicação feita pela Secretaria de Desenvolvimento Econômico; pelo Conselho de Reitores das Universidades Estaduais de São Paulo (CRUESP); pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS); pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), e por entidades federativas de representação empresarial do Estado de São Paulo. (SÃO PAULO, 2018).

A sede da Universidade Virtual do Estado de São Paulo está, atualmente, junto ao Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT), situada na cidade de São Paulo, local onde estão alocados os departamentos administrativos e de suporte pedagógico. Além disso, é considerada como parte integrante da sede, a estrutura disponível na Univesp-TV, que funciona junto a TV Cultura, da Fundação Padre Anchieta, também ligada ao Governo do Estado, ambas com endereço na cidade de São Paulo.

Para oferta de seus cursos e realização das atividades presenciais dos alunos da Univesp, a instituição utiliza o modelo de polos de apoio presenciais, localizados em cada município do estado de São Paulo, que são parceiros da instituição. De acordo com o documento de chamamento público de Credenciamento de Municípios do Estado de São Paulo, publicado em 2021 para implantação e gestão de polos de apoio presencial, os polos são unidades acadêmicas e operacionais para o desenvolvimento de atividades presenciais de ensino, pesquisa e extensão relativos aos cursos oferecidos na modalidade a distância. (SÃO PAULO, 2021b).

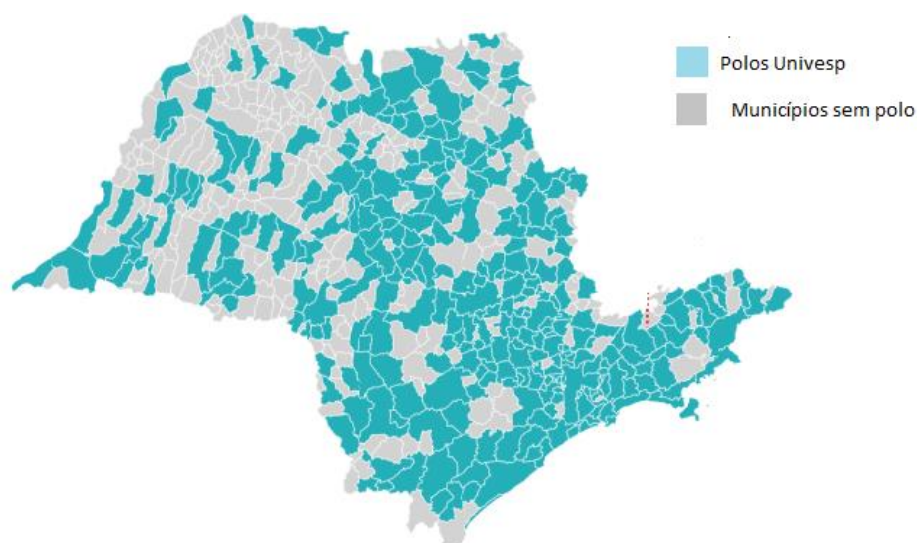
Ainda nesse documento consta que esses locais devem possuir infraestrutura física e tecnológica, além de profissionais para apoio aos alunos no desenvolvimento dos projetos pedagógicos da instituição e de cada um dos cursos. Os municípios parceiros fornecem a infraestrutura física, tecnológica e de pessoal, bem como devem arcar com todas as despesas desse polo para oferecerem os cursos da UNIVESP em seus municípios.

O funcionamento dos polos é orientado pela Univesp, em acordo com Estatuto e Regimento próprios, aprovados respectivamente pelos Decretos nº 58.438/2012 e 60.333/2014, bem como com seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Quanto à infraestrutura definida pela instituição em seu PDI e exposto no Edital de Chamamento Público Rotativo 01/2021 (SÃO PAULO, 2021b), todos os polos de apoio presencial devem possuir pelo menos uma sala de aula, no mínimo um laboratório de informática com capacidade de disponibilizar a quantidade de no mínimo um computador por aluno/turma, instalações administrativas para atendimento de alunos como a secretaria, sala de professores, sala de coordenação e de direção do polo. Devem dar condições de acessibilidade em todas as instalações incluindo a possibilidade de acesso a cadeirantes e pessoas com dificuldade de locomoção (SÃO PAULO, 2018).

Segundo o modelo pedagógico da UNIVESP,

“[...] o polo é de importância fundamental para o desenvolvimento dos trabalhos acadêmico, pois é o espaço onde os alunos realizam as provas presenciais, atividades individuais e em grupo e trocam experiências com os demais alunos da turma” (SÃO PAULO, 2018, p. 84).

Figura 3 – Polos da Univesp no Estado de São Paulo



Fonte: Univesp em Números 2021.

As atividades realizadas nos polos envolvem as provas e atividades em grupo, como o Projeto Integrador. Os municípios que desejam ter um polo UNIVESP devem atender a requisitos de infraestrutura e recursos humanos, a partir da manifestação de interesse em chamamento público. No ano de 2021 a UNIVESP possuía 382 unidades presenciais, espalhadas nas 16 Regiões Administrativas do Estado de São Paulo e estava presente em 325 municípios do Estado de São Paulo, correspondendo a 50% dos municípios do Estado, que abrigam 90% da população do Estado.

5.2.3. Corpo docente e Suporte Pedagógico

Segundo seu estatuto, ao corpo docente da Univesp corresponde o exercício de atividades acadêmicas pertinentes à pesquisa, ensino e extensão que visem à aprendizagem, à produção do conhecimento e à ampliação e transmissão do saber e da cultura; além dessas, poderão fazer parte ainda, as inerentes ao exercício das funções de direção, coordenação, assessoramento, chefia e assistência na própria Instituição. Desde sua fundação como Universidade, a instituição prevê em seu regimento, nos artigos 78 e 79, do decreto nº 60.333, de 3 de abril de 2014, a efetivação de professores por meio de concurso público, por processo seletivo

simplificado com contratação por tempo determinado de acordo com a lei de Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e ainda existe a possibilidade a possibilidade de atuação de docentes das outras instituições públicas estaduais e parceiras da Univesp (SÃO PAULO, 2014).

O quadro de docentes se compõe por **professores responsáveis pela disciplina**, e o **professor autor conteudista**, ou seja, o professor que em tese ministra as aulas, não é o mesmo que elabora os materiais de estudo e as atividades dos alunos. Em seu balanço divulgado anualmente, denominado Univesp em Números (UNIVESP, 2021), consta que em 2021 a instituição contava com **19 docentes, sendo 3 efetivos e 16 contratados** por tempo determinado, de no máximo dois anos, por meio de processo seletivo de provas e títulos. Como conteudistas, eram 97 professores contratados como prestadores de serviço para produção do material didático das disciplinas dos cursos. (UNIVESP, 2021).

O professor denominado docente doutor, na Univesp, é o único profissional no quadro da docência que poder ser contratado por meio de concurso público de provas e título para efetivação no cargo. Porém, desde a função da instituição, apenas um concurso público para efetivação de docentes foi realizado, sendo em número de 3, os docentes efetivos. Desde 2014, além desses três professores doutores efetivos, o quadro de docentes é completado pela contratação por tempo determinado máximo de 2 anos, por meio de processo seletivo simplificado, sendo exigido como requisito mínimo de a formação em doutorado.

Esse professor doutor é alocado por área do conhecimento, e tem como função docente, de acordo com o Edital de Abertura – Área de Administração e Áreas Afins nº 1/2021, atuar no planejamento estratégico da oferta de cursos; desenvolver conteúdo para disciplina, acompanhar a atuação do professor conteudista e demais facilitadores pedagógicos, desenvolver projetos, supervisionar atividades de extensão e desenvolver pesquisa. (SÃO PAULO, 2021C p. 1). Diante da descrição das funções desse professor, podemos verificar que ele, mesmo sendo contratado como docente, não participa efetivamente atividades pedagógicas com os alunos da instituição. Não há menção, inclusive, de que eles tenham qualquer contato com os alunos em termos de fazer a mediação entre alunos e conteúdo. A mediação pedagógica no processo de aprendizagem se dá por meio de outros interlocutores, descritos adiante.

Outra função também descrita e relacionada à docência pela instituição é a figura do **professor conteudista**. Ou seja, o material didático das disciplinas dos

cursos da Univesp é produzido por docentes denominados pela instituição como professores autores conteudistas, os quais também devem realizar o “acompanhamento de oferta de disciplina” (SÃO PAULO, 2019, p. 133). Segundo o edital de credenciamento, esses profissionais são contratados para prestação de serviços eventuais sem vínculo empregatício, por meio de processo seletivo simplificado, o qual se dá em duas fases: inscrição, habilitação e sorteio. Em sequência ao processo seletivo é constituída pelo presidente da Univesp a Comissão de Habilitação para análise das inscrições efetuadas para fins de habilitação de acordo com os critérios do edital.

Após certificado pela Comissão de Habilitação da instituição, de acordo com o Edital de Chamamento Público para Credenciamento de Banco de Conteudistas da Univesp (SÃO PAULO, 2019) e enviados documentos descritos solicitados, caso cumpram os requisitos, recebem um ticket com números da loteria da Caixa Econômica Federal e participam de um sorteio. Dessa forma, cada professor conteudista sorteado poderá ser contratado para produção de material didático e acompanhamento de até 2 disciplinas dos cursos, as quais indicou no momento da inscrição, pelo período de até dois anos (SÃO PAULO, 2019).

Os requisitos para credenciamento exigem que o professor possua graduação e doutorado na área das disciplinas nas quais está se habilitando, tenha vínculo como docente de no mínimo 12 horas semanais ou ser aposentado de instituição de ensino superior. Os professores conteudistas habilitados e que foram sorteados de acordo com as normas da UNIVESP, podem escolher entre os serviços de autoria para elaboração de atividades, serviço de autoria para elaboração de questões para compor banco de questões para as provas, serviço de acompanhamento da disciplina e serviço de autoria para gravação de videoaulas (SÃO PAULO, 2019a).

Os professores conteudistas não têm contato direto com os alunos, sendo que, execução das disciplinas e projetos dos cursos se dá por meio de uma equipe denominada pela instituição como suporte pedagógico, do qual fazem parte os chamados interlocutores¹⁸, sendo eles denominados **Supervisores, Mediadores e Facilitadores**. (SÃO PAULO, 2018 p. 62). A figura do supervisor, atua

¹⁸ Interlocutor é a designação utilizada pela UNIVESP para designar as funções dos profissionais responsáveis pelo desenvolvimento das disciplinas e contato com os estudantes, sanando dúvidas e fazendo a mediação do conteúdo das disciplinas, sendo eles: mediadores, supervisores, facilitadores on-line.

administrativamente nos cursos, acompanhando a equipe de professores conteudistas, mediadores e facilitadores, fornecendo orientações, gerindo prazos, como também, as atividades desenvolvidas pelos estudantes.

Assim, de acordo com a pesquisa de Pessoa (2020, p. 105) supervisores a distância não possuem contato direto com os estudantes, mas “[...] participam do processo de orientação aos facilitadores (diariamente) e suporte às ações necessárias para a aprendizagem dos alunos”, variando a quantidade de alunos sob sua responsabilidade, uma vez que segundo pesquisa já realizada, a quantidade de supervisor por aluno pode variar bastante, sendo que, o mais comum é que cada supervisor fique responsável por mais uma disciplina.

Os supervisores são contratados por meio de processo seletivo simplificado de provas e títulos, sendo que são requisitos mínimos possuir Mestrado ou Doutorado na área do curso em que vai atuar ou áreas afins, 1 ano de experiência no Ensino Superior, 6 meses de experiência em Educação a Distância no Ensino Superior. No ano de 2021, eram 15 supervisores atuando nos cursos (SÃO PAULO, 2021).

Outro profissional que atua no processo de ensino é o mediador presencial. O mediador presencial é contratado pelo município sede de polo de apoio presencial, o qual deve ser indicado em número de um mediador para cada 150 alunos matriculados no polo. A exigência para sua contratação, estipulado no acordo de cooperação técnica assinado entre UNIVESP e as prefeituras sedes dos polos, é que esse profissional tenha especialização ou mestrado ou doutorado completos, porém, não há indicação de sua área de formação. O mesmo documento indica como “desejável” ter no mínimo um ano de experiência na EaD e ter experiência no Ensino Superior, não especificando qual tipo de experiência (SÃO PAULO, 2021, p. 3).

O mediador presencial deve cumprir 20 horas de trabalho no polo, sendo

[...] responsável pelo **apoio pedagógico, orientação e acompanhamento dos grupos de alunos** da disciplina Projeto Integrador e de todas as atividades desenvolvidas presencialmente e on-line pelos grupos de estudantes no polo, **sendo um instrumento que busca desenvolver nos estudantes a capacidade de aplicação dos conceitos e teorias estudadas durante o curso de forma integrada**, proporcionando a oportunidade de confrontar as teorias estudadas com as práticas profissionais existentes, para consolidação de experiência e desempenho profissionais. (SÃO PAULO, 2021. Deliberação CTA nº 53/2021, de 07 de junho de 2021. p. 3). Grifo nosso

Ou seja, mesmo não sendo um professor ou tenha formação para docência, esse profissional tem a responsabilidade de acompanhar o processo pedagógico dos alunos do polo em que atua, sendo que, segundo a IES, o mediador presencial seria:

“a peça-chave no processo de ensino-aprendizagem dos cursos da Univesp. Isso porque, ao longo do curso, ele está permanentemente em contato com o aluno. Eles desempenham, primordialmente, o papel de condutores ou mentores do processo de aprendizagem dos alunos, ou seja, em todas as atividades que compreendem o espaço virtual e presencial de cada curso.” (SÃO PAULO, 2018 p. 63).

Até o ano de 2021, a contratação para atuação como mediador nos polos de apoio presenciais era realizada pela Univesp, por meio de processo seletivo simplificado. Essa contratação não poderia ultrapassar o prazo de 2 anos. No ano de 2021, a Univesp divulgou que contava com 79 mediadores contratados atuando em polos de apoio presencial da instituição, que na época eram 385 polos. (SÃO PAULO, 2021a). A partir do ano de 2022, a contratação e pagamento desses mediadores são de responsabilidade do município.

Ainda integrando o quadro de interlocutores da instituição, existe o profissional denominado como facilitador on-line, o qual é responsável por oferecer apoio nas disciplinas, tirando dúvidas, interagindo nos fóruns e corrigindo atividades na plataforma virtual de aprendizagem. Os facilitadores são estudantes de mestrado e doutorado da USP, Unesp e Unicamp, os quais fazem parte do Programa “Formação Didático-Pedagógica para Cursos na Modalidade a Distância” oferecido pela Univesp e são matriculados no curso “Especialização em Processos Didático-Pedagógico para Cursos na Modalidade a Distância”, oferecido pela UNIVESP, com duração de 2 anos. Os alunos que fazem parte deste programa recebem bolsa para atuar 12 horas semanais entre a formação e atividades práticas, com valores ajustados conforme os valores das bolsas Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)¹⁹, sendo selecionados por editais lançados pelos próprios programas de pós-graduação

¹⁹ Para mais detalhes sobre o Programa de Bolsas Univesp acessar: https://univesp.br/sites/58f6506869226e9479d38201/assets/6266b2707c1bd126800a10c0/Programa_de_Bolsas_-_Univesp_-_Vers_o_mar_o_2022.pdf

de cada instituição parceira da UNIVESP. Entre as funções deste aluno de pós-graduação que atuará como facilitador on-line estão:

Acompanhar as atividades discentes, estimular a reflexão dos alunos sobre as possibilidades de aplicação dos conhecimentos adquiridos, apontando vínculos entre a teoria e a prática profissional, estimular a integração e colaboração entre os alunos, responder dúvidas e e-mails, verificar as dificuldades encontradas pelos alunos e reportar ao supervisor de curso, auxiliar no planejamento, organização, avaliação e execução das atividades de projetos dos grupos e trabalhos individuais, avaliar as atividades e atribuir conceito no AVA e no Sistema Acadêmico, participar de reuniões semanais com o Supervisor, mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os alunos, colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos alunos e das disciplinas, elaborar relatórios de acompanhamento dos alunos e encaminhar à Coordenação de Mediação. (USP – Edital PRPG 28/2022, de 14/01/2022, p. 6).

É interessante ressaltar que esses profissionais que atuam como facilitadores on-line, são responsáveis pela mediação da aprendizagem junto aos alunos e exercem função semelhante aos tutores nos cursos de EaD. O facilitador on-line UNIVESP, é um estudante de pós-graduação *stricto sensu*, porém, não é exigido que sua formação tenha relação com a docência. As instituições parceiras (USP, UNESP e UNICAMP), em seus editais de seleção, classificam os estudantes por áreas de conhecimento e compatibilidade da formação com as disciplinas dos cursos da UNIVESP, independente se a suas graduações os habilitem para docência²⁰.

Observamos que em todos os documentos da instituição que determinam os requisitos obrigatórios para a contratação de docentes, professores autores conteudistas, mediadores presenciais ou facilitadores on-line, é solicitado que tenham habilidades e conhecimento tecnológicos para uso de ferramentas digitais de comunicação e informação, como ambientes virtuais de aprendizagem, plataformas colaborativas e uso de aplicativos informatizados.

Nos polos de apoio presenciais, localizados nos municípios do Estado de São Paulo, parceiros da IES, ainda dispõe da figura do orientador de polo, o qual deve ser o responsável administrativo pelo funcionamento do polo e principal ponto de contato com a UNIVESP. Os custos com despesas oriundos da contratação tanto do orientador de polo, quanto dos mediadores presenciais, são de responsabilidade da municipalidade. A indicação do orientador deve ser realizada pelo prefeito da cidade

²⁰ Para acesso aos editais de seleção de facilitadores bolsistas da USP, UNESP e UNICAMP: <https://univesp.br/transparencia/facilitadores>

sede do polo, sendo que obrigatoriamente deverá ser funcionário do Município com formação superior, com dedicação de 40 horas semanais. O orientador de polo é o gestor da unidade, sendo responsável pela recepção dos estudantes, aplicação de provas, documentação acadêmica, processos seletivos dos vestibulares, coordenação do trabalho dos mediadores presenciais e administração do espaço do prédio.

5.2.4 Modelo pedagógico

O modelo pedagógico da instituição possui cinco eixos fundamentais:

I. **Ampliação do acesso à Educação Superior:** a educação a distância é uma potente ferramenta para a inclusão de pessoas no ensino superior. Esse eixo propõe a necessidade de expansão da UNIVESP, com a manutenção da dimensão humana, da qualidade dos conteúdos e da reflexão crítica. II. **Foco no estudante:** busca-se a superação das práticas de ensino mais conservadoras, otimizando os processos de aprendizagem ativa com o uso intensivo de tecnologias digitais e que coloquem o estudante como sujeito ativo frente ao processo de aprendizagem. III. **Interação:** é um dos principais eixos do modelo pedagógico e está presente em todas as comunicações das ações educacionais. IV. **Inclusão digital:** a educação a distância tem o papel social de promover a inclusão digital, que permite a aquisição das habilidades necessárias para não só utilizar as ferramentas, mas fazê-lo de maneira eficaz e crítica. V. **Formação para o exercício profissional:** que proporcione uma sólida base que garanta ao futuro profissional as condições necessárias para a superação dos desafios apresentados pelo mercado de trabalho. Grifo nosso (SÃO PAULO, 2018, p. 20).

Segundo a instituição, esses eixos do modelo pedagógico são orientados pelos seguintes marcos teóricos: participação na sociedade, inteligência coletiva/conectada, metodologias inovadoras e protagonismo discente.

Figura 4 – Esquema do Modelo Pedagógico da Univesp



Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional Univesp – 2018/2022

De acordo com Garbin e Oliveira (2019, p. 38), em termos abrangentes, o modelo pedagógico da Univesp foi desenvolvido sob a ótica dos seguintes conceitos: “o conhecimento como bem público; a universalização do acesso à educação formal e à educação para cidadania; a utilização de metodologias inovadoras; e o uso intensivo das tecnologias de informação e de comunicação aplicadas à educação”.

A organização didático-pedagógico se baseia nos “**pilares da transmissão de conhecimentos, aprendizagem colaborativa e o aprender-fazendo**” para o desenvolvimento dos trabalhos acadêmicos. (SÃO PAULO, 2018, p. 24). A **transmissão de conhecimento** daria por meio de vídeo aulas produzidas pelos professores conteudistas, por meio de material didático elaborado para as disciplinas, curadoria de materiais já existentes sobre os conteúdos dos cursos e disponíveis na internet (vídeos, artigos, pesquisas, entre outras).

O pilar da **aprendizagem colaborativa** estaria vinculado ao “uso de ferramentas e tecnologias digitais que promovam interação e novas formas de relações sociais em consonância com novas configurações de produção de conhecimento [...]” (SÃO PAULO, 2018, p. 26), por meio de Metodologias Ativas de

Aprendizagem²¹, sendo que “[...] trabalhando os conteúdos profissionais a partir das metodologias ativas de aprendizagem temos uma perspectiva de formação mais de acordo com as demandas do mundo contemporâneo e do mercado de trabalho. Mas para isso tem que se adotar ferramentas digitais que deem o suporte adequado a esse modelo didático-pedagógico.” (SÃO PAULO, 2018, p. 27)

O terceiro pilar do modelo didático-pedagógico da Univesp descrito em seu PDI é o **aprender fazendo**, o qual se daria por das metodologias ativas com o uso de ferramentas, vídeos, simuladores, laboratórios virtuais e textos instrucionais, criação de protótipos, resolução de problemas de seu campo profissional “no mundo real, de forma concreta e, preferencialmente, de forma coletiva.” no ambiente virtual de aprendizagem. (SÃO PAULO, 2018, p. 28). Teoricamente, o aprender fazendo se daria em situações de estágio supervisionado obrigatório e não obrigatório, bem como pelo desenvolvimento dos projetos integradores.

No modelo pedagógico da instituição, o Projeto Integrador é uma atividade de prática curricular, presente em todos os cursos, o qual é desenvolvido semestralmente e é ofertada por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). O objetivo é integrar os conteúdos das disciplinas oferecidas naquele semestre letivo, por meio de projetos de resolução de problemas, em que os alunos trabalham em grupo, de forma virtual, orientados pelos mediadores, facilitadores e supervisores da Univesp. O resultado é postado no Ambiente Virtual de Aprendizagem (SÃO PAULO, 2018). De acordo com os Projetos Pedagógicos dos cursos, esses projetos integradores são desenvolvidos “a partir de métodos como ²²*Design Thinking*, em consonância com o conteúdo das disciplinas dos eixos temáticos, os alunos saem do mundo virtual, procuram problemas ao seu redor e propõem soluções que serão elaboradas em seus grupos”. (SÃO PAULO, 2018, p. 3).

A avaliação da aprendizagem nos cursos de graduação da instituição é realizada em dois modelos, a avaliação “somativa” e avaliação “formativa”, por meio das quais “os alunos devem entregar as resoluções de atividades e/ou exercícios no Ambiente Virtual de Aprendizagem semanalmente e realizar, ao final do período letivo, uma prova presencial aplicada nos polos Univesp.” (SÃO PAULO, 2021d, p. 16).

²¹ Para Leal e Sales (2021), as metodologias ativas de aprendizagem estão sendo demandadas à uma docência universitária inovadora, atendendo à urgência da racionalidade neoliberal.

²² *Design Thinking* é um modelo de desenvolvimento de projetos, composto por uma abordagem sistêmica à solução de problemas que substitui o trabalho individual pelo trabalho em grupo, em busca do desenvolvimento de soluções, produtos, serviços e processos (BROWN, 2017).

A instituição descreve a avaliação formativa como sendo realizada durante a oferta das disciplinas de forma a acompanhar os alunos “passo a passo nas atividades e trabalhos desenvolvidos, de modo a verificar suas facilidades e dificuldades no processo de aprendizagem e, se necessário, adequar alguns aspectos do curso de acordo com as necessidades identificadas” (SÃO PAULO, 2021d, p. 16). O mesmo documento explica a avaliação somativa como sendo um instrumento aplicado ao final das disciplinas ou período letivo “busca quantificar se o aluno aprendeu aquilo que estava previsto nos objetivos de aprendizagem do curso. Ou seja, a avaliação somativa quer comprovar se a meta educacional proposta e definida foi alcançada pelo aluno” (SÃO PAULO, 2021d, p. 16).

Ao analisarmos o documento referente às normas acadêmicas da instituição para as graduações²³, com sua mais recente edição datando do ano de 2019, verificamos que para aprovação nas disciplinas, há a obrigatoriedade de realização de uma avaliação chamada Prova Regular, presencialmente nos polos de apoio, com peso de 60% do valor da nota total, e cumprimento das atividades, com peso de 40%. Aqueles estudantes que não realizarem a prova regular ou cuja média na disciplina for inferior a 5,0 (cinco pontos), deverá ser realizado também de forma presencial nos polos de apoio onde são matriculados.

Esse exame é obrigatório para o aluno cuja média na disciplina é inferior a 5,0 (cinco). O aluno tem direito à vista de prova regular e revisão de notas da prova regular e atividades, solicitando-as em processo divulgado pela Univesp, no prazo estabelecido em Calendário Acadêmico. O aluno reprovado em uma dada disciplina deve cursá-la em regime especial de dependência e realizar uma avaliação final. Existe uma modalidade na instituição denominada DP Autoinstrucional, ofertadas em períodos do ano, nos quais os alunos se inscrevem, acessam o material didático, mas, não tem a mediação dos professores ou facilitadores on-line, eles estudam de forma autônoma. Não há nessa modalidade atividades na plataforma virtual de aprendizagem, sendo que ao final o aluno presta uma prova presencial escrita como forma de avaliação.

²³ Normas Acadêmicas Univesp 2019. Disponível em: https://univesp.br/sites/58f6506869226e9479d38201/assets/5c0a72717c1bd136787d8043/Normas_Academicas-2019.pdf

5.2.5 Ingresso dos alunos

Os alunos da instituição fazem o ingresso nos cursos de graduação por meio de processo seletivo (vestibular), com prova sobre conhecimentos gerais e específicos, realizadas nas cidades sede dos polos. Os processos seletivos são divulgados pelos de edital no Diário Oficial do Estado de São Paulo, por meio dos quais o aluno realiza a inscrição, indicando o polo de apoio presencial ao qual será vinculado. Podem participar do processo seletivo vestibular o candidato que seja: “I. portador de histórico escolar, certificado de conclusão do Ensino Médio ou equivalente; II. que estiver cursando o ensino médio, ou equivalente, desde que no ato da matrícula comprove a conclusão do curso.” (UNIVEP 2022, p. 2).

A partir do ano de 2014, a Univesp contempla algumas ações afirmativas em seu vestibular por meio de bonificações para candidatos, incluindo fatores de multiplicação nas notas de Redação e Prova Objetiva. O candidato pode se beneficiar de apenas uma das bonificações, consegue ser contemplado o candidato que se autodeclarar preto, pardo ou indígena (PPI) e que cursará todo o ensino médio ou equivalente em escola pública no Brasil. Os candidatos que não se autodeclarem PPI e que cursaram todo o ensino médio ou equivalente em escola pública no Brasil, com fator de 1,15, candidatos formados há pelo menos 10 anos em ensino médio ou equivalente, e candidatos que se autodeclarem PPI.

A mais recente pesquisa sobre o perfil sociodemográfico dos candidatos do vestibular para os cursos de graduação foi realizada e divulgada pela Univesp no ano de 2022²⁴. A pesquisa utilizou o questionário respondido na inscrição, em que foram apontados os seguintes dados: dos 74 mil inscritos efetivos, a maioria, 44.176 (59%), é do sexo feminino e 80% têm 25 anos ou mais. Do total, 53% são brancos, 33% pardos, 13% pretos, 0,4% indígena e 74% cursaram ensino médio na rede pública de ensino, 6% no Centro Paula Souza e outros 9% em outras instituições gratuitas.

Quanto à escolaridade, 40% não realizaram nenhum curso superior, 31% já concluíram, 23% deram início, mas abandonaram e 7% estão estudando atualmente. Questionados sobre atividade remunerada, 62% dos candidatos afirmaram exercer regularmente algum ofício, 29% não exercem e 10% exercem eventualmente. Sobre

²⁴ Vestibular 2022 da Univesp apresenta maioria de mulheres e candidatos vindos de escolas públicas, disponível em <https://univesp.br/noticias/perfil-socioeconomico-dos-inscritos-no-vestibular-2022-revela-a-inclusao-da-educacao-a-distancia#.YpFJLKhKjrc>

a participação na vida econômica da família, 39% declararam trabalhar e serem responsáveis pela renda da família. A renda média de 39% dos concorrentes é entre 1 e 2 salários-mínimos; de 13% é entre 2 e 3 salários-mínimos. O nível de instrução dos familiares dos concorrentes também foi levantado: apenas 8% dos pais dos candidatos possuem nível superior e 12% das mães têm formação superior.

5.2.6 Organização Curricular dos cursos e acesso aos conteúdos

A estrutura curricular dos cursos de graduação da UNIVESP tem uma organização semestral, tendo as disciplinas oferecidas de forma bimestral. Os cursos de graduação da Univesp são atualmente divididos em Eixos de Formação, sendo eles o Eixo de Licenciatura, Eixo de Computação e Eixo de Negócios e Produção. O Eixo de Licenciatura conta com um núcleo básico para integralização, o qual a partir desse núcleo haverá escolha entre Licenciatura em Letras (duração de 4 anos), Licenciatura em Matemática (duração de 4 anos) e Licenciatura em Pedagogia (duração de 4 anos).

Como segundo eixo, a instituição oferece o Eixo de Computação, o qual, após o núcleo básico para integralização, haverá escolha por parte do estudante entre Bacharel em Tecnologia da Informação (duração de 3 anos); Bacharel em Ciência de Dados (duração de 4 anos) e Bacharel em Engenharia de Computação (duração de 5 anos), para seguir nos cursos. A partir do processo seletivo de ingresso no ano de 2022, a Univesp passou a oferecer o Eixo de Negócios e Produção, contando também com a entrada por um núcleo básico para integralização, e em seguida desse núcleo haverá escolha entre as trilhas específicas dos cursos de Tecnólogo em Processos Gerenciais (duração de 3 anos); Bacharel em Administração (duração de 4 anos) e Bacharel em Engenharia de Produção (duração de 5 anos) (SÃO PAULO, 2022, p. 1).

Dessa forma, após aprovados no processo seletivo do vestibular, os alunos matriculados, independente do curso de graduação, iniciam seus estudos pelo Núcleo Básico, oferecido no 1º semestre em todos os Eixos, o qual é formado por seis disciplinas: Pensamento Computacional, Ética, Cidadania e Sociedade, Leitura e Produção de Textos, Matemática Básica, Inglês, Projetos e Métodos para Produção de Conhecimento.

A cada semestre dos cursos os alunos cursam entre 4 e 5 disciplinas, previstas no projeto pedagógico dos cursos, e mais a disciplina Projeto Integrador,

disponibilizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem AVA – Univesp. A partir de 2021, a Univesp passou a adotar o *Blackboard*²⁵ como seu Ambiente Virtual de Aprendizagem, que é uma plataforma Learning Management System (LMS). Segundo Pessoa (2020, p. 108) trata-se de “[...] um AVA comercial que, tal qual os demais, carrega uma gama de ferramentas para a construção e oferecimento de cursos e disciplinas[...]”, objetivando, assim, simplificar o ensino e o aprendizado, conectando todas as ferramentas digitais que os professores e alunos utilizam em um único lugar de fácil acesso.

No AVA os conteúdos das disciplinas são apresentados de forma organizada aos estudantes por meio de roteiros de aprendizagem, contendo links para leituras de textos em bibliotecas virtuais (Pearson, Minha Biblioteca e Elsevier), artigos, vídeos, videoaulas recursos educacionais abertos e outros materiais didáticos elaborados pelos docentes autores conteudistas em colaboração com a equipe da universidade. (GARBIN, OLIVEIRA, 2019, p. 39). De acordo com Manual de Normas Acadêmicas Univesp (UNIVESP, 2019, p. 11), todos os cursos oferecidos pela instituição, independentemente de sua natureza, possuem o mesmo modelo de oferta no AVA.

É interessante apontar que além do ambiente pedagógico, o AVA Univesp, os alunos contam com uma área acadêmica denominado Portal do Aluno. Essa ferramenta permite fácil acesso ao Calendário Acadêmico, Calendário de Provas, Manual do Aluno e Portal Office. O sistema também permite solicitação de atestados de matrículas, Históricos Escolares, Certificados de Conclusão, além dos processos de estágios, como assinaturas dos termos e acompanhamento de horas realizadas e a realizar. (SÃO PAULO, 2021a).

As disciplinas dos cursos da IES podem ter 20, 40 e 80 horas de atividades acadêmicas e, com isso, uma previsão de horas destinadas para cada objeto de aprendizagem, que pode variar desde que seja respeitada a carga horária total da disciplina e o orçamento de produção. Essas disciplinas são desenvolvidas entre 7 e 8 semanas, sendo cada semana denominada como “roteiros de aprendizagem”, (SÃO PAULO, 2021d, p. 4), os quais devem conter o quantitativo de recursos previstos.

²⁵ *Blackboard* Acesso em <https://ava.univesp.br/>

Cada carga horária da disciplina determina a quantidade de vídeo aulas, material de leitura e atividades a serem realizadas pelos alunos. As vídeo aulas devem ter entre 10 e 15 minutos de duração e são gravadas pelos professores conteudistas responsáveis pela produção do material, nos estúdios da instituição, com apoio da equipe técnica. Ao final de cada aula gravada deve ser disponibilizado aos alunos um “Quiz (conjunto de questões de múltipla-escolha), “com o intuito de auferir se os estudantes realmente acessaram e tiveram contato com aquele conteúdo.” (SÃO PAULO, 2021d, p. 11).

Assim, cada disciplina dos cursos apresenta, distribuídas ao longo das Unidades de Aprendizagem (Aulas), as seguintes atividades: atividades individuais; atividades em equipe; fóruns; reuniões on-line (chats) além dos fóruns; e fórum interdisciplinar com produção pelos estudantes. As autoavaliações – de caráter facultativo, encontram-se ao final de cada Unidade de Aprendizagem.

As avaliações presenciais obrigatórias são aplicadas por meio de provas realizadas nos polos presenciais instalados nos municípios.

5.2.7 Sistema de comunicação

A Univesp disponibiliza distintos canais de comunicação para diversificados públicos – interno e externo à Instituição. Entre eles: o Portal do Aluno, o Serviço de Atendimento Eletrônico, a assessoria de imprensa, o Serviço de Informações ao Cidadão, a Ouvidoria e as redes sociais. Além disso, a Instituição atende por meio de telefone e uma Base de Perguntas Frequentes (FAQ), com triagem das questões, encaminhamento de dúvidas por perfil de respondentes virtuais e acompanhamento das soluções/respostas.

O sistema de comunicação dos estudantes nos cursos da Univesp é prioritariamente realizado por meios digitais, via internet, os quais se processam de comunicações síncronas – interação em tempo real; e assíncronas – interação em tempo e espaços diferentes; como promotoras da interação entre docentes, tutores e estudantes, as quais, segundo a Univesp “possibilitam mais autonomia ao aluno e colocam o professor como mediador da aprendizagem”. (SÃO PAULO, 2018, p. 35).

A universidade utiliza em sua grande maioria a comunicação assíncrona, para interações entre os agentes do processo (estudante-material; estudante-professor; estudante-estudante), e segundo a IES, essa escolha permite ainda uma maior

flexibilidade na aprendizagem, pois, as interações “[...] se processam de acordo com a disponibilidade do estudante, partilhando recursos, conhecimentos e atividades com seus pares.” (SÃO PAULO, 2018, p. 48).

A interação entre os estudantes e a instituição, em relação a questões administrativas ocorre via Sistema de Atendimento Eletrônico (SAE). O Serviço de Atendimento Eletrônico oferece atendimento tanto aos atuais alunos – aqueles que estão regularmente matriculados ou com a matrícula trancada –, e aos ex-alunos da Univesp – aqueles que já tenham concluído o curso ou que estejam com a matrícula cancelada. O atendimento pode ser realizado por meio de chat e/ou por abertura de protocolos. Nesses os casos os alunos podem sanar dúvidas ou registrar solicitações diversas.

O atendimento via chat está disponível de segunda a sexta-feira, das 08h às 20h, exceto em dias de feriados nacionais. Neste tipo de atendimento o aluno pode tirar dúvidas rápidas sobre assuntos pré-definidos. O atendimento via abertura de protocolo é recomendado ao registro de situações que demandem uma análise detalhada da vida acadêmica do aluno e a devolutiva da resposta ao solicitante deve ser oferecida em até 24 horas. Em ambos os atendimentos, faz-se necessário que o aluno se identifique e informe o seu e-mail institucional da Univesp (SÃO PAULO, 2018, p. 12).

Em termos de interação estudante-material didático dos cursos, se dá por meio da plataforma virtual de aprendizagem, no qual os alunos têm acesso aos materiais. Esses materiais são disponibilizados aos estudantes, por meio de roteiros de aprendizagem, sendo que podem conter links para leituras de textos em bibliotecas virtuais, artigos, vídeos, recursos educacionais abertos e outros materiais didáticos.

Após percorrer o roteiro de aprendizagem, cada estudante deve realizar, periodicamente, uma atividade avaliativa, que poderá ser entregue por meio de envio de arquivo, fórum, testes ou outras ferramentas disponíveis. As aulas são gravadas (assíncronas) e são liberadas semanalmente junto com o material de apoio (textos, vídeos, materiais interativos, entre outros) e as atividades avaliativas (SÃO PAULO, 2018).

Com relação aos aspectos pedagógicos do curso, há no AVA duas maneiras de interagir com facilitadores on-line. Uma dessas formas são os fóruns disponíveis em todas as disciplinas nas quais os estudantes podem interagir com seus pares e facilitadores e, ainda, o e-mail pelo qual enviam e recebem mensagem dos

facilitadores on-line, alertando sobre prazos das atividades. Ocasionalmente ocorrem encontros por meio de plataforma de web conferência, em tempo real (síncronas) realizadas como forma de revisão de conteúdo, no entanto, destaca-se que no AVA não possui chat (SÃO PAULO, 2018).

Para comunidade externa, a Univesp disponibiliza distintos canais de comunicação, entre eles a assessoria de imprensa, o Serviço de Informações ao Cidadão, a Ouvidoria e as redes sociais. A Ouvidoria da Univesp recebe manifestações dos cidadãos externos ou internos à Instituição referentes a informações, denúncias, reclamações, sugestões e elogios, sempre com a finalidade de melhorar a qualidade dos serviços prestados. O manifestante pode remeter a sua mensagem à Ouvidoria da Instituição diretamente, em página da internet. Todo o sistema está também atrelado à Ouvidoria Geral do Estado de São Paulo.

Diante das escolhas realizadas para a fase da descrição desse estudo comparado, foram apresentados os dados referentes à primeira unidade de comparação, a Universidade Virtual do Estado de São Paulo. Seguimos com a descrição do segundo polo de comparação, a Universidade Aberta de Portugal.

6 - A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E UNIVERSIDADE ABERTA DE PORTUGAL

Em busca de evidências sobre a oferta de Educação a Distância em Portugal, autores como Carmo (1994, p. 388) e Trindade (2013, p. 23) apontam como primeira instituição o Centro de Ensino por Correspondência Álvaro Torrão — Rádio Escola, fundado em 1947. Esse centro tinha como objetivos o oferecimento de cursos técnicos de cunho generalista. Entre o período dos anos de 1947 a 1974, vários cursos foram criados ainda com a intenção de propiciar a formação profissional, os quais contavam com forma de comunicação por correspondência, com envio de materiais impressos, vídeos, áudios, kits experimentais e apoio presencial (Trindade, 2013). Importante salientar essas instituições tinham objetivo de atender um público específico, ou seja, os adultos que necessitavam de capacitação profissional e não faziam parte de instituições de educação reconhecidas.

Porém, de acordo com Carmo (1994), já em 1932, se observa um movimento para utilização de tecnologias audiovisuais no processo educativo, ano em que se cria a Comissão do Cinema Educativo. Assim, por meio do Decreto nº 20859, de 04 de fevereiro de 1932 sob a dependência do então Ministério da Instrução Pública, essa comissão é criada com a função produzir filmes educativos e gerir o sistema de reprodução e distribuição.

Outra legislação que merece atenção sobre a intenção de utilização de recursos audiovisuais na educação, só seria publicada trinta anos depois, em 1963. Assim, por meio do Decreto nº 45418 de 9 de dezembro de 1963 foi criado o Centro de Estudos de Pedagogia Audiovisual (CEPAV), no Instituto de Alta Cultura. O CEPAV, segundo o decreto de criação, tinha descrito em seu art. 2º como objetivo “laboratorial, com uma vertente de estudo e experimentação dos processos audiovisuais aplicados à educação, associada a uma outra de estimular, coordenar e avaliar as aplicações nesse domínio”, (PORTUGAL, 1963, p. 288), o qual tinha função de pesquisa sobre recursos audiovisuais, formação de pessoal, organização de eventos.

Segundo João (2018, p. 10), em 1964, o governo português começa a adotar o ensino a distância para suprir a enorme carência de formação da população. Em uma primeira fase, o investimento foi feito somente no sentido de expandir a utilização dos meios audiovisuais para melhorar a instrução pública. Dessa forma, em 1964, foi

criado o Instituto de Meios Audiovisuais de Ensino (IMAVE) do Ministério da Educação Nacional, tendo como objetivos a criação e difusão de programas de rádio e televisão educacionais, produção de material audiovisual para fins didáticos e culturais, e colaborar com o Centro de Estudos de Pedagogia Áudio-Visual, do Instituto de Alta Cultura. (JOÃO, 2018, p. 11).

No contexto do IMAVE, ainda no ano de 1964, é criada a Telescola, sendo a primeira experiência com a transmissão em rede nacional via televisiva em Portugal sendo também a primeira vez que se utilizou de forma sistemática os meios de comunicação no contexto da educação formal (CARMO, 1994, 392). A Telescola constituía a partir de então, o chamado Ciclo Preparatório para o ensino técnico profissional. As primeiras transmissões de aulas pela Telescola tiveram início em 1965 a partir dos estúdios da Radio Televisão Portuguesa no Monte da Virgem em Vila Nova de Gaia. Os alunos contavam com dois professores, um nos estúdios da televisão e outro, na sala de aula, o qual realizava as orientações das atividades e os trabalhos dos alunos. A partir da década de 1980 as aulas passaram a ser gravadas em fitas VHS e retransmitidas aos alunos por meio vídeo cassetes (TRINDADE, 2013, p. 23). Em 1977, o governo de Portugal, buscando minimizar o problema de acesso ao ensino superior no país, integra a Telescola ao plano educacional, instituindo a oferta do “Ano Propedêutico”²⁶, e que atendia alunos como curso preparatório para acesso à universidade. Segundo Carmo (1994):

Este novo sistema foi criado em circunstâncias particularmente difíceis: como atrás foi referido, a revolução de 1974 havia acelerado fortemente o ritmo de mudança, com incontroláveis instabilidades em todo o tecido social, designadamente no sistema educativo. Um dos subsistemas que mais sofreu com a situação de anomia que se instalara, foi o do acesso ao ensino superior, face às normas reguladoras então em funcionamento, alteradas com excessiva rapidez. (CARMO, 1994, p. 395).

Assim, segundo João (2018) a Telescola passou oferecer o Curso Unificado da Telescola, mais tarde designado Ciclo Preparatório TV, o qual teve relevância na extensão dos seis anos de escolaridade a uma parte significativa da população

²⁶ Em 1977, o Ano Propedêutico de acesso à Universidade passou a ser considerado o 12º ano do ensino secundário português, o qual correspondia, ao 3º ano do ensino médio no Brasil. Naquela época, a educação básica em Portugal estava organizada em: 1º ciclo (1º ao 4º ano), 2º ciclo (5º e 6º ano), 3º ciclo (7º ao 9º ano) e ensino secundário (10 ao 12º ano). (PORTUGAL, 1977, p. 2880-2803). Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/1977/11/27100/28002802.pdf>

portuguesa. Ainda segundo essa autora, estima-se que o curso atendeu em média 60.000 estudantes por ano, sendo calculado o alcance de “[...] mais de um milhão os que beneficiaram daquele subsistema educativo até ao final dos anos 80”. (CARMO, 1994, p. 395).

A oferta desse curso com caráter de ano preparatório para o ensino superior se realizava por meio do envio do material impresso e vídeos, com momentos de estudo nos centros de apoio, localizados nas escolas secundárias, ou seja, era utilizados os materiais com a transmissão das aulas pela rede televisiva em encontros presenciais de alunos (TRINDADE, 2013, p. 22). Nesses centros de apoio, os alunos se agrupavam em número máximo de 25 pessoas e eram acompanhados por um monitor, o qual tinha função de “assegurar a disciplina, preparar a recepção, preparar os trabalhos de aplicação de que as lições serão normalmente seguidas, esclarecer dúvidas dos alunos e certificar-se do seu aproveitamento”, (JOÃO, 2018, p. 11). Assim, de acordo com Carmo (1994, p. 392), pelo fato de exigir presença física dos estudantes nas aulas, com horário definido e acompanhamento presencial, essa experiência não pode ser considerada como uma oferta na modalidade a distância e sim, como uma educação “apoiada por meios audiovisuais”.

A experiência da oferta do Ano Propedêutico por meio da Telescola, resultou em uma taxa de reprovação elevada nos exames “[...] dos 27308 estudantes inscritos em 1977/78, repetiram o ano 35.5%, e dos 27 852 inscritos em 1978/79, 49.4% eram repetentes no ano seguinte.” (CARMO, 1994, p. 395). Autores como Carmo (1994), Trindade (2013) e João (2018), apontam como motivos desse alto índice de insucesso dos estudantes fatores como a baixa cobertura da rede de televisão no país, o público-alvo ser constituído majoritariamente por adolescentes, os quais não se adaptariam a “um modelo de ensino que exige autodisciplina e independência; naquela fase da vida”. (JOÃO, 2018, p. 17).

Apesar disso, o sistema ainda funcionou durante três anos por falta de alternativa, tendo sido extinto em 1980 pelo decreto que criou o 12º ano de escolaridade. Porém, de acordo com Carmo (1994), mesmo que tenha se realizado uma avaliação de que essa experiência não alcançou seus objetivos propostos, o Ano Propedêutico ofertado por meio da Telescola, validou a possibilidade logística e pedagógica da utilização de educação a distância para grandes populações de grandes dimensões geográficas dispersas. Outro ponto sublinhado por esse autor, se refere a interiorização de que essa modalidade de ensino deve ser oferecida apenas

a pessoas adultas, “uma vez que o seu grau de maturidade lhes permite, desde que treinadas, vencer a barreira da solidão e gerir com grande autonomia o seu processo de aprendizagem” (CARMO, 1994, p. 396).

De acordo com Carmo (1994), o país nos finais do século XX passava por um momento de transformações devido à alteração do sistema de atores econômicos e sociais, aos novos padrões culturais, ao processo de descolonização das antigas colônias, ao período de redemocratização após a Revolução de 25 de abril de 1974, ao período de desenvolvimento e de reorganização da estrutura produtiva. Fatos que implicaram, sem dúvida, no desenvolvimento do ensino superior no país. Em meio ao contexto vivenciado na Europa, esse país percebeu a necessidade de programar mudanças para esse nível de ensino.

Dois anos após a Revolução dos Cravos²⁷, em 1976, o IV Governo Provisório de Portugal edita o Decreto-lei nº 146/76, de 19 de fevereiro, criando a Universidade Aberta (UNIABE), instituição que pretendia em seu texto, se constituir “no contexto do processo revolucionário rumo ao socialismo, a Universidade Aberta deverá orientar as suas atividades por forma a constituir um relevante instrumento de democratização da cultura e do saber.” A nova universidade não era vista como uma alternativa às outras instituições de ensino superior, “mas como um elo entre todas as Universidades e escolas superiores portuguesas”. Utilizaria, essencialmente, como “canais de comunicação pedagógica os sistemas multimedia de educação e ensino a distância” (PORTUGAL, 1976, p. 1). A UNIABE não chegou a ser implementada, sendo suspensa sua execução pelo I Governo Constitucional, em 1977, pois, o país atravessa um momento desfavorável na economia, sendo esse mesmo ano marcado pela primeira intervenção do Fundo Monetário Internacional (FMI) em Portugal (JOÃO, 2018, p. 12).

Após essa tentativa de implantação de uma Universidade Aberta em Portugal, em 1979 é criado o Instituto Português de Ensino a Distância (IPED), por meio do Decreto-Lei nº 519 – V1/79 de 29 de dezembro de 1979, do V Governo Constitucional, que foi revisto no ano seguinte, pelo Decreto-Lei nº 375/80 de 12 de setembro de 1980. As atribuições do IPED foram expressas em três vertentes “a concepção e

²⁷ Revolução dos Cravos foi um movimento responsável pela queda do regime autoritário em abril de 1974 deu lugar a um processo que conduziu à democratização em Portugal. Ver mais em FREIXO, A. de. Repercussões da Revolução dos Cravos. *Tensões Mundiais*, [S. l.], v. 5, n. 8, p. 247–264, 2018. jan./jun.697. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/tensoesmundiais/article/view/697>. Acesso em: 5 set. 2022.

proposta de cursos de ensino a distância, a investigação da metodologia desta forma de ensino, e a preparação da criação da futura Universidade Aberta”.

As propostas de cursos na modalidade EaD do Instituto Português de Ensino a Distância deveriam ter como público-alvo professores do ensino secundário, pessoal das autarquias locais (ou candidatos a exercício de funções nesse espaço de trabalho) e adultos em geral, os já diplomados do ensino superior, na graduação superior ou em regime de complemento ou de habilitações, os de graduação secundária (fase terminal) e sem exigência de qualquer habilitação prévia, sendo excluídos “os não adultos, de acordo com a lição aprendida no Ano Propedêutico” (CARMO, 1994, 397).

No ano de 1986, a modalidade de Educação a Distância é normatizada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). A referida lei, em seu Artigo 24.º, reconhece a modalidade como:

1 - O ensino a distância, mediante o recurso aos multimedia e às novas tecnologias da informação, constitui não só uma forma complementar do ensino regular mas pode constituir também uma modalidade alternativa da educação escolar. 2 - O ensino a distância terá particular incidência na educação recorrente e na formação contínua de professores. 3 - Dentro da modalidade de ensino a distância situa-se a universidade aberta. (PORTUGAL, LBSE, 1986, p 15).

Diante desse cenário, em 1988 a Universidade Aberta de Portugal (UAb) foi criada segundo Decreto Lei nº 444/88, de 2 de dezembro. Conforme esclarece Carmo (1994), a UAb foi criada com intuito de acelerar o desenvolvimento do país e elevar o conhecimento dos portugueses por meio da modalidade a distância. As suas quatro vertentes de ação se direcionavam ao ensino a distância²⁸, à investigação, à difusão cultural e à prestação de serviço à comunidade. Se responsabilizava por cursos superiores em todos os níveis, formação de professores, investigação e prestação de serviços à comunidade, concepção e difusão cultural em comunidades portuguesas no exterior, produção de material de apoio, colaboração com outras instituições, e apoio à comunidade.

Atualmente, em Portugal, a oferta da modalidade de Educação a Distância é regulada pela mesma legislação que está em vigência para toda educação no país, desde a LBSE, com suas alterações, e leis específicas para modalidade a distância.

²⁸ Esclarecemos que para esse trabalho de tese, utilizaremos os termos “educação a distância” e “ensino a distância” como sinônimos, pois, os países em comparação (Brasil e Portugal) apresentam essa diferença na nomenclatura da modalidade por uma questão de escolha linguística.

Mais especificamente com a relação à EaD, acreditamos importante apresentar duas leis recentes que são balizadoras para oferta de cursos a distância em Portugal, sendo o Decreto-lei n.º 133/2019, de 3 de setembro, referente à aprovação do regime jurídico do ensino superior ministrado a distância em Portugal e a Portaria nº 359, de 8 de outubro de 2019, portaria essa que define regras e procedimentos relativos à organização e operacionalização do currículo e o regime de frequência.

O Decreto-Lei nº 133/2019²⁹ que aprova o regime jurídico do ensino superior ministrado a distância estabelece um quadro de princípios e regras de acreditação, organização e funcionamento da modalidade de ensino superior a distância em Portugal, ou seja, é a lei que determina como as instituições podem ser credenciadas para oferta de cursos a distância. Essa lei apresenta como dois pilares mais significativos os objetivos de estimular a EaD nas IES para a promoção do ensino superior de elevada qualidade em língua portuguesa em todo o mundo, sobretudo, nas regiões de principal influência da lusofonia e promover um modelo “alternativo e eficaz” para a qualificação superior de estudantes “fora da idade de referência” (PORTUGAL, 2019, p. 49). Essa lei ainda trata de temas como modelo pedagógico, estrutura curricular, planos de estudo e avaliação de qualidade.

Um ponto que consideramos relevante destacar no Decreto-Lei nº 133/2019 é a preocupação com adequação do tipo de curso a ser oferecido pelas instituições credenciadas para oferta de cursos a distância no que se refere à carga prática obrigatória nesses cursos. Mesmo que esse documento oficial não cite cursos especificamente, deixa claro que cursos que possuam “[...] ciclos de estudos com exigência relevante de prática clínica, laboratorial ou de outro tipo de formação prática em que a presença física num determinado espaço ou momento é essencial”, são ao ver dessa lei “[...] menos aptos à ministração em modalidade de ensino a distância [...]”, o texto da lei ainda conclui que a EaD “[...] deve assumir -se como uma alternativa de elevada qualidade à modalidade presencial e não apenas uma mera reprodução ou paralelo do mesmo.” (PORTUGAL, 2019, p. 50)

A Portaria nº 359, de 8 de outubro de 2019, a qual define regras e procedimentos relativos à organização e operacionalização do currículo e o regime de frequência, é uma legislação que regulamenta o Decreto Lei nº 55/2018, de 06 de

²⁹ Decreto-Lei nº133 de 3 de setembro de 2019. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/133-2019-124392062>

julho, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Essa legislação tem como base o documento Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória³⁰. Tal portaria se refere a definição de oferta da modalidade EaD em estabelecimentos de ensino públicos de Portugal, particular e cooperado, o qual define que o ensino a distância para alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico geral, destina-se alunos que por razões de deslocamento dos pais por trabalho, que sejam alunos-atletas, fora da escola por razão de saúde.

Um fato importante a se destacar com relação à oferta do Ensino Superior em Portugal e por consequência a oferta de cursos a distância no ensino superior nesse país é a adesão à Declaração de Bolonha³¹. No contexto de competitividade entre as nações de mercados e mercadorias, de serviços, de tecnologias e de conhecimento científico frente às outras nações, foram estabelecidos planos globais e regionais pelo Mercado Único Europeu para conseguir enfrentar os concorrentes. Dentre os planos geoestratégicos europeus constavam estratégias para o fortalecimento da competitividade do ensino superior, que se tornou “um motor para a inovação e um setor-chave no desenvolvimento de novas formas de propriedades intelectuais.” (ROBERTSON, 2009, p. 409).

Nessa perspectiva foi sugerida a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior, consubstanciadas na Declaração de Bolonha, e que deu origem ao Processo de Bolonha. Esse processo se materializa como ações da referida declaração e que tem por fundamentos uma perspectiva flexível e integrada e por objetivos criar uma arquitetura comum e um espaço europeu de ensino superior competitivo, atrair docentes e discentes europeus e de outros países, promover o trânsito entre os estudantes entre diversos modelos e reorganizar as tradicionais estruturas universitárias).

³⁰ O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, é um documento organizado pela Ministério da Educação e Ciência de Portugal, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, afirma-se como referencial a ser adotado por instituições de Ensino Superior. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf. Acesso em 18 de jun 2022.

³¹ A Declaração de Bolonha foi assinada pelos Ministros da Educação Europeus, de 29 países, em 19 de junho de 1999. Entretanto, não se caracteriza com um mandato da União Europeia, só tem validade nos países signatários. Atualmente, são 48 países signatários. Pode ser consultada em <http://www.ehea.info/>. (EUROPEAN, 2022)

Nesse contexto, a partir do Processo de Bolonha, o Espaço Europeu de Ensino Superior³² passou a ser caracterizado para ser um espaço aberto que permita aos estudantes, aos graduados e ao pessoal especializado que trabalha na área do ensino superior se beneficiar de mobilidade e de acesso equitativo. As bases essenciais em que este espaço se assenta são o reconhecimento mútuo de graus e outras qualificações do ensino superior, a transparência e a cooperação europeia na garantia da qualidade.

Assim, em 2005, Portugal integra oficialmente a todo Ensino Superior do país, no Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS)³³, nos termos definidos pelo Decreto-Lei nº 42/2005, de 22 de fevereiro e alterações. Além do sistema de créditos, e ainda sob as indicações do Processo de Bolonha, Portugal também adota o sistema de graus académicos, baseado em três ciclos e com duração padronizada “com o objetivo de promover as oportunidades de trabalho e a competitividade.” O primeiro ciclo, que conduz ao grau de licenciado, tem uma duração compreendida entre seis e oito semestres (correspondentes a um mínimo de 180 créditos ECTS) e permite preparar para o mercado de trabalho europeu oferecendo um nível de qualificação apropriado. O segundo nível, que conduz ao grau de mestre, terá uma duração compreendida entre três e quatro semestres (correspondentes a 90 ou 120 créditos ECTS), salvo algumas exceções, e o último ciclo, que conduz ao doutorado. (PORTUGAL, 2005, p. 1494).

De acordo com o exposto em seu próprio Portal Institucional³⁴ na internet, a UAb aponta como um dos maiores benefícios desta estrutura de três ciclos é conjugar o equilíbrio entre a formação básica, “o aprender a aprender”, as capacidades transversais, os conhecimentos e habilidades específicas de uma disciplina e a competência profissional, e a possibilidade de oferecer aos estudantes programas que permitem uma maior flexibilidade individual, promovendo a mobilidade nacional e

³² O Espaço Europeu da Educação apoia a colaboração dos Estados-Membros da UE para construir sistemas de educação e formação mais resilientes e inclusivos. Ver mais em <https://education.ec.europa.eu/about-eea>

³³ Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos – ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*), é uma ferramenta adotada pela maioria dos países do Espaço Europeu de Ensino Superior, o qual proporciona aos alunos se deslocarem entre países e a ter suas qualificações académicas e períodos de estudo no exterior reconhecidos. Ver mais em: <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/european-credit-transfer-and-accumulation-system>

³⁴ Portal UAb, disponível em <https://portal.uab.pt/gestaoacademica/sistema-ects/#:~:text=Um%20dos%20maiores%20benef%C3%ADcios%20desta,aos%20estudantes%20programas%20que%20permitem>

internacional contribuindo para modular os programas de estudo. Como a estrutura “licenciatura/mestrado/doutoramento” transformou-se num padrão mundial, esse modelo facilitará o reconhecimento dos graus na Europa e no mundo e “tornará a Área Europeia de Ensino Superior mais atrativa para os estudantes intercontinentais” (Uab, 2022).

6.2. Descrição da Uab: Histórico e estrutura

No princípio desta seção, apresentamos um breve histórico da educação a distância em Portugal e discorremos sobre as reformas realizadas no ensino superior nos últimos anos, com destaque às políticas efetivadas após a Revolução do Cravos com objetivo da democratização e a expansão do ensino superior público. E ainda percebemos como o Processo de Bolonha afetou o ensino superior em Portugal com medidas que pretendiam tornar o sistema de ensino superior competitivo. Essa contextualização foi necessária para que, agora, possamos compreender de forma mais sistemática como a educação a distância foi incorporada às políticas públicas nacionais, mais especificamente com a criação da Universidade Aberta de Portugal UAb como parte da estratégia de expansão e da democratização de acesso ao ensino superior em Portugal.

A Universidade Aberta (UAb) é uma instituição pública de ensino superior a distância em Portugal. Como universidade pioneira no ensino superior a distância em Portugal, e até o presente, ainda se configura como a única instituição de caráter público a oferecer cursos na modalidade a distância, a Universidade Aberta foi criada em 02 de dezembro de 1988, por meio do Decreto-Lei nº 444/88, o qual estabelece em seu artigo primeiro:

Art. 1º. Criação e natureza 1 - É criada a Universidade Aberta, estabelecimento de ensino superior especialmente vocacionado para exercer as suas funções através de metodologia própria designada por ensino a distância. 2 - A Universidade Aberta é uma pessoa colectiva de direito público e goza de autonomia científica, pedagógica, administrativa e financeira. 3 - Designa-se por ensino a distância o conjunto de meios, métodos e técnicas utilizados para ministrar ensino a populações adultas, em regime de auto-aprendizagem não presencial, mediante a utilização de materiais didácticos escritos e mediatizados e a correspondência regular entre os estudantes e o sistema responsável pela administração do ensino. (PORTUGAL, 1988, p. 155).

De acordo com informações contidas em documentos internos da instituição, sua missão fundamental é “formar, capacitar e promover o acesso ao saber, assentando num modelo e em práticas pedagógicas inclusivas e sustentáveis, orientadas para a promoção e valorização do conhecimento e da integração cultural e social em língua portuguesa (OLIVEIRA, 2020, p. 4)” Como visão, a instituição almeja “afirmar-se como uma universidade aberta ao mundo, inovadora e sustentável, reconhecida e valorizada nas comunidades de língua portuguesa” pautada em valores como “transparência, credibilidade, ética, abertura, inovação”.

Em seus primeiros anos, como apontam Carmo (1994) e João (2018), a instituição, embora sem regras definidas de dotação orçamentária, ficou dependente do Orçamento do Estado, o que dificultou seu início de funcionamento. Ainda não era claro, naquele momento, por parte do Ministério da Educação do país, quais seriam as reais necessidades de uma instituição de educação a distância e assim, os orçamentos de 1989 e 1990 foram “absolutamente insuficientes para as exigências dos cursos a iniciar”

O primeiro curso da Universidade Aberta foi a Profissionalização em Exercício, enquadrada pelo Decreto - Lei n.º 278/88, de 19 de agosto, em resposta a uma demanda do Ministério da Educação. De acordo com Amante (2011), a história da Uab está diretamente ligada à formação de professores. Com a democratização do ensino, iniciada após a Revolução dos Cravos, houve um aumento do número de alunos nas escolas e em consequência, a necessidade da contratação de professores. Assim, foi necessário que se oferecesse curso de formação para professores sem habilitação profissional para docência, “ainda que muitos possuíssem habilitação científica na área disciplinar leccionada” (AMANTE, 2011, p.13).

Aliado a isso, a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, também passa a exigir que o professor seja licenciado e habilitado para o exercício da docência, em nível superior, para que possa atuar lecionando no Ensino Preparatório e Secundário. É interessante mencionar que, em Portugal, a partir do Decreto Lei nº 287/88 de 19 de agosto, é instituído no sistema educativo do país a denominada profissionalização em serviço, que aliava a formação em duas vertentes: Ciências da Educação e Formação de ação pedagógica (PORTUGAL, 1988a). Dessa forma, são criadas as Escolas Superiores de Educação, as quais substituíram as Escolas do Magistério Primário. Diante desse cenário, ampliação de acesso à educação, aliado a necessidade de formação em nível superior para docentes

dispersos em todo território nacional, incluindo as ilhas, encontrou-se na EaD a oportunidade para oferta dessa formação.

Desse modo, segundo Amante (2011) a história da Universidade Aberta está profundamente ligada à formação de professores. Assim, nos seus primeiros anos de funcionamento esse foi o principal público-alvo Universidade Aberta, especificamente professores do ensino preparatório e do ensino secundário. Entretanto, conforme Amante (2011), o Ministério da Educação, entendendo que, por se tratar de uma universidade a distância, não seria possível atender o 2ª componente de formação definida pela legislação, o Projeto de Formação e Ação Pedagógica direcionado à uma formação prática. Destarte, coube à Universidade Aberta ofertar um curso de profissionalização que contemplasse apenas a 1ª Componente Ciências da educação, ou seja a componente de formação teórica, sendo que, os professores habilitados a participar desse curso, seriam aqueles com pelo menos seis anos de efetivo exercício.

Os professores nessa condição foram dispensados da formação do componente prático, por meio do Decreto Lei 345/89, tendo como justificativa de que “estes professores dispunham já de um conjunto de saberes experienciais, derivados da sua prática, com os quais se poderia articular uma formação de natureza mais teórica dispensando assim a componente de formação prática.” (AMANTE, 2011, p. 6). Para o público externo, Ministério da Educação, ofertou o curso de Qualificação em Ciências da Educação de inscrição livre e custeadas pelos próprios alunos. Logo no primeiro ano letivo, de 1990-1991, teve 475 inscritos, que subiram para 1522 formandos no ano seguinte.

Dessa maneira, a Uab iniciou a oferta de cursos a distância sendo que durante os primeiros anos de atuação, eram utilizados materiais didáticos em forma de livros, vídeos, transmissões por rede de televisão e de rádios. Segundo Sousa (2012), Amante (2011), João (2018), os primeiros oito anos de atuação a instituição baseava seu sistema na autoaprendizagem. Além dos materiais disponibilizados por correspondência, a tutoria era realizada por docentes da universidade, por meio de telefone, de modo que, praticamente, os estudantes estudavam sozinhos com seus materiais. Os estudantes recebiam regularmente textos informativos e deveriam encaminhar de volta ao professor, o qual fornecia um feedback coletivo aos alunos, deste modo, “o aluno se encontrava completamente imerso na autoaprendizagem, pois aprendia predominantemente sozinho”, e o apoio dos professores se concentrava na solução de dúvidas dos alunos (SOUSA, 2012, p.163).

Nesse contexto, os primeiros oito anos de funcionamento da UAb podem ser considerados como seu período de implantação, de 1988 a 1996, com a abertura da oferta de cursos a distância, que operavam com ensino por correspondência e materiais audiovisuais. De 1996 a 2005 tem-se o período de consolidação da UAb, com a ampliação da oferta de cursos não apenas em Portugal, como também em países africanos, embora ainda operando, fundamentalmente, com a mesma modalidade de ensino. Conforme as mudanças das tecnologias de informação e comunicação e sua utilização no campo educacional, e particularmente no âmbito da EaD, “alguns investigadores do Departamento de Educação da UAb passaram a investigar, entre 2001 e 2006, sobre essas novas tecnologias, rompendo com a tradição instituída pelo modelo de segunda geração”, (SOUSA, 2012, p.164). Começa então a implantação de plataformas virtuais de aprendizagem e a oferta de cursos baseado em *e-learning* com utilização de computadores e a rede de internet.

Dessa forma, em 2001, já havia sido desenvolvido, em caráter experimental, um curso completamente on-line, em 2003, um primeiro curso para formação de professores foi oferecido. Nesse mesmo ano, também em caráter experimental, alguns cursos de mestrado começaram a ter a oferta no formato on-line.

As implicações da Declaração de Bolonha, no caso específico da UAb, foram sentidas, em 2007, em seu novo Modelo Pedagógico nos termos conceituais e operatórios de oferta, quando foram introduzidas novas metodologias, mudança do seu sistema de acreditação, novos cursos baseados na aprendizagem ao longo da vida (AVL) — o qual pretende alargar as oportunidades de acesso no ensino superior. Também houve mudança física de parte da UAb para instalações mais amplas e modernas. (UAb, 2007). A partir desse momento, a universidade desenvolve o seu próprio modelo pedagógico virtual, o qual está em vigência até a atualidade e que será discutido mais a frente nessa pesquisa.

Essas mudanças no modelo pedagógico, segundo Amante (2011, p. 4) se configuraria na transição de um modelo de ensino “industrial” centrado apenas na distribuição de materiais de aprendizagem, para um modelo com foco no “[...] desenvolvimento de competências com recurso integral aos novos instrumentos de informação e comunicação proporcionados pela Web.” Todavia, a implantação desse novo modelo exigiu várias frentes de implantação, pois, houve muita resistência por parte de docentes e funcionários da instituição.

Segundo Sousa (2012, p. 179), esses problemas exigiram da instituição “uma mudança de paradigma”, pois, exigiu um esforço de mudança estrutural tendo em vista a necessidade da transposição da experiência dos cursos on-line para todos os cursos instituição, a introdução do ambiente virtual, aumento de número alunos e turmas, a necessidade da contratação de tutores, a supervisão por parte dos professores, e o gerenciamento e o acompanhamento de todas essas mudanças. Nesse sentido, para lidar com esses problemas, a instituição optou pelo treinamento de toda equipe docente e funcionário, por meio de palestras, apresentações e seminários.

Sousa (2012) faz relação a fatores externos à instituição que poderiam ser considerados como dificultadores para a gestão da UAb, com relação ao novo modelo on-line. Esse autor aponta como fatores desafiadores em primeiro lugar o fato de não existir em Portugal até 2005, nenhuma legislação sobre EaD, e sem segundo, uma resistência de alguns ministros do governo português com relação a essa modalidade de ensino. Essa resistência se colocava como um movimento contrário à EaD e demonstrava uma “ambiguidade do poder político em relação ao papel exercido pela Universidade Aberta.” (SOUSA, 2012, p. 177).

Ainda em consequência da aplicação do novo modelo pedagógico da instituição, houve a necessidade de uma mudança estrutural, aquisição de equipamentos, além da mudança da rotina de trabalho na instituição. Processos acadêmicos e administrativos foram reformulados, e um trabalho de divulgação para comunidade foi realizada. Adicionalmente às mudanças estruturais, em 2008, duas novas unidades organizacionais foram adicionadas à universidade, sendo elas o Laboratório de EaD (LeaD) e a Unidade de Aprendizagem ao Longo da Vida (UALV).

Atualmente a Universidade Aberta de Portugal oferta cursos na modalidade a distância de 1º Ciclo (Licenciaturas)³⁵, 2º Ciclo (Mestrados) e 3º Ciclo (Doutorados), em domínios das Humanidades, das Ciências e Tecnologia, da Educação e Ensino a Distância, e das Ciências Sociais e de Gestão, sendo 12 cursos de licenciaturas, 20 de mestrado, 12 de doutorado e 10 pós-graduações (UAb, 2021). De acordo com o mais recente Relatório de Atividades³⁶ publicado pela instituição, UAb (2020, p. 7), no

³⁵ Destaca-se que o termo licenciatura possui significados diferentes no Brasil e em Portugal: neste, refere-se a um grau acadêmico do ensino superior, enquanto no Brasil designa curso superior de formação de professores para atuação na educação básica.

³⁶ Relatório de Atividades UAb 2020, disponível em https://portal.uab.pt/wp-content/uploads/2021/09/UAb_Relatorio_de_atividades_2020.pdf. Acesso em 19 de jun. 2022.

final de 2020, estavam matriculados na UAb, 6648 estudantes em cursos superiores (residentes em Portugal, nos países africanos de língua oficial portuguesa, e em outros países ao redor do mundo), sendo 5717 no 1º ciclo, 647 no 2º ciclo e 284 no 3º ciclo.

Nos cursos em Aprendizagem ao Longo da Vida estavam matriculados 198 estudantes nas pós-graduações e 5168 estudantes nas restantes ofertas de ALV. No domínio da internacionalização da oferta formativa, em 2020, a UAb contabilizou 1009 estudantes estrangeiros matriculados, distribuídos pelos três ciclos de estudos e pelos cursos de pós-graduação. Ainda nesse documento é apontado um crescimento no número de matriculados de 28% em relação ao ano letivo de 2019.

6.2.1. A Estrutura Administrativa

A Universidade Aberta faz parte, com uma missão específica, da rede pública de ensino universitário português. De acordo com o artigo 12.º da Lei n.º 62/2007, de 19 de setembro, a qual regulamenta o Regime jurídico das instituições de ensino superior, é assegurada a UAb a diversidade de organização institucional, tal qual para as outras instituições de ensino superior do país. Nos termos desta lei, estas organizam-se livremente e da forma que considerem mais adequada à concretização da sua missão, planeamento estratégico e especificidade do contexto em que se inserem. (PORTUGAL, 2007). Diante disso, a UAb, em 2015, por meio do Regulamento n.º 570/2015, da Estrutura Orgânica da Universidade Aberta, publicado no Diário da República de Portugal em 20 de agosto, organiza sua estrutura administrativa e académica.

Dessa forma, atualmente apresenta-se na estrutura organizacional da Universidade Aberta como órgão máximo, o Conselho Geral na UAb, com as funções de fiscalizar as ações do reitor e atuar como colégio eleitoral para a escolha do reitor. O conselho é formado por 24 indivíduos, entre representantes da sociedade, do corpo docente, dos funcionários e dos estudantes. Cada um desses representantes é eleito pelas categorias que representam, com exceção dos que são indicados para representar a sociedade, pois nesse caso são convidadas pessoas tidas como influentes e que estejam ligadas ao ambiente universitário.

Esse conselho se reúne apenas algumas vezes por ano e analisa os relatórios do reitor, do ponto de vista estratégico. Posteriormente, na hierarquia da UAb, encontra-se o reitor, com plenos poderes políticos e administrativos no âmbito da universidade. Em seguida, o Senado, como órgão consultivo, constituído por pessoas nomeadas pelo reitor e outras eleitas. Por conseguinte, há os vice-reitores: um para aspectos académicos; um para tecnologias educativas; e outro para ações da UAb em outros países de língua oficial portuguesa.

Há, além disso, um pró-reitor cujas atribuições se referem à área jurídica da UAb, e uma ouvidoria dos estudantes, junto aos dirigentes da organização, ligada diretamente ao gabinete do reitor. A reitoria conta com alguns serviços de apoio: gabinete estratégico e de relações institucionais; gabinete jurídico; gabinete de imprensa e de imagem; serviços de biblioteca e documentação; e serviços de informática. Inclusive, existe um conselho de gestão, como um conselho administrativo, presidido pelo reitor e por diretores e professores de departamentos. O conselho de gestão tem seus membros inteiramente nomeados pelo reitor. Como áreas-meio da organização podem ser mencionadas: serviços de apoio ao estudante; serviços técnicos; e serviços financeiros e de pessoal.

Quanto às unidades organizacionais, correspondem às áreas-fim da UAb, e usualmente se relacionam a aspectos pedagógicos e científicos, com foco em atividades de docência e investigação. Algumas dessas unidades organizacionais: Laboratório de Educação a Distância (LEaD); Unidade para Aprendizagem ao Longo da Vida - UALV; unidade de apoio técnico em área de audiovisual e de informática.

A sede da Universidade Aberta de Portugal, está localizada em Lisboa, o seu modelo de distribuição geográfica conta com unidades de serviços descentralizados, sendo as Delegações Regionais – DR, localizadas em Coimbra e Porto; e os Centros Locais de Aprendizagem – CLA, situadas em dezoito localidades no país.

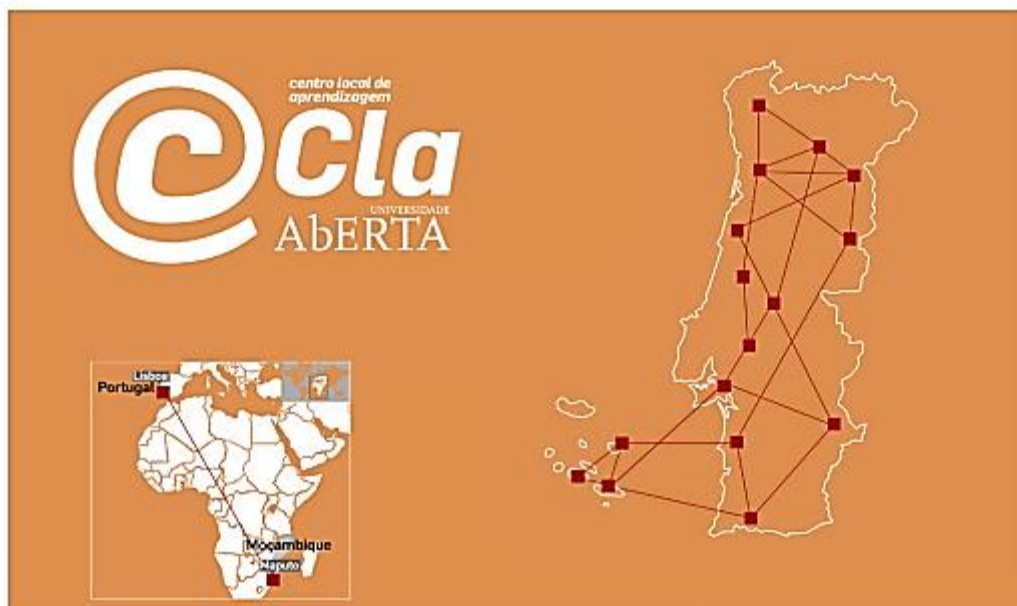
As Delegações Regionais se configuram como um serviço de coordenação regional responsáveis pela articulação das ações entre a instituição, seus departamentos e os CLA, também dão apoio e supervisionam atividades de extensão académica que decorram na sua área geográfica de ação, bem como atividades de formação de interesse local e regional. Apoiam ainda os estudantes nas áreas académica, científica, administrativa e logística, em articulação com os serviços centrais. Paralelamente, promovem e desenvolvem projetos de cooperação nas áreas da formação, da pesquisa e de extensão.

Os Centros Locais de Aprendizagem (CLA) são núcleos de apoio presenciais e dão suporte logístico as atividades de alunos e responsáveis também pela aplicação dos exames (avaliações presenciais) dos cursos da instituição, bem como da divulgação da oferta de cursos da UAb e do seu Modelo Pedagógico Virtual. Segundo Caeiro, Moreira, Henriques (2018, p. 52), o modelo de Centros Locais de Aprendizagem organizado em rede, é distribuído no país de forma estratégica, de maneira a interligar esses lugares distantes dos grandes centros às instâncias centrais da UAb, oferecendo inclusão sociocultural, digital, profissional e educativa.

Assim, de acordo com esses autores, a rede dos CLA da UAb, está em sintonia com a missão de responsabilidade social e acadêmica da instituição, garantindo acesso ao ensino superior à sua população em articulação com instituições públicas e privadas, porém, é importante destacar que o atendimento no sentido de apoio tutorial presencial nesses centros não está previsto. Todo este apoio é realizado on-line, pelos docentes e eventualmente pelos tutores que acompanham as turmas das diferentes Unidades Curriculares.

A parceria da UAb é firmada com as Câmaras Municipais de cada localidade, por meio das quais são responsáveis por suprir as condições de infraestrutura física e equipamentos. Nessas parcerias, a UAb tem autonomia e responsabilidade na gestão do Centro, sendo responsável pelo quadro de pessoal, inclusive na seleção e formação do coordenador. Os coordenadores dos Centros são os representantes da Universidade, os quais, fisicamente se encontram mais próximos dos estudantes e da comunidade local. Entre as competências dos coordenadores dos CLA, estão a gestão das práticas presenciais, suporte logístico e instrumental aos estudantes residentes na área, a coordenação do processo de avaliação presencial e a divulgação da oferta educativa da UAb e da especificidade do seu sistema de ensino e aprendizagem. Ainda são competências dos coordenadores, promover a interação entre instituição e a localidade, promovendo “[...] sinergias socioculturais, educativas e cívicas, enquadradas nas dinâmicas locais e respeitando as especificidades da respetiva zona de influência.” (CAIEIRO; MOREIRA; HENRIQUES, 2018, p. 56).

Figura 5. Distribuição geográfica da Rede CLA



Fonte: Caieiro; Moreira; Henriques (2018, p. 52)

Sendo a UAb uma instituição de oferta aberta, conta com uma rede de apoio presencial para garantir a realização de provas presencias, denominados como locais de exame. Esses locais de exame estão situados em 46 países, estando alocados nos consulados portugueses desses países e em instituições públicas de ensino superior parceiras.

6.2.2. Corpo docente e Suporte Pedagógico

A Universidade Aberta de Portugal possui um corpo docente e uma estrutura de suporte pedagógico. A equipe docente abrange todos os docentes que lecionam nas unidades curriculares dos cursos, que correspondem às disciplinas. Esse professor é designado como **professor da unidade curricular** e é responsável por toda programação da unidade curricular, elaborando o Plano da Unidade Curricular (PUC), o plano de ação da tutoria e a supervisão da atuação dos tutores, mediar e regular as interações entre professor e estudantes e entre os estudantes. (PEREIRA et al 2007, p. 23). Cabe a esse professor estabelecer critérios e instrumentos de avaliação da unidade curricular da qual é docente. É interessante destacar que, os alunos são divididos em turmas virtuais de até 50 estudantes, sendo o professor responsável por esse número de alunos e o restante das turmas serão acompanhadas

por tutores que poderão ser docentes em regime de colaboração com a universidade, selecionados apenas para esse fim. Ou seja, independentemente do número de alunos matriculados em cada disciplina, cada professor ou tutor, faz a mediação no ambiente virtual de aprendizagem de até 50 alunos.

O professor responsável pelas disciplinas nos cursos da Uab são professores docentes de carreira, contratados exclusivamente por concurso documental, nos termos do Estatuto da Carreira Docente Universitária (ECDU), explicita no Decreto Lei nº 205/2009³⁷.

Acreditamos pertinente destacar as características que esses docentes devem possuir para atuar na UAb, expressa em seus documentos oficiais, mais especificamente nesse caso no Modelo Pedagógico Virtual, implantado em 2008. Segundo esse documento o docente deve:

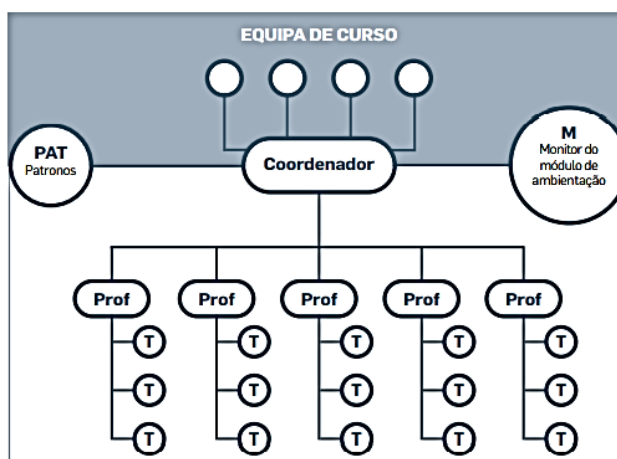
Ao invés de privilegiar a transmissão de conteúdos e a avaliação dos conhecimentos que o estudante foi capaz de reter, exige-se que o professor actue como **facilitador do processo de aprendizagem**, auxiliando o estudante a desenvolver capacidades metacognitivas, organizando a colaboração e estimulando a interacção na comunidade de aprendizagem. Espera-se que o professor seja criativo no delinear de actividades de aprendizagem, mantendo uma postura de permanente reflexão e investigação sobre as suas práticas, e que, simultaneamente, seja rigoroso, mas atento a necessidades e dificuldades manifestadas pelos estudantes. A par da importância determinante da interacção nos processos de aprendizagem, ao professor **é exigida a aplicação de competências de gestão do conhecimento, de trabalho em equipa, de disponibilização e facilitação de recursos diversificados de aprendizagem e de organização de actividades enriquecedoras e que promovam a reflexão e a partilha na classe** (PEREIRA et al., 2007, p. 11). Grifo nosso

Outro profissional que faz parte da equipe docente dos cursos na UAb é o **coordenador de curso**. Para a instituição, de acordo com seu Modelo Pedagógico Virtual (MPV), “na UAb, a coordenação de curso tem-se afirmado como âncora fundamental dos processos de concepção, organização, desenvolvimento, avaliação e acreditação da oferta educativa.” Assim, o coordenador de curso realiza a “[...] articulação com e entre os docentes, e no acompanhamento dos estudantes, tendo um importante papel junto destes ao nível da presença social, segundo os princípios de proximidade, orientação e motivação.” (MENDES et al., 2018, p. 28).

³⁷ Decreto Lei nº 205/2009, de 31 de agosto de 2009 - Estatuto da Carreira Docente Universitária – ECDU. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/205-2009-488485>

De acordo com o regulamento de coordenadores de cursos da UAb, compete ao coordenador organizar as UC, articular ação pedagógica, oferece apoio administrativo aos alunos, garantir a comunicação on-line, monitorar os projetos entre alunos e docentes, participar do processo de avaliação de qualidade dos cursos. Ou seja, cabe ao coordenador de curso organizar todo o processo e acompanhar o seu desenvolvimento, pois, ele desencadeia “[...] os processos de gestão pedagógica e de articular toda a equipa envolvida: docentes das várias unidades curriculares, tutores, monitores do módulo de ambientação, construção de materiais [...]”. (MENDES et al., 2018, p. 26).

Figura 6 - Esquema da coordenação no 1º Ciclo.



Fonte: PEREIRA et al., 2007, p. 26.

Outra figura de mediação oferecida pela UAb aos alunos do 1º ciclo é o Patrono. Cada turma virtual, contará com o denominado Patrono, o qual deve ser um ex-estudante da Universidade cuja função é apoiar os estudantes em questões de natureza não-curricular. O Patrono deve ser um estudante que já frequentou a instituição e, portanto, com uma história vivida no interior da universidade, possuir grande conhecimento das suas características, funcionamento, regras e da sua cultura institucional podendo aconselhar sobre o seu funcionamento, as suas regras e regulamentos, explicitando expectativas e proporcionando vias de contato. Entretanto, não há menção nos documentos oficiais da universidade sobre como a escolha do Patrono acontece e se é uma função remunerada. (PEREIRA et al., 2007, p. 74-75).

Como foi explicitado, em turmas com mais de 50 alunos, o acompanhamento dos alunos é realizado por um professor tutor, contratado para esse fim. Para a UAb a tutoria é uma atividade de apoio pedagógico do trabalho dos professores (PEREIRA et al., 2007, p. 26). O regulamento de tutoria da Uab (PORTUGAL, 2017a) determina que os tutores devem possuir competências científicas, pedagógicas, tecnológicas, sociais, assim como de competências transversais de comunicação e interação, de trabalho em equipa, de gestão da informação e do conhecimento. O tutor tem por obrigação garantir, sob a orientação do professor responsável pela UC, a orientação, monitorização e avaliação do processo de aprendizagem dos estudantes no âmbito da turma que lhe foi atribuída, bem como a gestão da presença e proximidade com e entre os estudantes na sala de aula virtual dentro do ambiente virtual de aprendizagem. O tutor desenvolve a sua atividade segundo um Plano de Tutoria elaborado pelo Professor responsável da respetiva UC, ou seja, cada disciplina dos cursos (PORTUGAL, 2017a, p. 26).

Neste sentido, o tutor não faz parte da equipe docente permanente da UAb, sendo os tutores contratados como colaboradores nas UC de 1.º ciclo de acordo com as necessidades, em função do número de estudantes, em cada semestre. Segundo o Regulamento de Tutoria, as funções do tutor são:

- Aplicação de planos e programas desenvolvidos pelo Professor Responsável do programa de estudos ou da unidade curricular;
- Orientação dos estudantes no processo de aprendizagem, de acordo com o estabelecido no Plano de Unidade Curricular e no Plano de Tutoria elaborados pelo professor responsável da UC;
- Motivação dos estudantes para a aprendizagem, tendo como referenciais os documentos e instrumentos desenvolvidos pelo Professor Responsável da unidade curricular;
- Avaliação dos estudantes da unidade curricular, a partir dos parâmetros, critérios e instrumentos desenvolvidos pelo Professor Responsável da unidade curricular;
- Acompanhamento do processo de avaliação dos estudantes disponibilizando atempadamente comentários formativos sobre as atividades realizadas;
- Utilização adequada de informação disponibilizada em diferentes formatos tecnológicos;
- Utilização eficaz das ferramentas digitais mobilizadas no processo de aprendizagem dos estudantes
- Comunicação on-line, adequando o estilo de discurso aos contextos de aprendizagem, às culturas sociais e digitais dos estudantes;
- Possibilidade de participação em projetos de investigação na área científica ou área ou subárea disciplinar do programa de estudos ou da unidade curricular em que colabora. (PORTUGAL, 2017a, p. 3)

A contratação dos tutores é realizada em regime de prestação de serviços, com base no Regime Jurídico das instituições de Ensino superior, estabelecido pela Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro, e realizado por meio do Regulamento de Contratação de Tutores, (Despacho nº 71/2017) e o Regulamento de Tutoria (Despacho nº 70/2017). Para atuação como tutor da UAb, o Regulamento de Tutoria (2017, p.3) determina que é necessário preferencialmente possua grau de doutor ou esteja inscrito em pós-graduação em nível de doutorado, podendo haver contratação de licenciados com grau de mestre, de acordo com instrumento de seleção aberto em decorrência das necessidades de cada oferta dos cursos. Sendo licenciados com grau de mestre, é obrigatório apresentação de experiência comprovada na EaD. Os tutores selecionados, são contratados pelo período de 6 meses de atuação e 6 meses de preparação, devendo realizar o curso de formação de tutores oferecido pela universidade, o qual tem caráter classificatório no processo seletivo.

O processo seletivo para contratação desses tutores ocorre por meio de edital público, no qual os candidatos que atendem aos requisitos se inscrevem. Em uma segunda fase, realizam o curso de formação de tutores, ofertado pela instituição. A terceira fase é a classificatória, entre os candidatos aprovados no curso de formação. Caso o candidato não seja aprovado no curso de formação, é desclassificado.

Ainda, como uma rede de apoio aos estudantes, a instituição criou, a partir de 2007, a figura do mentor, e designa essa função como e-mentoria. Esse mentor é um veterano ou ex-aluno da universidade, o qual é responsável por acompanhar uma turma de alunos, durante um ano letivo, com objetivo de “[...] apoiar de modo personalizado e descentralizado o percurso do estudante e o seu bem-estar [...]” (UAB, 2007, p. 27). O mentor então atua de modo a promover relações de proximidade entre alunos e instituição, facilitando, também, a superação de eventuais dificuldades no período de integração na comunidade acadêmica com base na cultura dos estudantes a distância da UAb (2018, p. 31).

6.2.3. Modelo pedagógico

Desde sua fundação em 1988, a UAb tinha como modelo didático pedagógico a utilização de materiais impressos ou audiovisuais, enviados por serviços postais, e por meio de rádio e TV – inclusive, um canal na TV aberta, com programas dedicados

a complementar o conteúdo das disciplinas. Essa fase da instituição se baseia na 4ª geração da EaD, de acordo com Moore e Kearsley (2007). Nesse modelo pedagógico, os professores dedicavam um tempo semanal aos atendimentos aos alunos, por meio de contato telefônico, com objetivo de sanar dúvidas sobre os conteúdos já disponibilizados. Porém, segundo Souza (2012, p. 75), por várias situações, o aluno buscava esse contato com o professor, não apenas com intuito de tirar dúvidas, mas sim, “para manifestar sua vontade de interagir, pois muitos alegavam que se sentiam sós em seus estudos, pela distância transacional³⁸ em relação ao professor e aos seus colegas estudantes.”

Souza (2012), realizou uma pesquisa com alunos e funcionários da instituição, entrevistando essas pessoas que estudaram de acordo com esse modelo adotado pela Uab no início de sua implantação. A pesquisa desse autor revelou que para os entrevistados, o modelo se mostrava limitado, no qual a “interação estudante-material era forte, a interação estudante-professor era fraca, e a interação estudante-estudante inexistia”. (Souza, 2012, p. 75).

Autores como Pereira et al. (2007), Souza (2012), Amante (2018), Mendes et al., (2018), afirmam que os primeiros oito anos de funcionamento da UAb, 1988 a 1996, podem ser considerados como seu período de implantação, com a abertura da oferta de cursos a distância, que operavam com ensino por correspondência e materiais audiovisuais. De 1996 a 2005 tem-se o período de consolidação da UAb, com a ampliação da oferta de cursos não apenas em Portugal, como também em países africanos, embora ainda operando, fundamentalmente, com o mesmo modelo de ensino. Conforme a evolução das tecnologias de informação e comunicação e sua utilização no campo educacional, e particularmente no âmbito da EaD, “alguns investigadores do Departamento de Educação da UAb passaram a investigar, entre 2001 e 2006, sobre essas novas tecnologias, rompendo com a tradição instituída pelo modelo de segunda geração” (SOUZA, 2012, p. 164).

³⁸ Distância Transacional é um conceito que descreve o universo de relações professor-aluno que se dão quando alunos e instrutores estão separados no espaço e/ou no tempo. Ver mais em MOORE, Michael G. Teoria da Distância Transacional. In: KEEGAN, D. Theoretical Principles of Distance Education. London: Routledge, 1993. p. 22-38.

Quadro 3 – Mudanças do modelo convencional de EaD para o modelo pedagógico virtual na Uab

Indicadores	Modelo Inicial	Modelo pedagógico Virtual
Nº de estudantes	limitado	Turmas de 50 estudantes
Interação Estudante/conteúdo	Alguma Interatividade está incorporada nos conteúdos: Exercícios, atividades de Autoaprendizagem; “Feedbacks” previamente Organizados.	Atividades Formativas com feedback previamente organizado; Exercícios e pequenos testes, resolução de problemas, participação em discussões, relatórios.
Interação Estudante/professor/tutor	Ocasional	Em momentos previamente definidos do Curso
Interação Estudante/estudante	Inexistente	Constante
Avaliação	Prova presencial	Avaliação Contínua e Avaliação Presencial Final

Fonte: Adaptado de Amante (2016, p. 56)

Desse modo, de 2006 em diante a universidade foi caracterizada por duas grandes transformações no âmbito da instituição, as quais inclusive constam no plano estratégico da UAb para o período de 2006 a 2010: a elaboração e a implantação de um novo modelo pedagógico, baseado no ensino on-line, e com início da utilização de AVA - ambiente virtual de aprendizagem; e a implantação de ajustes nos cursos a distância em virtude de exigências decorrentes do Processo de Bolonha. Esse novo pedagógico, por consequência, faz referência ao Processo de Bolonha, ao incorporar o ensino por competências necessárias a serem desenvolvidas com vistas ao atendimento das exigências do referido tratado.

Sendo assim, o ano de 2007 correspondeu ao ano da grande mudança na UAb, em que os cursos a distância começaram a migrar para o ensino on-line, e gradualmente com a incorporação da noção de aprendizagem ao longo da vida nas ações estratégicas e nos cursos ofertados. Nesse sentido, foi criado o Modelo Pedagógico Virtual - MPV da Universidade Aberta de Portugal (UAb), publicado em 2007 e complementado em 2018, pelo documento Modelo Pedagógico Virtual - Cenários de Desenvolvimento.

Dessa forma, esse documento surge em 2007 como um documento norteador, que explicita um modelo pedagógico, entendido como um quadro geral de referência

das atividades educativas e, simultaneamente, como um instrumento organizador das práticas de ensino e de aprendizagem na Universidade Aberta. A partir de 2018, mesmo com sua atualização, continua sendo “[...] um instrumento que propõe um conjunto de eixos que suportam e enquadram a ação pedagógica na UAb e que permanece como base de referência, adotando progressivas atualizações como as agora contempladas, que visam a sua contínua otimização.” (MENDES et al., 2018, p. 20).

Segundo apontado por Pereira, Quintas - Mendes e Morgado (2012) o novo Modelo da UAb foi institucionalizado para ser aplicado em todos os cursos da UAb, sendo, entretanto, operacionalizado de formas distintas, de acordo com os ciclos de ensino. O 1º. Ciclo é inteiramente virtual, e o 2º. Ciclo prevê duas modalidades de ensino e de aprendizagem: aulas virtuais e aulas mistas (parte virtual e parte presencial). Já, o 3º. Ciclo poderá adotar a mesma diretriz do 2º. Ciclo.

O Modelo Pedagógico Virtual (MPV) da Universidade Aberta de Portugal (UAb), foi elaborado por Pereira et al. (2007) e, de acordo com os autores, do ponto de vista de sua estrutura, esse modelo assume-se alicerçado em quatro pilares: a aprendizagem centrada no estudante, a flexibilidade, a interação e o princípio da inclusão digital. Esses pilares norteiam a organização do ensino, o papel do estudante e do professor, o planejamento, a concepção e a gestão das atividades de aprendizagem, os materiais e o processo de avaliação. Segundo Pereira et al. (2007, p: 9), esse novo Modelo ultrapassa

[...] os métodos e as tarefas instrucionais, requer a adopção de posturas pedagógicas que comprometam o aluno a ser um participante activo, a desenvolver competências metacognitivas (aprender a aprender), a adotar atitudes construtivistas perante a sua capacidade de autorealização com vista à aprendizagem ao longo da vida, a tornar-se cada vez mais autónomo e capaz de interagir de modo responsável em contextos grupais.

Com relação ao primeiro pilar do Modelo Pedagógico Virtual da UAb, a **aprendizagem centrada no estudante**, Pereira et al. (2007) explicam que “no centro do modelo apresentado situa-se o estudante, enquanto indivíduo ativo, construtor do seu conhecimento, empenhando-se e comprometendo-se com o seu processo de aprendizagem e integrado numa comunidade de aprendizagem” (2007, p. 10). Dentro desse pressuposto, o planejamento das atividades de ensino afasta-se do modelo baseado em objetivos instrucionais e assume-se como um planejamento em função

do esperado desenvolvimento de competências (PEREIRA et al., 2007). De acordo com os autores, a aprendizagem acontece quer com recurso à aprendizagem independente, quer por meio do diálogo e da interação entre pares, com base em estratégias de aprendizagem cooperativa e colaborativa.

O segundo pilar em que se baseia o MVP é o da **flexibilidade**, entendido como uma variável que interpreta a matriz do ensino a distância, uma vez que o estudante pode aprender onde, quando, desejar, independentemente das distâncias, em qualquer lugar, sem a exigência de um horário pré-determinado. Além disso, reflete o perfil do potencial estudante da Universidade Aberta: adulto, com responsabilidades profissionais, familiares, cívicas, cidadãos ativos e intervenientes na sociedade (PEREIRA et al, 2007, p. 12).

O terceiro pilar é o da **interação**, que se assume como um princípio subjacente ao processo de ensino-aprendizagem no contexto desse modelo. O pilar da interação tem objetivo superar apenas a interação fundamentalmente entendida como interação estudante-conteúdo e estudante-professor, e alarga-se de forma decisiva a interação estudante-estudante, por meio da criação de grupos de discussão no interior de cada turma virtual, implicando o planeamento prévio e o uso de estratégias de ativação da aprendizagem, de modo a estimular a iniciativa e o envolvimento dos estudantes, bem como a garantia de seu empenho e a orientação da natureza do seu trabalho (PEREIRA et al, 2007).

Por fim, os autores apresentam o quarto pilar, o **princípio da inclusão digital**, que norteia a organização do ensino na universidade com vistas à inclusão digital, entendido como “a facilitação do acesso aos adultos que pretendam frequentar um programa numa instituição superior e não tenham ainda adquirido desenvoltura na utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação” (PEREIRA et al, 2007, p. 14). Assim, para Pereira et al (2007, p.14), a “info-exclusão” é, hoje, sinónimo de exclusão social e de marginalidade e por isso, torna-se imperativo que a educação de adultos a distância contribua para a diminuição do fosso entre “info-incluídos” e “info-excluídos” digitais.

Diante desses pilares apresentados, a UAb determina em seu Modelo Pedagógico Virtual que a metodologia de ensino será baseada na aplicação de Metodologias Ativas, nas modalidades de Aprendizagem com Base em Problemas (PBL - *Problem Based Learning*), a Aprendizagem Baseada em Casos, e a Aprendizagem Baseada em Projetos. Esse mesmo modelo também cita a aplicação

de metodologias colaborativas e aplicação de Tecnologias Multimodais na Aprendizagem, como “[...] as linguagens vídeo, áudio, multimídia, hipertextuais, Inteligência Artificial - IA, entre outras [...]” (PEREIRA et al, 2007, p. 26). Para Rosa (2014, p.98), o novo Modelo da UAb, destaca-se pela adoção de maior a interação entre os alunos e os professores, valorizando a comunicação pela internet, se afastando de “modelos industriais”, com foco em “modelos bidirecionais (professor-aluno) e multidirecionais (aluno-professor e aluno-aluno)”. Diante da metodologia adotada por esse novo modelo pedagógico virtual, espera-se que os alunos se tornem mais autônomos e criativos, esse documento preconiza que:

Cabe ao estudante um papel activo na gestão temporal das suas actividades, na monitorização das aprendizagens realizadas, no estabelecimento de metas de trabalho e na formação de comunidades de aprendizagem modeladas pelos próprios estudantes. Estes modos de aprender permitem que o estudante desenvolva a sua autonomia, a criatividade, adquira a capacidade de monitorizar as suas realizações e que seja capaz de planear o seu percurso de formação, preparando-o para a aprendizagem ao longo da vida. Emerge assim uma pedagogia específica – a pedagogia on-line – que altera substancialmente o papel do professor. (PEREIRA et al, 2007, p. 11).

Do ponto de vista da estruturação didática do modelo pedagógico para o 1º Ciclo são adotados em todas as disciplinas de todos os cursos a utilização de três elementos fundamentais: o Plano da Unidade Curricular - PUC, o Plano de Atividades Formativas e o Cartão de Aprendizagem. Segundo o documento do MPV, esses elementos que irão permitir ao professor “organizar e estruturar o percurso de aprendizagem na respectiva unidade curricular e, ao estudante, conhecer o seu papel e as suas responsabilidades” (PEREIRA et al, 2007, p. 17).

O Plano da Unidade Curricular (PUC) deve ser elaborado pelo professor responsável pelas disciplinas, e se compõe em um documento guia, o qual deve orientar todo processo de aprendizagem, ou seja, ele descreve as unidades curriculares, as atividades, objetivos de aprendizagem, competências a desenvolver, os recursos de aprendizagem, as ferramentas de avaliação e critérios de avaliação. Esse documento deve ser elaborado de forma a garantir total gestão da disciplina pelo aluno.

Outro elemento didático do MPV da UAb é o Plano de Atividades Formativas, também delineado pelo professor responsável pela disciplina, esse plano deve conter o planejamento das atividades formativas que os alunos deverão realizar, com objetivo de trabalhar conceito e desenvolver competências no “decurso do ciclo de

aprendizagem”. Essas atividades formativas são oferecidas no ambiente virtual de aprendizagem, as quais podem assumir uma grande variedade de formatos, designadamente a resolução de problemas, a preparação de mapas conceptuais, a elaboração de um relatório, de um comentário ou resumo, entre outros, além da realização de testes objetivos, com correção automática. (PEREIRA et al, 2007, p. 18).

O terceiro elemento organizacional pedagógico descrito no MPV da UAb é o Cartão de Aprendizagem. Segundo Pereira (2007, p. 18) esse instrumento se baseia na metáfora do cartão de crédito, no qual o estudante investe ao longo de seu percurso, vai creditando pontuações, realizando atividades de estudos on-line chamados de e-fólios e efetuando atividades e provas presenciais, denominadas p-fólios. No caso de cursos de graduação, as atividades desenvolvem-se de formas muito variadas, recorrendo, por exemplo, a ensaios, projetos, portfólios, blogs, discussões, resolução de problemas, relatórios e testes. Estas atividades obedecem a instruções fornecidas pelo professor e a sua natureza depende da área científica em estudo.

Desse modo, de acordo com o modelo pedagógico, o CAP se apresenta como um conjunto de evidências de que o aluno, em maior ou menor grau, desenvolveu as competências previstas em um determinada UC, configurando assim um processo de avaliação contínua, “sendo-lhe creditado de modo progressivo um valor quantitativo sustentado, que elimina parte do factor de risco que advém da concentração da avaliação num único instrumento”. (PEREIRA et al, 2007, p. 19). Nesse contexto, tendo como instrumento de avaliação contínua o Cartão de Aprendizagem, o modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta de Portugal, preconiza a utilização de avaliação contínua nos modelos formativa e somativa.

Com relação à avaliação formativa diz para os cursos do 1º ciclo (licenciaturas), diversos momentos são dedicados à realização de atividades formativas, à partilha de dificuldades e ao esclarecimento de dúvidas. Quanto à avaliação somativa, cada estudante realizará, para cada unidade curricular, na modalidade de avaliação contínua, 2 a 3 e-fólios, realizados assincronamente, e 1 p-fólio, realizado presencialmente. O p-fólio é um exame escrito de resposta a um conjunto de questões sobre todos os conteúdos curriculares; o e-fólio é um documento digital, de resposta a um conjunto de questões e/ou tarefas sobre parte dos conteúdos curriculares.

Cabe ao professor definir o valor de cada e-fólio, o número de e-fólios a serem realizados na unidade curricular (dois ou três, como acima mencionado) e conceber o p-fólio de modo a que esse possa complementar as avaliações realizadas, tratando-se da avaliação semestral o somatório das classificações obtivas nos e-fólios e p-fólio (PEREIRA et al., 2007). Portanto, o sistema de Avaliação no 1º Ciclo da Universidade Aberta contempla uma vertente formativa e uma vertente somativa. De acordo com o site da UAb, a “avaliação formativa consta de um conjunto de atividades propostas, visa a autoavaliação do estudante e não conduz à atribuição de classificações”.

Já a avaliação somativa “tem um carácter contínuo e tem como finalidade avaliar os resultados da aprendizagem, conduzindo à classificação final do estudante em cada unidade curricular” (UAB, 2022). Dessa forma, a avaliação em cada uma das unidades curriculares implica a coexistência de duas modalidades avaliação contínua equivalente a 60% da nota, e avaliação final, com 40% da nota. A aprovação na parte curricular do curso requer aprovação em todas as unidades curriculares, com uma classificação igual ou superior a 10 valores. (PEREIRA et al, 2007, p. 109)

Na Universidade Aberta de Portugal, não existe a exigência de se produzir materiais didáticos específicos para cada unidade curricular. Na instituição, todos os materiais utilizados nas disciplinas dos cursos, são entendidos como materiais bibliográficos obrigatórios e são denominados como “Recursos de Aprendizagem”. Esses materiais podem ser tanto de suporte on-line ou offline, como textos, textos, artigos, livros, e-books, objetos de aprendizagem, websites, vídeos, podcasts, blogues, wikis. Quando necessário, o material didático pode ser construído pelo professor da disciplina, porém, não é obrigatório, podendo esse cuidar da curadoria de obras já existentes, pertinentes à cada área de conhecimento e intenção pedagógica.

Porém, todos esses recursos de aprendizagem devem ser informados previamente aos alunos e constar no Guia de Curso, disponível a cada início de semestre, para que caso necessários, aqueles que não estarão disponíveis em suporte on-line, possam ser adquiridas pelos alunos. De acordo com o MPV da universidade, essa escolha de utilização de diversos materiais didáticos diversos se dá pela necessidade de se ultrapassar “[...] a tradição de manuais auto-instrucionais”. (PEREIRA et al., 2007, p. 28).

6.2.4. Ingresso dos alunos

O ingresso nos cursos da Universidade Aberta de Portugal ocorre por diferentes vias, chamadas modalidades de candidaturas, de acordo com a legislação vigente no país, relacionadas ao Ensino Superior. Essas modalidades são denominadas de Acesso Específico, Maiores de 23 anos (ACFES), Acesso Direto, Reingresso e Mudança de Par Instituição/Curso, Unidades Curriculares Isoladas – 1.º Ciclo.

O Acesso Específico consiste na realização de uma prova escrita presencial, de acordo com o curso pretendido. As condições para essa modalidade são ter, pelo menos, 21 anos no dia 1 de outubro do ano da realização da prova ou, ter idade entre os 18 e os 21 anos, comprovando que tenha contribuído pelo menos dois anos com o seguro social do Estado, e ainda ter concluído o ensino secundário ou habilitação legalmente equivalente.

A segunda modalidade se destina a pessoas maiores de 23 anos, tendo como requisitos ter 23 anos completos até 31 de dezembro do ano anterior e não possuir nenhuma formação superior. Essa modalidade foi instituída pelo Decreto Lei nº 64/2006, o qual regulamenta as provas adequadas para a avaliação da “capacidade para a frequência” no ensino superior para adultos maiores de 23 anos (dando origem à designação Maiores de 23), atribuindo neste processo um lugar de destaque à experiência profissional dos candidatos.

São componentes obrigatórias da avaliação do candidato a apreciação do currículo académico e profissional, a avaliação das motivações, provas teóricas ou práticas de avaliação de conhecimentos e de competências considerados indispensáveis ao acesso e progressão no curso – organizadas em função dos perfis dos candidatos e dos cursos a que se candidatam. Neste quadro, as instituições assumem a responsabilidade direta de seleção dos candidatos adultos ao ensino superior, tomando a experiência profissional como critério. (PORTUGAL, 2006, p. 2055).

Como terceira via de ingresso, a instituição, por meio do Decreto Lei nº 393-B/99 de que institui a modalidade de Acesso Direto, a qual destina-se a quem já possuir diploma em curso superior.

Na modalidade Reingresso e Mudança de Par Instituição/Curso, de acordo com Portaria n.º 181-D/2015 de 19 de junho, o Reingresso é somente permitido por

estudantes que tenham estado matriculados e inscritos no mesmo curso na Universidade Aberta. Já na modalidade Mudanças de Par Instituição/Curso, podem fazer jus aqueles estudantes que tenham estado matriculados e inscritos em outra instituição de ensino superior nacional e não o tenham concluído, ou, tenham estado matriculados e inscritos na Universidade Aberta, em outro curso e não o tenham concluído, ou ainda, tenham estado matriculados e inscritos em instituição de ensino superior estrangeira, em curso definido como superior pela legislação do país origem, e não o tenham concluído. (PORTUGAL, 2015, p. 4292).

A instituição, ainda oferece a modalidade de ingresso Unidades Curriculares Isoladas – 1.º Ciclo, a qual está inserida no Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida – ALV. Essa modalidade oferece a possibilidade de matrícula em Unidades Curriculares que integram os planos de estudos de cursos de 1º ciclo e que podem ser realizadas sem prévio acesso ou matrícula nestes, tanto por estudantes do ensino superior como por outros interessados. Essas formações, correspondem a créditos ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System* — Sistema Europeu de Transferência de Créditos) que são fixados na estrutura curricular de cada unidade.

As candidaturas realizam-se on-line, na plataforma da instituição na internet, de acordo com o calendário específico divulgado anualmente.

No Sistema de Ensino Português, as instituições de ensino, designadas como públicas, não são gratuitas como no Brasil. De acordo com a Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, a qual define as bases do financiamento do ensino superior, determina que:

“as instituições de ensino superior prestam um serviço que deve ser qualitativamente exigente e ajustado aos objetivos que determinaram a sua procura pelos estudantes, os quais devem demonstrar mérito na sua frequência e participar nos respetivos custos, devendo as verbas resultantes dessa participação reverter para o acréscimo de qualidade no sistema. Tal participação consiste no pagamento pelos estudantes às instituições onde estão matriculados de uma taxa de frequência, designada por propina.” (PORTUGAL, 2012, p. 33918).

O valor de propina para cada ciclo é fixado anualmente e regulamentado Lei nº 37/2003 de 22 de agosto de 2003 e tem como valor mínimo correspondente a 1,3 do salário-mínimo nacional, em vigor no início do ano letivo, e o valor máximo está fixado de acordo com a regulamentação sobre preços ao consumidor, descrito em planilha

pelo Instituto Nacional de Estatística³⁹. A propina pode ser paga em uma única parcela ou dividida em 6 parcelas durante o ano letivo, de acordo com os regulamentos da instituição.

Acreditamos importante destacar que a oferta, organização e mobilidade dos cursos de ensino superior de Portugal, é realizada de acordo com o sistema de crédito europeu. Esses créditos, aceitos em todos os países participantes do Tratado de Bolonha, se referem a unidade de medida do trabalho do estudante, as quais incluem as atividades do curso, os estágios, as práticas e avaliações. Assim, a mobilidade entre instituições nacionais ou internacionais, é assegurada por meio através do “[...] sistema de créditos, com base no princípio do reconhecimento mútuo do valor da formação e das competências adquiridas.” (PORTUGAL, 2005, p. 5122).

A mais recente pesquisa sobre o perfil sociodemográfico dos alunos da instituição, realizado por meio de questionário no ano de 2021 e publicado no documento Percursos Profissionais e de Vida dos Licenciados da UAb, organizado por Abrantes et al., (2021). Essa pesquisa constatou-se que a maior concentração de idade ocorre na faixa etária entre os 40 e os 44 anos, representando 60% dos concluintes daquele ano. No que se refere à distribuição por gênero, a população é de maioria feminina, 58,3 %, “[...] tal como ocorre no ensino superior como um todo” (ABRANTES et al., 2021, p.12). Com relação à escolaridade, a maioria dos estudantes, quando ingressou na Universidade Aberta, detinha o ensino médio completo (73% do total de respostas).

Em segundo lugar, mas com apenas 15,3 % de respostas, destacam-se os estudantes que detinham um nível de escolaridade correspondente ao ensino superior (bacharelato ou outra licenciatura). Um número reduzido, mas ainda assim significativo (quase 13%), obteve a certificação de ensino médio através do programa de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC)⁴⁰. Entre os estudantes que responderam ao questionário, 43,6% declararam já ter tido alguma

³⁹ Decreto Lei n.º 31 658, de 21 de novembro de 1941, acesso em: <https://dre.tretas.org/dre/119058/decreto-lei-31658-de-21-de-novembro>

⁴⁰ O reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) destina-se a adultos com idade igual ou superior a 18 anos, sem a qualificação adequada para efeitos de inserção ou progressão no mercado de trabalho e prioritariamente, sem a conclusão do ensino básico ou do ensino secundário, sendo particularmente indicada para adultos com percursos de qualificação incompletos. Os adultos com idade até aos 23 anos, inclusive, devem ser detentores de, pelo menos, três anos de experiência profissional. Portaria n.º 61/2022 de 31 de janeiro. Acesso em: <https://www.angep.gov.pt/np4/753.html>

experiência anterior no ensino superior e 56,4 % nunca tinham frequentado o ensino superior antes de realizar a licenciatura na Universidade Aberta.

Referente à modalidade de acesso aos cursos, a maioria (47%) realizou-o por meio das provas gerais para maiores de 23 anos, previstas na legislação para todas as instituições do ensino superior do país. Verificou-se também nessa pesquisa que 90% dos estudantes eram trabalhadores em tempo integral no período em que frequentavam os cursos.

6.2.5. Organização Curricular dos cursos e acesso aos conteúdos

A organização curricular dos cursos de 1º ciclo da Universidade Aberta de Portugal é semestral, ofertada por meio de Unidades Curriculares, no período de duração de 6 semestres, contabilizando de 180 créditos ECT- Sistema Europeu de Transferência de Créditos. Os cursos podem adotar como modelo de organização dos respetivos planos de estudos o sistema de “maior” e “menor”, na proporção, respetivamente, de 120 créditos ECTS e de 60 créditos ECTS. Um “maior” corresponde ao conteúdo específico da área de conhecimento de um determinado curso, o “menor” se caracteriza por um conjunto de unidades curriculares alternativo, correspondente a disciplinas optativas na mesma área de conhecimento ou de área distinta da formação, de acordo com o percurso de formação escolhido por cada aluno. (UAb, 2021, p. 12). O número máximo de unidades curriculares em que o estudante se pode inscrever no primeiro ano de um curso de 1.º ciclo é de 60 créditos ECTS por ano. Nos anos seguintes, caso não tenha obtido aprovação em unidades curriculares de anos anteriores, o estudante pode efetuar inscrição até 84 créditos ECTS.

Sendo aprovados no processo de candidatura, os alunos são reunidos em turmas de até 50 alunos, na plataforma virtual de aprendizagem, utilizando a plataforma Moodle⁴¹ da instituição, numa versão customizada e personalizada por uma equipe de técnicos especializados e de docentes da própria universidade, batizada de PlataformAbERTA.⁴²

Consideramos importante destacar o Módulo de Ambientação On-line – MAO, oferecido na plataforma virtual de aprendizagem, no início de cada curso, anterior à

⁴¹ MOODLE é o acrónimo de "*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*", um software livre, de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual. Acesso em: <https://moodle.org/>

⁴² PlataformAbERTA pode ser acessada em: <http://elearning.uab.pt/>

oferta das unidades curriculares, com duração de 2 semanas com objetivo de “familiarizar os estudantes com os dispositivos tecnológicos afectos ao ambiente virtual”, onde irão decorrer as atividades de ensino-aprendizagem e “ambientar estes estudantes aos modos específicos de comunicação e comportamento on-line” (PEREIRA et. al., 2008, p. 23). Durante a oferta do Módulo de Ambientação On-line é disponibilizado aos alunos ingressantes, um Kit do Estudante Virtual, um instrumento destinado a facilitar a inclusão digital dos estudantes que contém informações detalhadas sobre o Modelo Pedagógico Virtual da UAb. De navegação simples e intuitiva, o kit viabiliza o acesso on-line permanente à informação necessária para o início de um percurso de aprendizagem no ambiente digital da Universidade Aberta (UAb Portugal, 2012).

O Ambiente Virtual de Aprendizagem da instituição está inserido em um ambiente tecnológico denominado como Campus Virtual, local em que acontecem todas as interações on-line entre os estudantes e a instituição, abrangendo além das atividades das unidades curriculares, o acesso ao Sistema de Gestão Académica.

As unidades curriculares geralmente organizadas por temas do programa e por semanas de trabalho dos estudantes. Desse modo, segmentam-se as matérias de forma que haja uma atividade progressiva e sistematizada de aprendizagem, sendo que, para cada tema e semana de trabalho são definidos os objetivos, os conteúdos, fornecidos os materiais de estudo e dadas as indicações necessárias para que os estudantes possam [...] desenvolver o seu trabalho de forma autónoma, sem prejuízo de colocarem questões no fórum e de interagirem com o docente e com os colegas. Podem esclarecer dúvidas, apresentar ideias, trazer informação e resultados da sua pesquisa pessoal para a turma virtual.” (JOÃO, p. 2014, 33).

Com relação ao conteúdo das unidades curriculares, o AVA, proporciona atividades formativas e avaliativas por meio de recursos (documentos, vídeos, URLs, páginas); fóruns de comunicação assíncrona; testes (quizzes), com várias tipologias de perguntas; submissão de trabalhos; lições, que estabelecem percursos flexíveis de aprendizagem; questionários, para recolha de opiniões e votações; wikis, para produção colaborativa de conteúdo. Segundo a UAb,

O Campus Virtual constitui um espaço enriquecedor da própria experiência acadêmica, proporcionando uma consciência de pertença a uma comunidade, dimensão que deve ser aprofundada junto dos estudantes, designadamente através da promoção de conteúdos e tecnologias mobile learning, da exploração de laboratórios virtuais ou de outros recursos e estratégias que favoreçam quer a aprendizagem, quer o sentimento de pertença (UAB, 2018, p. 22).

Em um estudo realizado sobre as estratégias de aprendizagem no ambiente virtual da UAb, João (2014) explica que:

A principal atividade consiste na leitura da bibliografia indicada, com o intuito de responder a um conjunto de perguntas que permitem ao estudante perceber se conseguiu compreender o que leu e assimilar os conteúdos. São fornecidas na semana seguinte as orientações de resposta às perguntas da semana anterior, de modo que os alunos podem avaliar se as suas respostas estavam corretas. Assim, primeiro pede-se que os alunos façam o seu próprio processo individual de aprendizagem e, depois, fornecem-se as indicações necessárias para que possam averiguar se estão na direção certa. Não se trata de fazer um resumo das matérias pelo docente, mas de dar indicações gerais sobre a forma como deviam responder, remetendo por vezes novamente os estudantes para os textos e para a sua releitura (JOÃO, 2014, p. 34).

A avaliação é realizada de forma contínua no AVA e a avaliação final é realizada de forma presencial nos Centros Locais de Aprendizagem, ou, quando os alunos residirem fora do país, podem realizar as provas nos Locais de Exames Internacionais em seu país de moradia.

6.2.6. Sistema de comunicação

Seguindo um dos princípios básicos da Educação a Distância, o modelo pedagógico da UAb mantém-se essencialmente assíncrono “[...] dado que assim se maximiza a flexibilidade temporal e espacial que uma população como a que frequenta a UAb exige” como também, a instituição entende que “[...] a proximidade mediada pode ser promovida com recurso a uma grande diversidade de tecnologias digitais disponíveis, não exigindo, portanto, a presença física dos atores envolvidos.” (PEREIRA et al., 2007, p. 12). Porém, momentos síncronos podem ser incorporados no processo de aprendizagem das unidades curriculares de acordo com o planeamento do professor responsável. Atividades presenciais, para além das provas obrigatórias, quando ocorrem, estão ligadas às situações reais de práticas determinadas na matriz dos cursos e são de natureza muito diferenciada, também,

dependendo da organização e planejamento do professor. Essas atividades presenciais, são realizadas nos Centros Locais de Aprendizagem.

Autores como Amante (2011), Pereira et al (2007), João (2014), apontam que uma das principais mudanças trazidas pelo novo modelo pedagógico da UAb, criado em 2006, é o sistema de comunicação, caracterizado pelos momentos de interação. A interação, em todos os cursos do 1º Ciclo, é estabelecida no AVA por fóruns moderados pelo professor ou tutor, nos quais “a presença do professor é sempre um fator importante de motivação, de orientação e de regulação do ambiente de trabalho, deve ser colocada ênfase nesse papel do professor”. (PEREIRA et al, (2007, p. 30). Esses fóruns devem ter uma delimitação temporal, dentro de um tema, sendo que as respostas às dúvidas ou feedbacks de discussões devem ocorrer em até dois dias úteis após a postagem dos alunos.

Com base neste ambiente são organizadas as atividades a propor aos estudantes e disponibilizados fóruns de dois tipos: fóruns moderados pelos estudantes e fóruns moderados pelo professor. Os fóruns moderados pelos estudantes constituem espaços de trabalho da turma. Neles deverá ter lugar a interação entre pares a propósito da temática em estudo. Os fóruns moderados pelo professor têm como objetivo o esclarecimento de dúvidas e a superação de os estudantes. Estes fóruns são abertos em momentos determinados pelo professor.

Partindo desse pressuposto da interação, o Modelo Pedagógico Virtual determina que a interação entre estudante/estudante seja fortemente incentivada, por meio da criação de grupos de discussão no interior de cada turma virtual, implicando o planejamento prévio pelo professor que, segundo Pereira et al (2007, p. 31) de “estratégias de activação da aprendizagem, de modo a estimular a iniciativa e o envolvimento dos estudantes, bem como a garantir o seu empenhamento e orientar a natureza do seu trabalho.”

Com relação à comunicação com público externo, a UAb o realiza prioritariamente pelo seu site na web, local no qual disponibiliza endereços de correspondência eletrônico dos departamentos, bem como, números de telefones.

7 – A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL E EM PORTUGAL

Dando continuidade à pesquisa, essa seção trata da análise dos dados colhidos por meio da descrição dos polos de comparação eleitos, sendo eles, a UNIVESP e a UAb. As fases da descrição e da interpretação segundo modelo de comparação de Bereday (1972) são importantes para fornecer dados suficientes para comparação. As fases de descrição e interpretação dos polos foram realizadas tendo em vista a categoria de totalidade, com objetivo de estabelecer a conexão no caminho do simples ao concreto, do aparente ao essencial.

Para tanto, acreditamos que foi importante contextualizar a inserção da EaD nos sistemas de ensino dos países em pauta, bem como o contexto de criação das instituições comparadas. Nesse sentido, peculiaridades referentes às dimensões das **categorias e subcategorias de comparação** expostas no Quadro 2, na seção 2, dessa pesquisa (**modelo pedagógico, relação professor-aluno e comunicação**), foram apresentadas a seguir.

A fase de justaposição e comparação realizadas em sequência revelaram similitudes e diferenças entre os polos de comparação, deixando aparentes as contradições imanentes, necessárias para análise diante do referencial teórico adotado, sendo que esse esforço de análise pretende materializar a categoria de mediação do método.

7.1. Univesp e UAb em contexto

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.

Ressaltamos que utilizamos para pesquisa o novo modelo pedagógico da UAb para coleta de dados, como também, o atual modelo da Univesp. O modelo da UAb sofreu uma mudança completa em 2006 no contexto de reforma da Educação Superior Europeia materializado no Tratado de Bolonha de 1999. Atualmente as duas instituições estão assentadas nas condições econômicas, sociais e políticas ditadas pelo neoliberalismo e pela mundialização.

Como vimos, os dois polos de comparação, tanto a Univesp quanto a UAb são instituições públicas de oferta de ensino superior na modalidade a distância. Mesmo sendo a UAb uma universidade com caráter aberto ⁴³, os números mostram que ela

⁴³ Educação Aberta visa ampliar a aprendizagem em larga escala, propiciando a eliminação das barreiras para a formação e maximizando a disponibilização de materiais educacionais, tecnologias e

atende em sua grande maioria alunos residentes em Portugal (cerca de 90%). A Univesp, por sua vez, é uma instituição pública estadual, porém, pode receber alunos do Brasil todo. Tanto na UAb quanto na Univesp existe a obrigatoriedade de avaliações presenciais nos cursos de graduação, as quais são realizadas pela primeira no Centros Locais e pela segunda nos polos de apoio presenciais. No exterior, a UAb ainda oferece locais para realização de provas presenciais, localizados em sua maioria nos consulados portugueses.

Apesar de ser uma instituição de caráter público, a UAb tem parte de seu orçamento proveniente de receita própria, por meio da cobrança de uma quantia denominada de propina, como já foi exposto. A Univesp por sua vez, tem a oferta dos cursos de forma totalmente gratuita, sendo que sua receita orçamentária é proveniente de repasses de verbas estaduais e federais.

As entradas dos alunos pelas duas instituições são realizadas por processos seletivos próprios, sendo que cada uma delas responde à legislação para acesso ao ensino superior de seu país. Ao comparar os dados demográficos desses alunos ingressantes, observamos que a maioria dos estudantes são mulheres em ambas as instituições. Sobre a verificação da escolaridade anterior ao ensino superior, a Univesp tem mais alunos com formação superior anterior (40%) em relação a UAb com 15,3%. Com relação à faixa etária, temos os alunos da UAb mais velhos (média de 44,6 anos), enquanto na Univesp a maioria (80%) tem mais de 25 anos.

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.

7.2. Modelos Pedagógicos – do discurso à materialidade

Acreditamos importante retomar a visão e missão das instituições de ensino superior analisadas, pois, a intencionalidade das instituições se dá pelo enunciado de seus objetivos desvelando seus projetos formativos. De acordo com os documentos oficiais das instituições para a comparação dos modelos pedagógicos das universidades, revelam-se como eixos ou pilares fundamentais, expressos em suas missões e visões, expressos no Quadro 4:

Quadro 4 - Eixos norteadores para proposta pedagógica das instituições

Eixos fundamentais Univesp	Pilares fundamentais UAb
Ampliação do acesso à Educação Superior	Flexibilidade
Foco no estudante	Aprendizagem centrada no aluno
Interação	Interação
Inclusão Digital	Princípio da Inclusão Digital
Formação para o exercício profissional	

Fonte: Elaborado pela autora

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, como por exemplo:

A educação e a formação deixaram de ser um somatório de formação ou preparação inicial para o mundo do trabalho e de formação acrescida na empresa, ou para a empresa, para se tornarem parte integrante dos contextos de vida pessoal e profissional do indivíduo do século XXI. A actual mobilidade no sector do emprego, o rápido desgaste de qualificações adquiridas, o acelerado desenvolvimento das tecnologias, a que se vem acrescentar o aumento da esperança média de vida, impõem cada vez mais a procura e a oferta de programas educativos diversificados e, entre estes, cursos rápidos de **formação centrada em competências** ou, tão só, de programas cujo pendore se centra na fruição cultural. (PEREIRA, 2007, p. 38).
Grifo nosso

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. Isto se evidencia não somente pelo vocabulário apresentado, mas no discurso inerente a este vocabulário: expansão/universalização, flexibilidade, autonomia, qualidade, eficiência, competência, entre outras expressões, demonstram a similaridade vocabular e de discurso. 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.

Para ambas as IES, a metodologia de ensino será baseada na aplicação de metodologias ativas de aprendizagem, com a utilização de ferramentas digitais e tecnologias multimodais, as quais objetivam “o **protagonismo** do estudante no processo de aprendizagem, tornando-o **autônomo** e auxiliando-o no desenvolvimento de **competências e habilidades** coerentes com a sociedade moderna.” (SÃO PAULO, 2018, p. 28). Na mesma direção, para a UAb, “sendo a variante do 1.º ciclo do Modelo Pedagógico Virtual fundamentalmente desenvolvida a partir do princípio de **aprendizagem autónoma** [...]” a adoção das metodologias ativas tem “[...] como objetivo essencial estimular a interação com os conteúdos, e também entre os

estudantes, **fomentando a autonomia e a auto-regulação da aprendizagem.**” (PEREIRA, 2007, p. 34-37). (grifo nosso).

Evidenciamos em ambos os projetos pedagógicos das instituições, 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.

A autonomia do aluno, termo esse encontrado diversas vezes nos documentos oficiais de ambas as universidades, bem como recorrente em pesquisas e publicações recentes na área de EaD, é apresentado como uma “qualidade” necessária ao perfil de um aluno virtual, para que ele tenha sucesso em seus estudos na modalidade, ou seja, está no nível da relação que o aluno estabelece com o processo de aprendizagem e não no desenvolvimento de seu potencial da autônomo individual frente a realidade que o cerca. Segundo Silva (2014, p. 177), a formação para autonomia, ofertada pela educação a distância, baseia-se “na aprendizagem autônoma com ênfase na centralidade do educando, o qual deve organizar o próprio processo de ensino aprendizagem no que tange à flexibilidade da forma e do que estudar, a determinação do tempo e a autoavaliação do aprendizado”, sendo orientada, por vezes, pelo domínio dos recursos tecnológicos disponíveis nos ambientes virtuais de aprendizagem. Ainda 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.

Para Duarte (2011, p. 49) a autonomia é muito evocada, mas sempre limitada a elaboração de ideias e mecanismos que adaptem o indivíduo à realidade da acumulação flexível. Segundo o autor, essa autonomia não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social ou a busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim autonomia em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames do processo de produção e reprodução do capital.

Nesse sentido concordamos com os autores, pois, compreendemos que a autonomia não pode ser resumida apenas na capacidade de organização e autogerenciamento dos alunos. Mesmo porque, se considerarmos que esse aluno é egresso de um ensino tradicional presencial, anteriormente não lhe foi exigido esse

grau de “autonomia”, e ao se tornar estudante da modalidade a distância, ele se vê autônomo e, portanto, responsável pelo seu processo formativo de forma praticamente automática. Essa exigência, demonstra que de forma institucional, se coloca no estudante a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso.

Em continuidade, partindo dos eixos referenciais teóricos comparados das duas universidades, buscamos nos procedimentos metodológicos adotados pelas instituições, a materialidade dos projetos pedagógicos. Para tanto, apresentamos o quadro 5:

Quadro 5 – Estratégias de trabalho docente ou estratégias de ensino

Univesp		Uab	
Estratégias de trabalho docente ou estratégias de ensino	• Estudo de Texto • Estudo dirigido • Ensino com pesquisa	Estratégias de trabalho docente ou estratégias de ensino	• Estudo dirigido • Ensino com pesquisa • Mapa Conceitual • Portifólio
Atividades de cunho teórico-prático ou profissionalizante	• Estudo de Caso e do Meio (<i>Design Thinking</i>)	Atividades de cunho teórico-prático ou profissionalizante	• <i>Problem Basic Learning</i>⁴⁴ (PBL)

Fonte: Elaborado pela autora

Ao analisarmos 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’”.

⁴⁴ *Problem Basic Learning* (PBL) é uma estratégia educacional para a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes, na qual a experiência de ensino se dá em pequenos grupos, o estudo individual é priorizado e o docente desempenha um papel de facilitador e tutor. (SANTOS, 1994).

A maior ênfase dada nas descrições dessas estratégias está na aquisição de habilidades e competências, apresentando assim, uma concepção de educação que demarca uma estreita ligação do econômico com as instituições de ensino, cuja finalidade é adaptar os objetivos educacionais em geral, não só os da EaD, às novas exigências do mercado mundial articulador entre o discurso pedagógico e o cenário ideológico do capitalismo contemporâneo.

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”.

A partir dessa comparação entre os modelos pedagógicos da retomando os três pontos os quais discutimos e enfatizamos, sendo eles: a autonomia, ensino baseado na aquisição de habilidades e competências e o lema “aprender a aprender”, se mostram interligados e embricados no processo da oferta dos cursos na modalidade a distância nas instituições polos dessa pesquisa. 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 mesmo tempo em que o discurso de seus documentos oficiais exalta o “progresso” por meio da aprendizagem baseada nas novas tecnologias, sendo a EaD a oportunizadora da flexibilização necessária para que esses indivíduos possam frequentar a universidade, a materialização dos cursos se dá por meio de ações

voltadas à responsabilização quase exclusiva do aluno por sua formação: aluno autônomo. Esse movimento é balizado pela metodologia adotada, com vista à aquisição de habilidades e competências que cumpre o lema do aprender a aprender.

Compreendemos que a autonomia das instituições públicas de ensino é limitada quando se trata da forma como os programas são estruturados. Quando a instituição adere a um projeto significa que também está aderindo a um modelo previamente organizado, cabendo às instituições a sua execução. Portanto, as decisões colegiadas e com maior participação dos indivíduos participantes ficam sujeitas à prévia organização estabelecida pelos programas de governo e políticas públicas as quais estão ligadas. Contudo, acreditamos que exista uma margem de autonomia para as instituições atuarem na implementação de seus currículos, ou seja, existem opções de projetos pedagógicos determinados pelas concepções teóricas e epistemológicas que serão adotadas realmente para dar forma à oferta desses cursos.

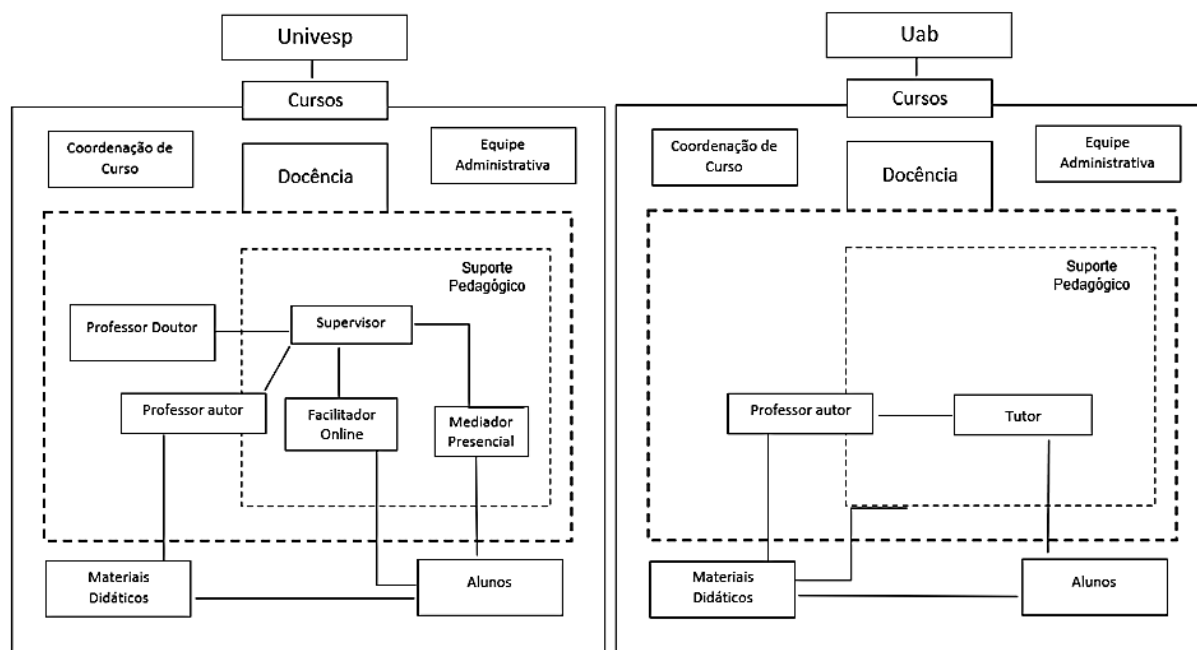
Nesse sentido, se faz necessário que as instituições e todos seus agentes diante das especificidades e a dinâmica da EaD, sobretudo para valorizar a integração do que se faz na modalidade com o restante das atividades desenvolvidas na instituição, assumam uma perspectiva crítica de maneira a desvelar a realidade, expondo as suas contradições e buscando vias de superação dentro desse sistema que está consolidado.

7.3. Relação professor-aluno

Em que se pese toda complexidade do processo educativo, a relação professor-aluno está no cerne desse processo. Uma das possíveis formas de se iniciar uma reflexão sobre a relação professor-aluno na EaD é identificar qual o tipo de organização escolhida pela instituição de ensino superior no que diz respeito a forma como a interação aluno-professor-aluno acontecem. Para autores como Levy (2007) e Mill e Pimentel (2010), as tecnologias digitais trouxeram para a modalidade a distância a incorporação de novas práticas pedagógicas ou a reformulação de procedimentos tradicionais de ensino-aprendizagem a partir de teorias educacionais, as quais poderiam fornecer um atendimento pedagógico mais personalizado entre os sujeitos do processo. Nesse sentido, direta e indiretamente, todas as facetas da estrutura organizacional pedagógica de um curso, determinam a condição docente e o tipo de docência possível e aplicável numa dada experiência de formação pela EaD.

Assim, sem buscar esgotar a temática, tomamos como opção para esse estudo, compreender o papel do docente nessas instituições e verificar como as opções de organização pedagógica oportunizam o contato e a interação entre professores e alunos. Diante das reflexões apresentadas, seguimos com o estudo comparado entre as instituições de ensino superior a distância do Brasil e Portugal, partindo para a categoria de comparação relação professor-aluno. Para tanto, inicialmente, apresentamos a justaposição das equipes de corpo docente e suporte pedagógico da Universidade Aberta de Portugal e da Universidade Virtual do estado de São Paulo, exibidas na figura 7:

Figura 7: Organização das equipes de corpo docente e suporte pedagógico da Univesp e Uab:



Fonte: Elaborado pela autora

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 as figuras mediadoras no processo de ensino e aprendizagem, sendo elas tutor na Uab e supervisor, facilitador e mediador 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, com suas funções já descritas nesse estudo na seção 5, não mantêm 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. Caso as turmas tenham um número de alunos matriculados superior a 50, as turmas são divididas subgrupos, sempre de até 50 alunos, nas quais, o responsável pela mediação passa a ser o tutor. 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.

Com base nos dados colhidos e por meio da comparação dessa estrutura pedagógica, não há como relativizar se o processo de aprendizagem estaria comprometido em uma ou outra universidade comparada nesse estudo. Porém, entendemos que não basta ter professores e alunos empenhados no esforço da mediação e produção de conhecimento, se essa suposta interação se der em uma relação de 100 alunos para 1 professor, por exemplo, por mais eficientes que as tecnologias de comunicação dispostas no sistema possam ser. Essa relação dificilmente conseguirá sustentar processos de formação responsáveis, considerando somente as demandas dos alunos. Mesmo com a promessa de oferta dos denominados ambientes virtuais de aprendizagem, que facilitariam a organização das informações dispostas aos alunos, ainda inviabilizaria o trabalho especializado e de recursos humanos formados especialmente para esse tipo de atendimento.

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. Concordamos com o autor nesse sentido e acreditamos estar diretamente ligado à fragmentação do trabalho do docente na EaD. Inferimos assim, que essa modalidade foi atingida diretamente pelo paradigma da acumulação flexível, da especialização da mão de obra e da racionalidade do trabalho. As equipes da EaD são amplas e cada membro executa uma atividade dentro de um todo repartido, fragmentado, feito por múltiplas mãos que podem nem sempre estar integradas.

Nesse sentido, Crochík (2010), evidencia que no processo educacional, pelas propostas da EaD, perde-se o confronto entre a realidade e a autoridade, esta última, representada pelo professor, a qual nessa modalidade de educação, flutua nos mais variados papéis, como tutor, mediador, facilitador, enfim, como uma entidade coletiva, o que intensifica o enfraquecimento da autoridade docente que há muito vem enfrentando, formas outras de desvalorização. Para o autor:

As diversas formas de autoridade representam sempre o mesmo: a aparência de que o indivíduo importa e a racionalidade que indica a adaptação ativa. Assim, se a autoridade pessoal se enfraqueceu, a sua força se diluiu para as diversas pequenas autoridades que representam sempre o mesmo. Como na colmeia das abelhas, na qual são forjadas as operárias para se tornarem rainhas quando for necessário, os indivíduos são formados para se adaptar a uma estrutura social hierárquica, na qual todas as posições são substituíveis. (CROCHIK, 2010, p. 41)

Desse modo apontamos uma contradição entre a defesa pela aprendizagem autônoma que coloca o aluno como gestor da própria aprendizagem e o professor como um mediador do processo, realizado por meio da tecnologia digital, e a forma como os cursos na modalidade EaD tendem a fragmentar o trabalho do docente. A autonomia prescinde a autoridade, porém, isso só se dá por meio da incorporação. Para haver incorporação é necessário que haja identificação (CROCHIK, 2010, p. 41). Nesse sentido, se os modelos de identificação na EaD são frágeis, dado a fragmentação da relação professor-aluno no processo educativo, estamos diante de uma “identificação negada” ou “ausência de identificação”. Em linha de raciocínio então, poderíamos dizer que estamos diante de um empobrecimento de experiências

formativas na contemporaneidade, pois a mediação que deveria se realizar através da identificação com a autoridade e a tradição está diretamente relacionada com a racionalidade técnica, impedindo, dessa forma, o surgimento de um sujeito autônomo.

Outro ponto observado quando comparamos as duas instituições no que se refere organização das equipes de corpo docente e suporte pedagógico, é a relação com o teletrabalho. Quando realizamos a comparação entre os papéis dos docentes nas duas instituições, e verificamos que, o professor na Uab tem em sua responsabilidade até 50 alunos em cada turma, podemos ter a falsa impressão de que, talvez essa relação seja mais favorável tendo em vista as condições de trabalho. Porém, ao nos atermos com mais cuidado à descrição, verificamos que, a esse professor cabe toda organização e gestão do trabalho dos demais tutores responsáveis pelos grupamentos de alunos em dada disciplina. Assim, além da função docente, passa a ter também uma função administrativa no curso.

A utilização de mediadores (tutores, mediadores, facilitadores) do processo de ensino aprendizagem é uma característica da modalidade e distância, para que, por meio das tecnologias digitais de comunicação, possam garantir o atendimento ao maior número de alunos possível. De acordo com Mill (2010, p. 67) as configurações mais recorrentes dos modelos atuais de EaD cria a categoria do “teletrabalho docente”, no qual as tradicionais atividades do professor são realizadas por um grupo de docentes, denominado de polidocência⁴⁵.

As ponderações aqui apresentadas sobre o teletrabalho extrapolam os objetivos da pesquisa, porém, acreditamos importante evidenciar a necessidade de pesquisas que se debrucem sobre o tema. Concordamos com Mill (2012, p.10) quando conclui que a docência na EaD está “[...] submetida a condições mais precárias, fragmentadas, alienadas e intensificadas”. Dessa forma, o processo educacional na educação virtual merece mais atenção e conscientização dos educadores e gestores de instâncias representativas dos trabalhadores da educação.

⁴⁵ O conceito de polidocência, é introduzido por Mill (2002 p.16), e se refere ao coletivo de trabalhadores que, mesmo com formação diversa, é responsável pelo processo de ensino-aprendizagem de um determinado curso.

7.4. Comunicação

Em continuidade à análise das categorias comparativas elencadas para essa pesquisa, chegamos à categoria da Comunicação. A EaD na atualidade tem como característica marcante o discurso que impõe a modalidade uma capacidade de estabelecer interação entre os sujeitos do processo por meio de aparato tecnológico digital. Ou seja, as redes interativas da EaD ou as relações estabelecidas entre o docente virtual e o educando são intensas e tecnologicamente mediadas, assim como também normalmente o é a relação entre o estudante e o saber. Isso ocorre, porque os conteúdos são organizados em suportes midiáticos diversos e porque a comunicação e a interação entre os professores/tutores e seus alunos são dependentes das tecnologias de informação e comunicação, sendo elas digitais ou não.

Assim, segundo Aretio (1994) é importante que as instituições de educação superior e distância, construam um processo de comunicação como canal propiciador de ambientes que gerem a interação, a cooperação, a produção do conhecimento e a possibilidade de customização ou personalização da educação. Em uma proposta de aprendizagem ativa, não seria consistente se estes princípios não fossem a base da criação de ferramentas que propiciassem essas oportunidades aos alunos, professores e todos os agentes do processo.

Ainda de acordo com esse autor, o advento das tecnologias da comunicação digitais, deram à EaD o potencial de via de comunicação bidirecional, no qual, o feedback entre docente e discente é imediato, colocando o aluno no centro do processo, e por meio da autonomia, ele “[...] deixa de ser um receptor de mensagens enviadas por um centro docente e passa a interagir com o professor, com outros colegas e com outras comunidades, enriquecendo sua aprendizagem (ARETIO, 1994, p.46). Ou seja, a esses ambientes virtuais de aprendizagem, por meio de suas ferramentas de comunicação, daria um aporte tecnológico que permitisse, mesmo a distância, um nível de interatividade bidirecional que estimulasse debates e confrontação de ideias como potencializador de produção do conhecimento em cursos na modalidade EaD.

Além desses dispositivos de interação bidirecionais há também processos de comunicação unidirecionais, como aqueles estabelecidos por meio de TV, vídeo, rádio, CD-ROM e similares, e que podem ser enquadrados como complementares a

qualquer uma das tecnologias comunicacionais. Segundo Mill (2012, p. 100), essas tecnologias unidirecionais são adotadas de maneira intensa, porém, em seu entendimento para o acompanhamento da prática pedagógica em ambientes virtuais, costuma não ter “[...] muitas potencialidades para uso autônomo e independente”.

Estudiosos da temática EaD apresentam visões a favor ou contra a utilização das tecnologias digitais. Em seu livro *A Sociedade Excitada: Filosofia da Sensação*, Türcke (2010, p. 290) realiza uma crítica em relação à utilização de tecnologias digitais para comunicação. Para o autor, a comunicação e toda proposta formativa que se realize a distância se daria na “[...] condição de pré-prazer duradouro, de uma satisfação que é continuamente ausente [...]” ou seja, a “proximidade humana, no sentido de uma participação mútua e da identificação, que só podem ser gradativamente construídas ao longo do convívio mútuo e da troca de experiências” (TÜRCKE, 2010, p. 290).

Para Zuin (2006) as possibilidades infinitas de comunicação virtualmente se transformam em fetiche por conta da configuração social contemporânea e que nesse sentido, a comunicação mediada pelos aparatos tecnológicos torna-se hegemônica em relação a comunicação primária⁴⁶, realizada presencialmente. Nessa mesma direção, Lima e Menezes (2010), afirmam que, dependendo da estrutura e formato do curso há um fortalecimento da prioridade em relação à comunicação secundária, quando, por meio do recurso tecnológico, a mediação constante e veloz, que intensifica a comunicação secundária, deixando a comunicação primária em segundo plano.

Dessa forma, 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), obtivemos o quadro 6:

⁴⁶ Comunicação primária é a denominação da comunicação realizada presencialmente e comunicação secundária, é aquela realizada por meio de um instrumento ou ferramenta tecnológico, seja ele digital ou não. (ZUIN, A. A. S. Educação a distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96, p. 935-954, out. 2006. (Edição Especial), Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/LMSrPDLkf3zyJ3bJJd7YMMJ/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 10 de jan. 2023.

Quadro 6: Plataformas e ferramentas de comunicação das instituições:

		Univesp		Uab	
Tipos de Comunicação		Meios e ferramentas		Meios e ferramentas	
Comunicação no processo de aprendizagem		Plataforma Virtual de Aprendizagem	Fóruns (moderados pelos professores)	Plataforma Virtual de Aprendizagem	Fóruns (moderados pelos estudantes)
			E-mail da plataforma Web conferência		Fóruns (moderados pelos professores)
Comunicação institucional		Sistema de Atendimento Eletrônico (SAE)	Chat	Campus Virtual	Sistema de Gestão Acadêmica
			Abertura de Protocolo		
Comunicação com Público externo		Público externo	Site da Instituição Redes Sociais Ouvidoria	Público externo	Site da Instituição Redes Sociais Telefone

Fonte: Elaborado pela autora

Em análise do quadro 6, observamos que, 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. Segundo seus documentos orientadores, a utilização dessas atividades realizadas por meio das ferramentas digitais, “possibilitam mais autonomia ao aluno e colocam o professor como mediador da aprendizagem”. (SÃO PAULO, 2018, p. 35).

A Uab descreve mais detalhadamente a utilização dos fóruns de discussão, os dividindo em “criados pelos alunos” e “criados pelos professores”, com objetivo de esclarecer as formas como as interações aluno-aluno e aluno-professor, poderiam se dar na plataforma virtual de aprendizagem. A Univesp também cita em seus documentos a utilização dessa ferramenta, o fórum de discussão, porém de forma menos detalhada.

Nesse sentido, tendo em vista que, essa pesquisa se vale de análise documental, não há como verificarmos o grau de utilização real desses fóruns nos cursos das instituições. Essa análise só seria possível por meio de um estudo envolvendo avaliação das plataformas de aprendizagem e ou, contato com alunos, professores e tutores. Acreditamos que, essa seja uma possível continuidade da pesquisa.

Um diferencial que podemos observar entre as duas instituições é que a Univesp, mesmo declarando que a maioria de suas interações se dá de forma assíncrona, mantém como proposta a utilização de chats e web conferências, os quais são ferramentas de comunicação em tempo real, ou seja, síncronas. Entretanto, não há como se avaliar em que grau e periodicidade a utilização dessas estratégias de comunicação se dão, por conta dos limites da pesquisa já expostos.

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.

Diante da configuração da EaD na contemporaneidade, podemos afirmar que os meios de comunicação afetam, sobremaneira, a intensidade do diálogo e a comunicação na modalidade. Diante disso, verificamos que está cada vez mais frequente nos cursos de EaD a definição por mídias que se aproximam da realidade, fazendo com que o aluno não se sinta sozinho trazendo uma simulação da realidade em que o aluno crê estar dialogando, ou interagindo diretamente com o outro sem a intervenção da técnica. 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.

Sendo a EaD uma modalidade em que a mediação necessite da interação entre os sujeitos do processo aprendizagem mediado pela máquina, acreditamos que um dos caminhos para superar possíveis prejuízos seja o reconhecimento das limitações

que essa mediação tecnológica impõe nas relações humanas e por consequência na educação. Enquanto a aceitação da promessa de resolução de todos os problemas da educação pairar sobre o aparato tecnológico, sem que essa consciência seja revelada aos sujeitos do processo, o grau de fetiche permanecerá e a unidimensionalidade por meio da racionalidade tecnológica, segundo Marcuse (2015) continuará instaurada. Não se trata aqui de se aceitar um grau de adaptabilidade ao sistema imposto, mas sim, de trazer à tona questões que devem ser levadas à reflexão para os sujeitos do processo, no sentido de superar a falsa impressão de que a vivência das tensões, alegrias e afetos que constituem a relação humana, permanece a mesma diante das grandes transformações ocorridas na prática docente, sobretudo na construção de identidade do professor e do aluno na EaD.

Nessa direção, acreditamos que, ao proporcionarmos o “pensamento negativo” (MARCUSE, 2015), ao menos em tese, permitiria o protesto e a luta individuais de reconhecer para além do que é dado, já não mais conquistado ou manipulado, mas que se direcione à recusa do que está socialmente determinado. Trazer para o próprio conteúdo dos cursos, questões de reflexão sobre o uso das tecnologias digitais, tanto na vida quanto na educação, seria, ao nosso entendimento, uma forma da retirada do véu tecnológico, da superação de um contexto socialmente estabelecido e deformado. Dessa maneira, daríamos aos alunos e professores de cursos a distância a possibilidade de elaboração de processos de organização social e produção cultural, que possibilitariam a conquista da liberdade humana, e talvez conferir ao uso das tecnologias um potencial elemento de subversão do olhar sobre a sociedade do espetáculo, a fetichização da mercadoria, e a exploração da imaginação histórica e estética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho 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. As semelhanças e diferenças, reveladas, serviram de base para análise ancorada no referencial teórico adotado, com vistas a responder as questões de pesquisa que eram: como as instituições de ensino superior na modalidade EaD públicas, oferecem cursos de graduação tendo em vista seus projetos de formação? Quais sentidos e significados da EaD são revelados a partir das diferentes formas em que os cursos de graduação são ofertados, considerando os marcos regulatórios e documentos oficiais das instituições? 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?

Essas questões tinham como base a hipótese de que a EaD apoiada na racionalidade tecnológica e determinada pelas relações de produção capitalistas existentes na sociedade, cria a expressão ideológica das novas tecnologias na educação, a qual causa uma interpelação nos sujeitos, de forma a aceitar e introjetar passivamente os ditames apresentados pelos aparatos tecnológicos. Esse movimento, nos submete à racionalidade tecnológica em uma sociedade globalizada e tecnológica, imputando aos indivíduos o pensamento unidimensional.

Relembremos 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. Nesse sentido, buscamos conhecer e analisar as diferentes realidades sob a perspectiva crítica da educação comparada, o que nos levou a considerar inicialmente a categoria da totalidade, que reúne as diferentes experiências num todo maior, ligado ao modo de produção capitalista e às disputas no campo da educação. Em seguida, a categoria da contradição nos auxiliou a desvelar o que há por trás dos discursos, seja dos sujeitos que fazem a EaD ou do que está disposto nos marcos regulatórios. A categoria da mediação foi essencial no processo comparativo, não para destacar semelhanças ou diferenças, mas para estabelecer conexões com os aspectos teóricos

que explicam a realidade bem como as contradições que compõem esse real problematizado.

Assim, a lógica de raciocínio da pesquisa se baseou em desvelar a materialidade da maneira como as instituições pesquisadas idealizam, planejam e implementam seus cursos de graduação a distância, e verificar se esse processo revelaria marcas do sistema neoliberal instalado na atualidade. Essas marcas do sistema neoliberal corroborariam com a hipótese de que, as instituições apresentam marcas da racionalidade tecnológica e do pensamento unidimensional, conceitos esses, desenvolvidos pelo filósofo da Teoria Crítica da Sociedade, Hebert Marcuse.

Para compreender o papel da tecnologia na educação, sua relação com as marcas da globalização é que optamos pela comparação com caráter internacional de duas instituições públicas de ensino superior, sendo elas do Brasil e Portugal. No sentido de buscar respostas às questões, tomamos como referência de que, ao comprovarmos ações neoliberais no interior dessas instituições, na oferta de cursos de graduação superior na modalidade a distância, evidenciaríamos ou não que a EaD, nesse contexto, é utilizada como ferramenta de permanência do *status quo*.

Esse raciocínio, está ancorado 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.

Para tanto, seguindo as etapas do estudo comparado de Bereday (1972) primeiramente foram analisados os principais documentos que regem as duas atuais estruturas dos sistemas de ensino referentes à EaD, tanto dos países quanto das universidades em pauta. Posteriormente, realizou-se um esforço de contextualizar a história da criação da Universidade Aberta de Portugal e da Universidade Virtual do Estado de São Paulo.

Findadas as etapas da descrição e interpretação, passou às etapas de justaposição e comparação por meio das quais e identificamos semelhanças e diferenças nas propostas norteadoras dos cursos de graduação das referidas instituições, quanto à morfologia e objetivos. Por fim, situamos a nossa análise em três categorias de comparação, a saber: modelos pedagógicos, relação professor-aluno e comunicação. contrapondo-os com o marco teórico da Teoria Crítica da Sociedade e, apontando, aqui, alguns dos principais resultados.

Com relação aos modelos pedagógicos, evidenciamos similaridades com respeito à corrente ideológica vigente, a qual reforça a formação para o trabalho, a aprendizagem baseada em habilidades e competências tendo em vista a aprendizagem autônoma e um alinhamento ao lema do aprender a aprender. Tanto a Univesp quanto a Uab, estão inseridas em seus contextos do sistema neoliberal vigente e controladas pela globalização.

Tendo em vista a segunda categoria, a relação professor-aluno, indicamos as maiores diferenças encontradas no processo de comparação. A Univesp apresenta um corpo docente e suporte pedagógico mais fragmentado, do que a Uab. Ou seja, o processo de aprendizagem é mediado por mais figuras na Univesp, sendo eles professor, mediador, facilitador. Na Uab a relação entre aluno e conteúdo é realizado pelo professor da disciplina ou tutor.

A discussão no âmbito da terceira categoria, a Comunicação, por meio do exercício da comparação nos permitiu verificar que, tanto a Uab quanto a Univesp utiliza meios de comunicação semelhantes. Ambas as instituições optam prioritariamente pela comunicação e interação assíncrona, as quais apresentam um modelo que faz uso de um sistema de multimídias on-line, com o acesso a esses recursos pela internet, uso de sistemas de autorresposta por meio de tecnologia de comunicações e acesso a serviços a partir de portais institucionais. A ênfase nos modelos de comunicação nos projetos pedagógicos das instituições comparadas está na mediação via aparato tecnológico, no qual é colocado mais uma vez o aluno como gestor de seu próprio processo e aprendizagem.

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.

Diante do caminhar dessa pesquisa, reconhecemos que, tanto o aluno quanto o professor são vítimas de todo esse sistema organizacional que oprime cada vez mais, e que estão lutando apenas para autoconservação da vida em uma sociedade que não cumpre com a promessa de proteção e felicidade. Nesse contexto, não podemos deixar que o anseio legítimo pelo acesso ao ensino universitário seja instrumentalizado dando abertura para a massificação e a mercantilização da Educação no ensino superior. Acreditamos de que o movimento de resistência deve acontecer a partir da contestação da sua base causal. Dessa forma, como contribuição, a presente pesquisa aponta alguns direcionamentos sobre a questão.

Uma estratégia para enfrentar a realidade em que a EaD está ancorada, seria desafiar as formas atualmente dominantes. Para tanto, é necessário envolver um conhecimento aprofundado da realidade, do contexto em que a EaD se insere e no compromisso social que a modalidade vai adquirir na prática dos sujeitos envolvidos. Ou seja, é importante a criação de espaços dentro das instituições de Educação Superior na modalidade para discussão de questões que vão além das racionalidades

práticas do uso de meios tecnológicos para promoção da aprendizagem. A discussão no interior dessas instituições deve se encaminhar para inovar a práxis para dentro da EaD, rompendo com concepções consolidadas e com pressupostos que destacam o pragmatismo, ou seja, é necessário um aprofundado e crítico sobre os fundamentos da EaD por parte de todos que trabalham na modalidade. Essas possibilidades de discussões devem ser oferecidas também aos estudantes, eles devem ser incentivados a refletir o quanto esse tipo de aprendizagem mediada por meios tecnológicos e como os cursos são oferecidos, envolvem conceitos que estão além dos pedagógicos.

Outro ponto relevante é a definição epistemológica referente à compreensão de educação e formação de sociedade. Não há mais como conviver com o discurso da emancipação, do progresso e da aprendizagem significativa e propor projetos formativos com características determinadas pelo sistema econômico. Isso só será possível se houver a consciência de que estamos condicionados ao pensamento unidimensional.

Em consequência a essas demandas, vimos como urgente a retomada da visão clara de docência, superando a fragmentação da ação docente e valorizando a função do tutor como efetivo professor. O conceito de polidocência precisa ser alvo de profunda reflexão, pois, separação das ações inerentes à docência tem provocado o não reconhecimento da sua própria atividade.

Por fim, como questões a se refletir, trazemos a problemática da tecnologia. A nova consciência exige que se tenha a visão de que a tecnologia faz parte do sistema de dominação e conservação do sistema vigente, e ela não pode ser vista como a solução dos problemas da educação. A manipulação dessas tecnologias digitais, precisa deixar de ser “ingênua” ou cairemos na valorização dos meios e não dos fins do processo formativo, o qual deve ser realmente orientado pela verdadeira oportunidade de democratização de acesso à Educação.

Longe de ser uma luta fácil, buscar meios de demonstrar que a EaD na atualidade nos traz muitos desafios, pois, podemos cair na armadilha da noção de adaptabilidade ao sistema. Porém, acreditamos que essa pesquisa, contribui com a área da Educação, especificamente com a EaD, tendo em vista que pode fornecer elementos para pensar em outras formas de se fazer educação, definindo descontinuidades com modelos existentes, ou por outro lado, legitimar práticas já consolidadas.

Nesse sentido, as tecnologias na EaD não devem ser consideradas como instâncias autônomas responsáveis pela resolução de todos os problemas da educação. É um equívoco que pode comprometer todo o desenvolvimento da EaD. A adoção das tecnologias pressupõe uma seleção criteriosa, ancorada na visão de educação que foi definida e nos objetivos do curso, além de ser orientada pelos princípios da verdadeira democratização de acesso.

Como limitações neste estudo, acreditamos necessário apontar que a etapa de coleta de dados se inicia justamente no período mais crítico da pandemia de COVID-19, em 2020 e 2021, impossibilitando visitas aos polos de comparação. Acreditamos ser importante que o conhecimento dos polos de comparação seja uma das três premissas para se realizar um estudo comparado, segundo Bereday (1972). Entretanto, com a impossibilidade de realizar viagens por conta do distanciamento social não facultativo em ambos países foco de pesquisa, o contato com as instituições foi possibilitado por meios digitais, como trocas de mensagens eletrônicas, e-mail, aplicativo de comunicação via telefone celular e reuniões por plataformas de reuniões em tempo real. Consideramos essa impossibilidade de contato presencial como um fator limitante do estudo, o qual talvez possa ser superado na continuidade da pesquisa.

Pode-se dizer, por fim, que este trabalho trouxe relevantes contribuições na investigação acerca da Educação a Distância, e apresentamos como desdobramentos futuros a continuidade da pesquisa tendo em vista a categoria da práxis, na busca de ouvir os sujeitos do processo – professores, alunos, tutores – investigações futuras, considerando o movimento do real e a constante necessidade de compreender suas múltiplas determinações.

Na certeza de que por meio da dialética, o objeto continua em movimento, e o esse estudo não se esgota em si, esperamos que essa pesquisa forneça subsídios para novas investigações da realidade.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Pedro et al. **Percursos profissionais e de vida dos licenciados da Universidade Aberta**. 3ª edição. Lisboa: Universidade Aberta de Portugal, 2021. 53 p. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/10471/1/Relat%C3%B3rio_Percursos_3ed_2021.pdf. Acesso em: 25 jul. 2022.

ADORNO, T. W.; THEODOR, W. Educação após Auschwitz. *In*: ADORNO, T. W. (Ed.). **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995e. p. 119-138.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

ALVES, J. R. M. A história da EaD no Brasil. *In*: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 9-13.

AMANTE, L. FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA: a experiência da Universidade Aberta de Portugal. **PerCursos**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 09 - 26, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/2292>. Acesso em: 16 maio. 2022.

AMANTE, L.; QUINTAS-MENDES, A. Educação a Distância, Educação Aberta e inclusão - Dos Modelos Transmissivos às Práticas Abertas. **Inclusão Social**, [S. l.], v. 10, n. 1, 2018. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4172>. Acesso em: 17 maio. 2020.

M, Alves J. R. **A história da EAD no Brasil**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. 9-13 p.

ARETIO, L. G. Para uma definição de educação a distância. *In*: LOBO NETO, F. J. S. **Educação a distância: referências e trajetórias**. Brasília: Plano Editora, 2001. p. 9-20.

AZEVEDO, J. C. A. Os primórdios da EaD no ensino superior brasileiro. *In*: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. p. 2-5.

BALL, S. Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, p.10-32, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Sociologia-das-pol%C3%ADticas-educacionais-e-pesquisa-e-Ball/d36187eebf3b330203ebc56976f62c521d135742>. Acesso em: 07 jan. 2021.

BASTOS, R. L. Marcuse e o homem unidimensional: pensamento único atravessando o Estado e as instituições. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 17, n.1, p. 111-119, jan/jun. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-49802014000100012> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/fNqWrCZz3Vc6cDrDb5vscKc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2021.

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 2023.

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

BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 78, p. 117-142, abr. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000200008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/yvpWm7vFNqhpZYMtjn8kHZD>. Acesso em: 10 abr. 2022.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

BEHAR, P. A. (orgs.). **Modelos Pedagógicos em Educação a Distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

BONITATIBUS, S. G. **Educação comparada**. Conceito, evolução, métodos. São Paulo: EPU, 1989.

BRANDÃO. C. F. **LDB, passo a passo. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394/96. Comentada e interpretada, Artigo por Artigo**. 5 ed. São Paulo, SP: AVERCAMP, 2015.

BRASIL. Decreto Federal nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 fev. 1998. Seção 1, p. 2783.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Palácio do Planalto, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. 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**, Brasília, DF: Palácio do Planalto, Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm. Acesso em: 19 dez. 2022.

BRASIL. Decreto nº 5.800 de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Palácio do Planalto, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm#:~:text=DECRETA%3A,de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20superior%20no%20Pa%C3%ADs. Acesso em: 15 dez. 2022.

BRASIL. Portaria Normativa nº. 02, de 10 de janeiro de 2007. Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:H_GlWk8OrKsJ:portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/pdi/port%2520normativa%2520n2%2520de%252010%2520de%2520janeiro%2520de%25202007.pdf&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 05 jan. 2023.

BRASIL. Portaria MEC nº. 945, de 21 de setembro de 2015, Credenciamento da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) para oferta de cursos superiores na modalidade a distância. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Ministério da Educação de 21 de setembro de 2015., Seção 1, Pág. 16.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 1, de 11 de março de 2016. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 mar. 2016. Seção 1, p. 12. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21393466/do1-2016-03-14-resolucao-n-1-de-11-de-marco-de-2016-21393306. Acesso em: 21 jul. 2022.

BRASIL. Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2017. Seção 1, p. 15. 2017a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78741-d9235-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192., Acesso em: 15 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017. Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun. 2017b. Seção 1, p. 32. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=66441-pn-n11-2017-regulamentacao-ead-republicada-pdf&category_slug=junho-2017-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 dez. 2019. Seção 1, p. 34. Disponível em:

<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998. Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 abr. 1998. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jun. 2006. Seção 1 - 9/6/2006, Página 4. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. **Educación comparada**: enfoques y métodos. Buenos Aires: Granica, 2010.

BRAY, M. Actores y propósitos em educación comparada. In: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. **Educación comparada**: enfoques y métodos. Buenos Aires: Granica, 2010, p. 39-64.

BROWN, T. **Design Thinking**: Uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias. Rio de Janeiro: Alta Books, 2010.

CABALLERO, A. et al. Investigación en educación comparada: pistas para investigadores noveles. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada**, v. 7, n. 9, p. 39-56, 2016. Disponível em: <https://saece.com.ar/relec/revistas/9/art3.pdf>. Acesso em 05 jan. 2021.

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/SallyBurch.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2020.

CAEIRO, Domingos; MOREIRA, J. António; HENRIQUES, Susana. A Rede dos Centros Locais de Aprendizagem da Universidade Aberta ao Serviço do Desenvolvimento Social e Territorial em Portugal. In: CARVALHO, Madalena (Org.). **Acesso Aberto: Da Visão à Ação**. Contextos, Cenários e Práticas. Lisboa: Universidade Aberta, 2018. p. 52-63.

CANÁRIO, R. A Escola e a Abordagem Comparada. **Novas realidades e novos olhares**. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, n.1, p. 27-36, set/dez. 2006. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/37>. Acesso em maio 2021.

CARMO, H. D. de A. e. **Modelos ibéricos de ensino superior a distância no contexto mundial**. 1994. 571 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Universidade Aberta. Lisboa, 1994.

DE CARVALHO, E. J. G. Reformas na administração educacional: Uma análise comparada entre Brasil e Portugal. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 29–54, 2014. DOI: 10.21814/rpe.4296. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/4296>. Acesso em: 11 mai. 2023.

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. 2022.

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.

CHAGAS, C. L. A expansão do Ensino à Distância no Brasil durante o governo Lula. In: **Vii Jornada Internacional de Políticas Públicas – Para Além da Crise Global: experiências e antecipações concretas**, 2015, Universidade Federal do Maranhão. Anais [...]. Maranhão. 2015. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/anais-joinpp-2015.html>. Acesso em: 02 mar. 2022.

CORREA, J.J. A educação comparada e sua arquitetura histórica. **Publicatio UEPG: Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, v. 22, n. 2. p. 117-129, jul./dez. 2012. Disponível em: www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas. Acesso em: 05 jun. 2021.

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. 2021.

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/jdrK4vfr7cwLvN3DXBRR8b/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jan. 2023.

COWEN, R. A história e a criação da educação comparada. In: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. M.; ULTERHALTER, E. (org.). **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas**. Brasília: Unesco/Capes, 2012, p. 19-24.

CROCHIK, J. L. Desencanto sedutor: a racionalidade tecnológica. **Inter-Ação Revista da Faculdade de Educação**, Goiânia, v. 28, n. 1, p. 15-35, jan./jul. 2003. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/1438> Acesso em: 22 dez. 2022.

CROCHIK, J. L. Forma sem conteúdo e o sujeito sem subjetividade. **Psicologia**

USP, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 31-46, jan./mar. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/KFsSPgR9Q93RsGT94M6cFVL/?lang=pt> Acesso em: 22 dez. 2022.

CUPANI, A. **A tecnologia como problema filosófico: três enfoques**. Scientiae studia, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 493-518, 2004.

CUPANI, A. Tecnologia e poder. In: CUPANI, A. **Filosofia da tecnologia: um convite**. Florianópolis: UFSC, 2016. p.151-159.

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.

DURKHEIM, É. **As regras do método sociológico**. Tradução: Paulo Neves. 15ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DURIGUETTO, M. L. Sociedade civil e movimentos sociais: debate teórico e ação prática política. **Revista Katálisis**. Florianópolis v. 12 n. 1 p. 13-21 jan./jun. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802009000100003&script=sci_arttext. Acesso em: fev/2021.

FERREIRA, A.G. **Elementos fundamentais para compreensão do estudo da educação comparada**. Diálogos em Educação. no. 2, Universidade de Coimbra, 2001.

FERREIRA, A.G. **O sentido da Educação Comparada**: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. Educação, Porto Alegre, v. 31, no. 2, p.124-138, maio/ago. 2008.

FERRER, J. F. Debates actuales en torno a la educación comparada. In: FERRER, J. F. **La Educación Comparada Actual**. Barcelona: Ariel Educación, 2002. p. 153-200.

FERRER, J. F. Teoría y metodología de la educación comparada em la actualidad. In: FERRER, J. F. **La Educación Comparada Actual**. Barcelona: Ariel Educación, 2002. p. 91-152.

FIALHO, S. H. BARROS, M. J. F. B., RANGEL, M. T. R. Desafios Da Regulação da EaD no Ensino Superior no Brasil: Estrutura, Diálogo E Autonomia Institucional. **Revista Gestão e Planejamento**, Salvador, v. 19, p. 110-125, 2019. Disponível em: <http://www.revistas.unifacs.br/index.php/rgb>. Acesso em: 05 jan. 2022.

FRANCO, Maria Ciavatta. **Quando nós somos o outro**: Questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. Revista Educação & Sociedade. Revista de Ciências da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade, São Paulo: Cortez, Campinas, ano XXI, 165nº 72, p.197-230, Ago/2000.

FRANCO, M.C. **Quando nós somos o outro**: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. *Educação & Sociedade*, ano XXI, no. 72, p. 197-230, ago/2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIXO, A. de. Repercussões da Revolução dos Cravos. *Tensões Mundiais*, [S. l.], v. 5, n. 8, p. 247–264, 2018. DOI: 10.33956. **Tensões Mundiais**. v5i8 jan/jun.697. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/tensoesmundiais/article/view/697>. Acesso em: 16 maio. 2023.

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

GALASSO, B. J. B.; MATUDA, F. G. A. Mediação Pedagógica a Distância como Processo de Formação Docente: o Caso da UNIVESP. **EaD em Foco**, v. 11, n. 1, e1323, 2021.

GARBIN, M. C.; OLIVEIRA, E. T. Práticas docentes na Educação a Distância: um olhar sobre as áreas do conhecimento. **Revista Diálogo Educacional**, v. 19, n. 60, p.36–55,2019. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24106>. Acesso em: 29 maio. 2022.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GOMES, C. A. C. **A legislação que trata da EaD**. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (org.). *Educação a distância: o estado da arte (v.1)*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 21- 27.

HABERMAS, J. Técnica e ciência como “ideologia”. In **Técnica e ciência como “ideologia”**. Lisboa: Edições 70, 1987. p. 45.

HANS, N. **Educação comparada**. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1971.

HERRERO, L. L. El enfoque socio-histórico en el mapa de la Educación Comparada. Revisión y revalorización de sus postulados. **Revista Española de Educación Comparada**. núm. 29. Jan/Jun 2017. pp. 282-296. Disponível em: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:reec-2017-numero29-5080/Enfoque_socio_historico.pdf>. Acesso em: 28 de dez. 2021.

HORKHEIMER, Max; THEODOR, A. Textos Escolhidos: Teoria tradicional e teoria crítica. **Coleção Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

HORTALE, V. A.; MORA, J. G. **Tendências das reformas da Educação Superior na Europa no contexto do Processo de Bolonha**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 88 – Especial, p. 937-960, Especial - Out. 2004.

JOÃO, M. I. C. A licenciatura em história da Universidade Aberta de Portugal: do ensino a distância tradicional ao e-learning. **Revista História Hoje**, v. 3, nº 5, p. 23-41, 2014. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/8120>. Acesso em: 22 maio 2020.

KANDEL, I. L. **Uma nova era em educação**: estudo comparativo. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

KALOYANNAKI, P e KAZAMIAS, A. Os primórdios modernistas da Educação Comparada: O tema protocientífico e administrativo reforma-meliorista. In: **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas**; volume 1. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012.

KELLNER, D. El Marcuse desconocido: nuevos descubrimientos archivados. In: MARCUSE, H. **Guerra, Tecnología y Fascismo: textos inéditos**. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2001a. p. xvii.

KELLNER, D. Algunas implicaciones sociales de la tecnología moderna. In: MARCUSE, H. **Guerra, Tecnología y Fascismo: textos inéditos**. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2001b. p. 53-86

KONDER, L. **O que é dialética**. Brasília: Editora Brasiliense, 2008.

LEAL, R. G. SALES, S. R. **Metodologias ativas: efeitos de verdade acerca da inovação no ensino dentro da racionalidade neoliberal**. 1de 19EccoS –Rev. Cient., São Paulo, n. 57, p. 1-19, e10725, abr./jun. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/10725/8970>> Acesso em: 25 de maio de 2022.

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 20/06/2022.

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. 2022.

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.

LIMA, J. M. R. S.; MENEZES, J. S. S. **A distância transacional na educação superior a distância**: uma análise do curso de pedagogia da UNIRIO. Rio de

Janeiro: [s.n], 2010. Disponível em:
http://www.gtimotheo.com/etic2010/uploads/jessica_distanciamentransacional.pdf. Acesso em: 10 dez. 2022.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Educação comparada**. 3. ed. Brasília: Inep/MEC, 2004.

LUZZI, D. A. **O papel da educação a distância na mudança de paradigma educativo: da visão dicotômica ao continuum educativo**. 2007. 400f. Universidade de São Paulo (USP), Programa de Pós-graduação em Educação, de Pós-graduação da Faculdade de Educação. Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09102007-090908/pt-br.php>. Acesso em: 02 de fev 2020.

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.

MALET, R. Do Estado-Nação ao Espaço-Mundo: **as condições históricas da renovação da educação comparada**. *Educação e Sociedade*, vol. 25, n. 89, p. 355-375, 2004.

MARCONDES, M. A. S. Educação comparada: perspectivas teóricas e investigações. **ECCOS – Revista Científica**, São Paulo, UNINOVE, v. 7, n. 1, p. 139-163, jun. 2005. ISSN 15171949. 228 p. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/406>. Acesso em 21 de abril de 2022.

MARCUSE, H. **Idéias sobre uma teoria crítica da sociedade**. Tradução de Fausto Guimaraes. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

MARCUSE, H. **Eros e civilização**. Uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MARCUSE, H. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In KELLNER, Douglas (Editor). **Tecnologia, guerra e fascismo**: coletânea de artigos de Herbert Marcuse. São Paulo: Unesp, 1999. 41 Idem. *Razão e revolução*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. (Coleção O Mundo Hoje; v. 28) p. 53- 58. 30. *Rever com o que está acima do kerner*

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

MÁRQUEZ, A.D. **Educación comparada**: teoria y metodologia. Buenos Aires, Argentina: El Ateneo, 1972.

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.

MARX, K; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: Navegando. 2011. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/ano/mes/ensino.pdf>. Acesso em: 25 de jul. 2022.

MASON, M. La comparación de culturas. In: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. **Educación comparada: enfoques y métodos**. Buenos Aires: Granica, 2010, p. 207-242.

MATTHEOU, D. O paradigma científico na educação comparada. In: COWEN, Robert.; KAZAMIAS, A. M.; ULTERHALTER, E. **Educación comparada: panorama internacional e perspectivas**; volume 1. Brasília: Unesco/Capes, 2012, p. 81-96.

MEDEIROS, J. C. A Gestão da Educação a Distância dos Institutos Federais de Educação, Ciência de 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. 2020.

MENDES, António Quintas et al. **Modelo Pedagógico Virtual: Cenários de Desenvolvimento**. Lisboa: Universidade Aberta, 2018. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/8041>. Acesso em: 7 jan. 2020.

MILL, D. **Estudos sobre processos de trabalho em educação a distância mediada por tecnologias da informação e da comunicação**. Belo Horizonte: FAE/UFMG. 2002. 193p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8993>. Acesso em: 25 de jan. 2022.

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. 2022.

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.

MOORE, M. G. Transactional Distance Theory. In: KEEGAN, D. **Theoretical Principles of Distance Education**. London: Routledge, 1993. p. 22-38.

MOORE, M. e KEARSLEY. **Educação a Distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

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. 2022.

NOAH, H. J.; ECKSTEIN, M. A. **La ciencia de la educación comparada**. Buenos Aires, Argentina, 1970.

NOGUEIRA, S. M. A. **Educação comparada e o pensamento educacional criador**: o essencial de uma relação fertilizadora. Em Aberto, Brasília, ano 14, n.64, p.35-42, out./dez. 1994.

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.

NÓVOA, A. **Ilusões e desilusões da educação comparada**: Política e conhecimento. Educação, Sociedade & Culturas. Lisboa, 2017, p13-31.

NÓVOA, A. Ilusões e desilusões da educação comparada: política e conhecimento. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, n. 51, p. 13-31, 2017. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC51_Antonio.pdf. Acesso em: 24 jun. 2021.

NUNES, E. O. (Org.) **Educação superior no Brasil: estudos, debates e controvérsias**. Rio de Janeiro: Garamand, 2012. NUNES, I. B. A história da EaD no mundo. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.). Educação a distância: o estado da arte (v.1). São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 2-8.

OLIVEIRA, J. R.C.; NUNES, M. M. Sobre a autonomia do estudante na educação a distância. In: **Congresso Nacional de Ambientes Hipermedia para Aprendizagem**, 2011. Disponível em: <http://wright.ava.ufsc.br/~alice/conahpa/anais/2011/papers/64.pdf>. Acesso em: 15 out. 2015.

Oliveira, C. P. **Plano estratégico da Universidade Aberta 2019-2023**: por uma Universidade Aberta ao mundo, inovadora e sustentável. Editora Universidade Aberta. Lisboa: Universidade Aberta, 2020, 31 p. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/10069>. Acesso em: 27 de set. 2021.

PATTO, M. H. S. **Ou ensino à distância e a falta de educação**. Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Vol. 39, Nº. 2, 2013, págs. 303-318. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/dddbR9B35pCZYM3nxJB47Pz/abstract/?lang=pt> Acesso em: 25 mai. 2022.

PEREIRA, Al et al. **Modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta: para uma universidade do futuro**. Lisboa: Universidade Aberta, 2007, p. 1-112. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1295>. Acesso em: 12 out. 2012.

PESSOA, Francisco Nunes. **O conhecimento tecnológico pedagógico do conteúdo (TPACK): análise do projeto pedagógico do curso de licenciatura com habilitação em pedagogia da UNIVESP**. Dissertação (Mestrado em Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação). Presidente Prudente: Universidade, 2020. 260 f. Acesso em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UOES_0d0c289f28c6421aeffd72beb0deaacb. Acesso em: 23 de março de 2021.

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

PISANI, M. M.; DAS CIÊNCIAS, Metodologia. máquina” como instrumento de controle na sociedade tecnológica—Herbert Marcuse crítico da tecnologia. In: **Congresso Internacional Indústria Cultural Hoje**. 2006. p. 1-14.

PISANI, M. M. **Técnica, ciência e neutralidade no pensamento de Herbert Marcuse**. 2008. 235f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/4750/1744.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 17 jun 2022.

PISANI, M. M. Algumas considerações sobre ciência e política no pensamento de Herbert Marcuse. **Scientiæ Studia**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 135-158, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ss/v7n1/v7n1a07.pdf>. Acesso em: 7 set. 2022.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 31658, de 21 de novembro de 1941. **Diário do Govêrno**, n.º 272/1941, Série I, de 21 de novembro de 1941. Define as categorias e competências do pessoal docente das Universidades e insere várias disposições relativas às propinas e indemnizações a pagar nas mesmas universidades. Disponível em: <https://dre.tretas.org/dre/119058/decreto-lei-31658-de-21-de-novembro>. Acesso em: 14 de setembro de 2020. Lisboa, PT. p. 1011-1012.

PORTUGAL. Decreto nº 45418, de 9 de dezembro de 1963. **Diário do Governo**, Ministério da Educação Nacional - Instituto de Alta Cultura. Lisboa - PT, Série I, nº 288, p. 1947-1948, 1963-12-09. Disponível em: https://dre.pt/dre/detalhe/decreto/45418-1963-683840?_ts=1654473600034. Acesso em: 02 ago. 2021.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 491/77, de 23 de novembro de 1977. **Diário da República**. Lisboa - PT, Série I, nº 271, p. 280-2801, 1977. Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/1977/11/27100/28002802.pdf>. Acesso em: 15 de nov. de 2020.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 59/V1, de 29 de dezembro de 1979. Cria no Ministério da Educação o Instituto Português de Ensino à Distância. **Diário da República**. Lisboa. PT. 29 dez. 1979. Série I, nº 299. p. 140-142. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/519-v1-157039>. Acesso em: 17 jun. 2022.

PORTUGAL. Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86. **Diário da República** n.º 46, de 14 de outubro de 1986.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 444, de 2 de dezembro de 1988. **Diário da República**. Lisboa. PT. 02 dez. 1978, Série I, nº 278. Disponível em: <http://www.aauab.pt/legislacao/criacaoouab.htm>. Acesso em: 15 nov. 2011.

PORTUGAL. Decreto Lei nº 287/1988. Ministério da Educação. Regulamenta a profissionalização em serviço dos professores pertencentes aos quadros, com nomeação provisória, dos ensinos preparatório e secundário. **Diário da República**. de 19 de agosto de 1988a. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/287-380135>. Acesso em: 17 de jun 2022.

PORTUGAL. Despacho nº 17.035/2001, de 14 de agosto de 2001. Estabelece o regime específico dos apoios à formação profissional desenvolvida à distância. **Diário da República**. Lisboa. PT. 22 fev. 2005, Série 2, nº 188. p. 13. Disponível em: http://www.panoramaelearning.pt/wp-content/uploads/2013/09/despacho_17035_2001.pdf. Acesso em: 17 abr. 2022.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 42/2005, de 22 de fevereiro de 2005. Aprova os princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu do ensino superior. **Diário da República**. Lisboa. PT. 22 fev. 2005, Série I-A, nº 37. p. 140-142. Disponível em: http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AE6762DF-1DBF-40C0-B194-E3FAA9516D79/1773/DL42_2005.pdf. Acesso em: 17 abr. 2022.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de março. Regulamenta as provas especialmente adequadas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do ensino superior dos maiores de 23 anos, previstas no n.º 5 do artigo 12.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). **Diário da República**, n.º 57/2006, Série I-A, 21 de março de 2006, páginas 2054-2056. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/64-2006-667773>. Acesso em: 21 de abril de 2020.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 62/2007, de 10 de setembro de 2007. Estabelece o regime jurídico das instituições de ensino superior. **Diário da República**. Lisboa. PT. 09 nov. 2007, Série I, nº 174. p. 6358 - 6389. Disponível em: http://www.crup.pt/images/documentos/legislacao/regime_juridico/Lei_n._62.2007_d_e_10_de_Setembro.pdf. Acesso em: 17 abr. 2022.

PORTUGAL. Despacho nº DESPACHO Nº 51/R/2021, de 18 de agosto de 2011. Regulamento para a aplicação do sistema de créditos curriculares (ECTS) a toda oferta pedagógica da UAb. **Diário da República**. Lisboa. PT. 18 ago. 2011, Série 2, nº 158. p. 18. Disponível em: <https://dre.pt/application/file/3267077>. Acesso em: 17 abr. 2022.

PORTUGAL. Despacho nº 1.9438, de 18 de agosto de 2011. Regulamento para a aplicação do sistema de créditos curriculares (ECTS) a toda oferta pedagógica da UAb. **Diário da República**. Lisboa. PT. 09 nov. 2007, Série 2, nº 158. p. 6358 - 6389. Disponível em: <https://dre.pt/application/file/3267077>. Acesso em: 17 abr. 2022.

PORTUGAL. Despacho nº 4.349/2013, de 25 de março de 2013. Faz adaptações e alterações efetuadas ao Regulamento da oferta educativa da Universidade Aberta, **Diário da República**, n.º 10440/2011. Disponível em: https://www.uab.pt/c/document_library/get_file?uuid=aa71f597-46a0-4ed2-b143-5321db9a3b19&groupId=10136. Acesso em: 17 abr. 2022.

PORTUGAL. Portaria n.º 181-D/2015, de 19 de junho de 2015. Aprova o Regulamento dos Regimes de Reingresso e de Mudança de Par Instituição/Curso no Ensino Superior. **Diário da República**, n.º 118/2015, 2º Suplemento, Série I, 19 de junho de 2015, páginas 13-17. Lisboa - PT: Ministério da Educação e Ciência. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/181-d-2015-67552512>. Acesso em: 18 de junho de 2022.

PORTUGAL. Despacho nº 6478/2017, de 26 de julho de 2017. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. 30 p. **Editora do Ministério da Educação**, Lisboa - PT, 2017. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf. Acesso em: 18 de junho de 2022.

PORTUGAL. Despacho 70/2017. Regulamento de Tutoria. 18 de julho de 2017a. **Diário da República**, 2.ª série — N.º 137. Disponível em: https://portal.uab.pt/wp-content/uploads/2017/07/D70-R-2017_Aprova%C3%A7%C3%A3o-do-Regulamento-de-Tutoria_19jun2017.pdf. Acesso em: 29 maio 2020

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 133/2019, de 3 de setembro de 2019. Aprova o regime jurídico do ensino superior ministrado a distância. **Diário da República**, Lisboa, nº 168, Série I, p. 49-57, 3 de setembro de 2019. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/133-2019-124392062>. Acesso em: 17 abr. 2021.

PORTUGAL. **Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal**. Missão para a Sociedade da Informação, Lisboa: Missão para a Sociedade da Informação, Graforim, 1997. Disponível em: <http://purl.pt/239>. Acesso em: 02 mar. 2022.

PORTUGAL. **Plano Nacional de Reformas 2020/2011**. Disponível em: http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/nrp/nrp_portugal_pt.pdf%3e.%20Acesso%20em:%2017%20abr.%202015. Acesso em: 17 abr. 2022.

RIBEIRO, N.; RAICHELIS, R. Revisitando as influências das agências internacionais na origem dos Conselhos de Políticas Públicas. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n.109, p. 45- 67, jan./mar. 2012.

ROSA, Selma dos Santos. **As tecnologias digitais de informação e comunicação e os processos de reconfiguração de modelos de educação a distância de nível superior**. Florianópolis - SC, 2014. 327f. Tese (Programa de Pós-Graduação em

Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/12322>. Acesso em: 13 ago. 2022.

SANTOS, R. S. dos. **Comportamento e pensamento unidimensionais em Herbert Marcuse**. 2010. 102 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Rio de Janeiro, 2010.

SANTOS NETO, V. B. dos.; BORGES, M. C. Educação a distância no Brasil: a regulamentação como falácia da democratização e acesso ao ensino superior de qualidade. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 53–72, 2020. DOI: 10.14393/REPOD-v9n1a2020-54796. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/54796>>. Acesso em: 5 set. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 53.536, de 9 de outubro de 2008. Institui o Programa Universidade Virtual do Estado de São Paulo - UNIVESP, para expansão do ensino superior público do Estado de São Paulo, e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, SP: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2008. Disponível em: www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2008/decreto-53536-09.10.2008.html. Acesso em: 01 dez. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Ensino Superior. **UNIVESP**: Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: 2009.

SÃO PAULO (Estado). Lei nº 14.836, de 20 de julho de 2012. Institui a Fundação Universidade Virtual do Estado de São Paulo - UNIVESP, e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, SP: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2012/lei-14836-20.07.2012.html>. Acesso em: 01 ago. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 60.334, de 3 de abril de 2014. Aprova o Manual de Normas e Procedimentos de Protocolo para a Administração Pública do Estado de São Paulo, e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, SP, 4 abr. 2014. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2014/decreto-60334-03.04.2014.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2021

SÃO PAULO (Estado). Deliberação CEE nº 154/2017. Dispõe sobre alteração da Deliberação nº 111/2012. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, SP: Conselho Estadual de Educação, 2017a. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:QKb3bpAZCAEJ:https://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/atpa-cee-delib-154-2017-com-marcas.pdf&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 30 jul. 2020.

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 2022.

SÃO PAULO (Estado). Edital de Chamamento Público Nº 002/2019 para Credenciamento de Banco de Conteudistas da Univesp. São Paulo, SP: Universidade Virtual do Estado de São Paulo, **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, SP. 2019. Disponível em:

https://univesp.br/sites/58f6506869226e9479d38201/assets/5e8b41547c1bd11c3abdeb95/Edital_02_2019_Credenciamento_de_Banco_de_Conteudistas_2020_Publicado_D.O.E._COM_ALTERAC_O_ES.pdf. Acesso em: 05 mar. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Comunicado Referente ao Edital de Chamamento 02/2019 – Estipulação da Ordem de Convocação dos Conteudistas Credenciados para Prestação de Serviços no Segundo Semestre de 2020. São Paulo, SP: **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, 2020, p. 23. Disponível em:

https://univesp.br/sites/58f6506869226e9479d38201/assets/5e2ee21c7c1bd156d9afa750/Resultado_do_Sorteio_Complementar_de_18-01.pdf. Acesso em: 05 mar. 2022.

SÃO PAULO. (Estado). Deliberação nº 53/2021, **aprova os recursos humanos que os polos de apoio Municipal do Estado de São Paulo devem apresentar para se credenciar como polo de apoio presencial UNIVESP**, São Paulo, SP. 07 de junho de 2021. UNIVESP. Conselho Técnico Administrativo. Universidade Virtual do Estado de São Paulo. Disponível em

https://univesp.br/sites/58f6506869226e9479d38201/assets/60c0ab9d7c1bd10446b49283/DELIBERAC_A_O_CTA_53.2021_Perfil_e_atribuicoes_dos_recursos_humanos_dos_polos_-_Credenciamento_de_Polos_verse_o_2.pdf. Acesso em: 08 mar. 2022.

SÃO PAULO. (Estado). **Relatório de Atividades 2021. TCESP**. São Paulo, SP, 2021a. Universidade Virtual do Estado de São Paulo. Acesso em:

https://univesp.br/sites/58f6506869226e9479d38201/assets/624ddd6b7c1bd15f67e72c6d/1.1_Relatorio_de_Atividades_2021_UNIVESPDCI202200288A_ocred.pdf. Acesso em: 20 fev. 2022.

SÃO PAULO. (Estado). **Edital de chamamento Rotativo**. UNIVESP. Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo, SP. 2021b. Disponível em:

https://univesp.br/sites/58f6506869226e9479d38201/assets/60c0b4a87c1bd10446b492aa/Edital_de_Chamamento_Publico_Rotativo.pdf. Acesso em: 10 abril 2022.

SÃO PAULO. (Estado). **Edital de inscrições para professor doutor mediante processo seletivo simplificado nº 1/2021**. Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo, SP, 2021c. Disponível em:

https://univesp.br/sites/58f6506869226e9479d38201/assets/6117ecb17c1bd1135a1e6a09/Edital_PSS_01-2021_-_Administrao.pdf. Acesso em: 10 mar.2022.

SÃO PAULO. (Estado). **Termo de referência contratação de serviços especializados de autoria e acompanhamento de oferta de disciplina**.

Universidade Virtual do Estado de São Paulo, (UNIVESP). 07 out. 2021d. Disponível

em:

https://univesp.br/sites/58f6506869226e9479d38201/assets/5dc5c09a7c1bd15c6efb0492/Termo_de_Refer_ncia.pdf. Acesso em: 17 de mar. 2022.

SÃO PAULO. (Estado). UNIVESP. **Portaria da presidência nº 19, estabelece as normas operacionais do Processo Seletivo Vestibular**, do 2º Semestre de 2022, para ingresso no curso de graduação da Univesp e dispõe sobre assuntos correlatos. Universidade Virtual do Estado de São Paulo, (UNIVESP), São Paulo, SP, 14 de março de 2022. Disponível em: https://univesp.br/sites/58f6506869226e9479d38201/assets/623075287c1bd15db2994656/Portaria_Vestibular_2022.pdf. Acesso em: 29 de abril de 2022.

SAVIANI, Demerval. **História comparada da Educação**. História da Educação. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas: Editora da UFPel, n 10, out. 2001, p. 5-16.

SCHLEMMER, E; MOREIRA, J.A. **Ampliando Conceitos para o paradigma de Educação Digital Onlife**. Revista Interações, V. 16. nº 55. 2020. p.p. 103-122. Portugal. Disponível em: <<https://doi.org/10.25755/int.21039>>. Acesso em: 30 de set. 2021.

SCHRIEWER, J.; PEDRÓ, F. **Manual de educación comparada**: teorías, investigaciones, perspectivas. Barcelona: Universitat, 1993

SCHRIEWER, J. Aceitando os desafios da complexidade: metodologia de educação comparada em transição. In: MARTINEZ, S. A.; SOUZA, D. B. (Org.). **Educação comparada**: rotas de além-mar. São Paulo: Xamã, 2009.

SCHRIEWER, J. **Pesquisa em educação comparada sob condições de interconectividade global**. Tradução de Geraldo Korndöfer e Luis Marcos Sander. São Leopoldo: Oikos, 2018.

SILVA, A. L. **As concepções de formação para autonomia na educação a distância**: olhares a partir da teoria crítica da sociedade. 2014. 209 f. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2014. Disponível em: <http://177.105.2.222/handle/1/3809>. Acesso em: 06 mar. 2023.

SOUZA, J. C. **Processo de inovação na gestão de sistemas de educação a distância**: estudo de casos na Universidade de Brasília e Universidade Aberta de Portugal. 2012. 306 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/10797>. Acesso em: 25 mar. 2023.

SOUZA, J. V. Abordagens metodológicas no estudo de políticas educacionais: o caso do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (2010-2012). In: CUNHA, Célio; SOUZA, José Vieira; SILVA, Maria Abádia (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

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

TRINDADE, A. R. **Flexibilidade em relação ao tempo, ao espaço e aos conteúdos curriculares**. Universidade Aberta 25 anos. 2005. Disponível em: <https://www2.uab.pt/uab25/index.php>. Acesso em 15 maio 2022.

UAB. **Universidade Aberta de Portugal**. Regulamento Geral da Oferta Educativa da Universidade Aberta. 23 de jun. de 2021. 44 p. Disponível em: https://portal.uab.pt/wp-content/uploads/2021/10/Regulamento_Geral_Oferta_Educativa_UAb_D51-R-2021.pdf. Acesso em: 17 jun. 2022.

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. 2022.

WEBER, M. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo**. São Paulo: Companhia das letras, 2007.

VEXLIARD, A. **Pedagogia comparada**: métodos e problemas. São Paulo: Nacional, 1970.

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.

ZUIN, A. A. S. Educação a distância ou educação distante? **O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96, p. 935-954, out. 2006. (Edição Especial), Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LMSrPDLkf3zyJ3bJJd7YMMJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 de jan. 2023.