

Recebido em 06/07/2007 aceito em 19/11/2007.

**INCLUSÃO SOCIAL
POR MEIO DA EAD:
REALIDADE OU ILUSÃO?**Julia Malanchen¹

RESUMO: Este artigo tem por objetivo relatar o debate existente no campo educacional, referente a educação a distância (EAD). Para isso foram selecionados autores que defendem esta modalidade com forma de democratização da educação superior e autores que colocam as questões políticas e econômicas presentes na implantação de programas de formação no ensino superior por meio desta modalidade. Com essa intenção explicitamos os principais argumentos existentes entre esse autores e conseqüente a defesa que fazem dela.

Palavras-chave: educação a distância, ensino superior, políticas educacionais

ABSTRACT: This article aims to report the existing debate in the educational field, on the distance learning (ODL). For this we selected authors who advocate this method as a way of democratizing higher education, and authors who put their political and economic issues present in the implementation of training programs in higher education through this mode. With this purpose we elucidate the main arguments between the authors and consequent defense that make it.

keywords: distance education, higher education, educational policies

¹ Mestre em Educação, UFSC/SC. Professora Assistente do Colegiado de pedagogia da Unioeste – Universidade do Oeste do Paraná. Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel. Integrante do Grupo de Pesquisas HISTEDOPR da Unioeste.

Julia Malanchen

Na pesquisa que realizamos, e que resultou nesse trabalho, pudemos observar na produção de diversos autores que trabalham com a Educação a Distância (EAD), que os principais argumentos utilizados para preconizar essa modalidade têm como unanimidade a questão da abrangência geográfica que a EAD pode facilitar alcançar (VALENTE 2003; PRETI 1995). Em casos como da região norte e centro oeste do Brasil esse argumento até poderia ser aceito, porém, observamos que as políticas do governo federal de implementação da EAD não estão direcionadas somente para essas regiões, mas abrangem todo o Brasil, inclusive as regiões consideradas desenvolvidas economicamente, como o sul e o sudeste. Desta forma verificamos que este argumento não tem muita solidez no caso das políticas de EAD no Brasil atualmente.

Observamos que outros argumentos como os de Preti (1995; 1996), Preto (2003; 2006) e Belloni (1999; 2002) estão inseridos em muitos momentos na ideologia da globalização e da sociedade do conhecimento, reafirmando o discurso existente de que na nova ordem mundial precisamos formar um novo perfil de trabalhador para atender a nova demanda. Esse trabalhador precisa ser flexível, autônomo e competitivo, para que possa sobreviver na sociedade do futuro.

Os autores defendem ainda que essa nova formação contribui para o crescimento econômico do país, que formando esse novo tipo de trabalhador, mediante a oferta de educação a todos por meio da EAD, estaremos proporcionando que milhões de excluídos possam ser incluídos na sociedade e assim pode-se alcançar uma sociedade mais democrática, a almejada justiça social. Observamos, assim, ser muito forte em todos os discursos em defesa da EAD a questão do alcance da democracia, da inclusão e da justiça social, porém, perguntamos, o que vem a ser essa inclusão? É possível isso realmente ocorrer em uma sociedade capitalista, portanto, de classes, que é por sua organização natural, excludente?

Segundo Oliveira (2004), o termo exclusão, e por consequência o seu par categorial, a inclusão, passou a ocupar espaços crescentes na literatura social, especialmente na área das políticas públicas. O resultado desta disseminação, segundo o autor, levou ao uso indiscriminado e indefinido dessas categorias que passaram a ser empregadas "por quase todo o mundo para designar quase todo o mundo" (OLIVEIRA, 2004: 16-17). Concordando com Oliveira, que faz estudo dessa categoria,

ARTIGO

parte-se do pressuposto de que, no modo de produção capitalista, todas as formas de inclusão são sempre subordinadas, concedidas, porque atendem as demandas do processo de acumulação flexível. Ou seja, o círculo entre inclusão e exclusão subordinada é condição de possibilidade dos processos e produção e reprodução do capitalismo, sendo o constitutivo lógico necessário das sociedades capitalistas modernas.

Dessa forma, o discurso dos autores que afirmam e defendem ser possível a inclusão social, que entendem também por justiça social ou democracia, não encontra solidez na sociedade em que vivemos, ficando assim um discurso utópico. Ou seja,

na sociedade capitalista, na qual se produzem relações sociais e produtivas que têm a finalidade precípua de valorização do capital, não há inclusão que não atenda a esta lógica, como não há possibilidade de existência de práticas pedagógicas autônomas; apenas contraditórias, cuja direção depende das opções políticas que definem os projetos, seus financiamentos e suas formas de gestão. (KUENZER, 2006: 907).

O discurso da inclusão social ou da sociedade democrática que pode ser alcançada por meio da EAD também traz em seu bojo uma concepção de educação como salvadora, tal como foi compreendida em outro período de nossa história, em meados de 1960. Nessa concepção, se entende que por meio da EAD pode-se propiciar que todos tenham acesso aos meios e, assim, possibilita que um maior número de pessoas se torne participante dos bens sociais, culturais, econômicos e políticos (LOBO NETO, 2001). Com esse entendimento sobre a educação, coloca-se mais uma vez como seu encargo a mudança do modelo de sociedade em que vivemos e sabemos que isso não passa inteiramente pelo trabalho que deve ser desenvolvido pela educação e pela escola.

A educação não deve ser entendida, como aponta a UNESCO, como a chave mágica para a superação das desigualdades sociais existentes, pois entendemos que essa é uma responsabilidade que não cabe somente a ela. Para Oliveira (2004), as reformas educacionais dos anos de 1960 é que difundem primeiramente esse argumento e as reformas dos anos 1990 é que disseminaram a idéia presente atualmente da educação como elevador social, como mecanismo de redução das desigualdades sociais. Oliveira (2004: 1.129) afirma que:

as reformas educacionais dos anos de 1990 tiveram como principal eixo a educação para a equidade social. Tal mudança de paradigma implica transformações substantivas na organização e na gestão da educação pública. Passa a ser um imperativo dos sistemas escolares

Julia Malanthen

formar os indivíduos para a empregabilidade, já que a educação geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado, ao mesmo tempo em que deveria desempenhar papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório, que visem à contenção da pobreza.

Desse modo, o argumento dos autores que defendem a EAD como forma de proporcionar a justiça ou inclusão social está assentada na expressão largamente difundida por estudos produzidos por OI integrantes da ONU, como a UNESCO, para orientação dos governos latino-americanos com relação à educação: *transformação produtiva com equidade*. Ainda de acordo com Oliveira (2004: 1.131): “observa-se, então, um duplo enfoque nas reformas educacionais que se implantam nesse período na América Latina: a educação dirigida à formação para o trabalho e a educação orientada para a gestão ou disciplina da pobreza”.

Em relação ao discurso da democratização e ao contato de um maior número da população com as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), por meio da EAD, Lima (2001) afirma que o contato se dá num cenário político e econômico bastante definido: o processo de mundialização do capital:

Neste contexto, a configuração das técnicas está associada ao modo de produção dominante. Portanto, as inovações tecnológicas se dão no quadro da sociedade capitalista e estão mergulhadas nas contradições inerentes à própria sociedade de classes. Essas inovações têm constituído exatamente o arcabouço, o instrumento, a base material fundamental da mundialização financeira, permitindo o funcionamento e a intensificação dessa globalização perversa. (LIMA, 2001: 57).

É nesse cenário marcado pelo processo de mundialização do capital e pelas inovações tecnológicas que, para a autora, se apresenta no Brasil o discurso sobre a utilização das novas tecnologias como via de “democratização” da educação superior. Ela avalia que a base da fundamentação política do discurso hegemônico construído pelo MEC, MCT e por setores hegemônicos das universidades públicas é constituída por três eixos:

1. a educação é concebida como elemento impulsionador do desenvolvimento econômico sustentável de cada país, garantindo sua subordinação ao pensamento globalitário;
2. a utilização das novas tecnologias educacionais é identificada como o “passaporte da educação para a modernidade (ou pós-modernidade?)”; e,

3. a educação a distância é concebida como instrumento de “democratização” da educação, no sentido de adequação dos indivíduos a uma nova sociedade: a “sociedade do conhecimento”.²

² Segundo a autora a sociedade do conhecimento é uma sociedade de classes, economicamente regulada pela lei do valor socialmente assentada na extração da mais-valia (LIMA, 2001, p. 63).

Expressa-se, desse modo, por meio desses três elementos políticos, o viés ideológico, o qual Lima (2001) nomeia “mito da democratização”, que atravessa e condiciona a atual política de educação superior a distância. Sobre a sociedade do conhecimento, considera que é um mito criado para que circule e aumente a utilização das novas TIC nos países periféricos. Dessa maneira, naturaliza-se o discurso da necessidade da informação que omite um duplo interesse dos atores que classifica como hegemônicos, a necessidade de ampliação do mercado consumidor das novas tecnologias e a necessidade de fazer circular informações que interessem ao processo de reprodução do capital.

Está criada, desta forma, uma *ilusão tecnológica* que apresenta a utilização das novas tecnologias educacionais, demarcadas pela discussão sobre a técnica *em si*, como se esta tivesse uma “vida própria” e não fosse um conjunto de meios, de instrumentos utilizados pelos sujeitos políticos para alcançarem determinados fins. O pensamento humano fica adaptado à lógica do instrumento e a partir do *mito sobre a “planetarização” das técnicas*, se legitima um *determinismo tecnológico sofisticado* onde reina a primazia do técnico: se entroniza o instrumental e se minimiza o político, o teórico, o desvendamento das intencionalidades que estão presentes nos projetos pedagógicos (e societários!) em embate na sociedade. (LIMA, 2004: 8).

Lima (2004:14-15) agrega:

Uma análise aprofundada dos documentos e projetos do governo Lula demonstra que o que está sendo proposto é a “naturalização” da comercialização de pacotes tecnológicos, de programas de ensino e materiais didáticos produzidos nas empresas e universidades norte-americanas e européias; a expansão das universidades corporativas, com seus cursos dirigidos para os interesses imediatos das empresas; a diplomação compartilhada entre universidades norte-americanas e européias e universidades brasileiras e, o projeto de implantação de universidades virtuais, que se constituem áreas de interesse político e econômico para o capital internacional.

A autora, ao analisar as políticas públicas para a educação do governo Lula, afirma que realiza um “neoliberalismo re-

quentado", mantido apesar das trocas de ministros³. Afirma, ainda, que as políticas do MEC estão sendo implantadas no sentido de relançar o conceito público não-estatal vinculado a propostas de diversificação das fontes de financiamento das universidades públicas. Esse governo, segundo a autora, apesar de criticar a herança recebida do governo anterior, aprofundou a reforma iniciada pelo governo de FHC, e entre as várias ações realizadas, cumprindo recomendações do BM e FMI, está a abertura do setor educacional, especialmente da educação superior, para a participação das empresas e grupos estrangeiros, estimulando a utilização das novas tecnologias educacionais, principalmente por meio da EAD.

Dessa forma, para Lima (2004: 43), os projetos de EAD estão diretamente ligados ao processo de privatização da educação, por meio de parcerias com os setores privados e a "subordinação da universidade às demandas do capital". Nessa ordem comercial mundial, a educação está posta como serviço dentro de um processo de mercantilização. O resultado dessa política na formação docente é a certificação em larga escala.

As políticas dos Organismos Internacionais (OI), segundo Lima (2005), reafirmam a promessa inclusiva da educação. Diante do aprofundamento das desigualdades econômicas e sociais, o projeto hegemônico reivindica a inevitável efetivação da reforma educacional sob a aparência de uma política inclusiva dos segmentos pobres da população. Segundo ela:

Este projeto apresenta, na imediatividade, a noção de que o acesso à capacitação, particularmente a capacitação tecnológica, será o passaporte de cada indivíduo para a "empregabilidade", omitindo duas questões centrais: a) o processo de certificação em larga escala que se configura especialmente nos países periféricos e, b) que o mundo do capital não absorverá todos os trabalhadores, pois, além da constituição do exército industrial de reserva, está colocada, efetivamente, a exclusão estrutural de grandes contingentes de trabalhadores. É neste sentido que a reforma educacional imposta pelos organismos internacionais articula a retomada da teoria do capital humano (o investimento nas capacidades, habilidades e competências de cada indivíduo) associada à teoria do capital social (a ação de grupos voluntários, de organizações não governamentais e da responsabilidade social do empresariado para viabilizar a execução e o financiamento compartilhados da política educacional). (LIMA, 2005: 64-65).

³ O governo de Lula iniciou com Cristovam Buarque no Ministério da Educação; depois foi assumido por Tarso Genro e atualmente o cargo é ocupado por Fernando Haddad.

Dessa forma, a educação está submetida às exigências da lucratividade do capital internacional. Os interesses hegemônicos concebem a educação como um frágil bem público e defendem a seguinte posição: na medida em que as instituições públicas e privadas prestam um serviço público, está justificada a alocação de verba pública para as instituições privadas e a utilização de verbas privadas para financiamento das atividades acadêmicas realizadas nas instituições públicas, diluindo os conceitos de público e privado e apresentando a noção de público não-estatal, além de conceber as escolas e instituições de ensino superior como prestadoras de serviços e formadoras da força de trabalho e de um grupo de reserva para atender as novas demandas criadas diante dos reordenamentos no mundo do capital.

Nesse sentido, a perspectiva que tem interesse em transformar a educação em serviço (Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio), especialmente a educação superior, cria as bases para que a mesma se torne um promissor campo de exploração. Nessa lógica, identifica-se a utilização das TIC como um dos principais mecanismos da mercantilização, ainda que essa utilização, por meio da EAD, apareça como uma estratégia de “democratização” do acesso à educação. É nesse quadro político que a educação escolar se torna, ao longo da década de 1990, um núcleo estratégico para difusão da nova sociabilidade burguesa e, simultaneamente, um promissor campo de investimentos para o capital em crise (LIMA, 2005).

Observamos também na fala dos autores que defendem a EAD como forma de democratizar a educação uma preocupação com a questão da qualidade e das políticas disseminadas pelo governo. Todos afirmam que por meio da implantação da EAD pode se garantir a inclusão digital e social, porém é necessário cuidado para não se perder a qualidade do processo de ensino. Sobre esse aspecto, Belloni (1999) assevera que a EAD foi e é utilizada pelas políticas de governo como forma de superar alguns problemas emergenciais ou foi utilizada para consertar alguns fracassos dos sistemas educacionais, assim como se tornou um novo nicho para o mercado educacional. Lobo Neto (2001) também ressalta isso e afirma que a EAD é vista com preconceito devido principalmente a sua aplicação ser efetivada pelas políticas públicas de forma ineficiente e usada como uma categoria de formação de segunda classe. Pretto (2003) também crítica as políticas públicas para a EAD quando afirma que a falta de condições de acesso e as dificuldades em preparar

professores e alunos para o trabalho com essas tecnologias não podem ser um estímulo para a implantação de programas de formação aligeirada, sejam eles presenciais ou à distância.

Além desses elementos, Roberto Leher nos alerta para outros problemas existentes na defesa e argumentos referentes à popularização da EAD, como nos indica, na entrevista⁴, na qual fala sobre a EAD e afirma estar convencido de que esta modalidade não é utilizada como recurso de democratização do conhecimento, mas como viabilizadora da disseminação da educação como serviço (2001). Em sua opinião, a EAD é uma estratégia utilizada por setores que vendem serviços educacionais para exportação, resultado de discussões de ordem geral realizadas pela Organização Mundial do Comércio – OMC (LIMA, 2005) –, que tem o maior interesse na liberação do mercado educacional⁵.

O autor ainda afirma que, com a disseminação da EAD, a educação deixa de ser um direito social e se torna um serviço. Desse modo, as universidades estão sendo prejudicadas, pois:

Em geral os cursos se organizam a partir de contratos definidos pelo cliente. Os contratos, geralmente, são feitos com fundações privadas das universidades. São cursos humanos formados por trabalhadores terceirizados. Muitos dos programas de formação de professores que utilizam a estratégia da EAD já não são ministrados por docente de cargo efetivo na universidade. Nas federais são os substitutos e nas estaduais os bolsistas. (LEHER, 2001: 8).

Um exemplo que pode ilustrar o que o autor fala, podemos ver no portal da UAB e no Programa Pró-Licenciatura, implementados em 2005 pelo MEC, nos quais são contratados coordenadores de pólos presenciais e tutores presenciais e vir-

⁴ Entrevista realizada para a Revista ADVIR nº. 14 da UERJ no ano de 2001. No período, Leher era presidente do ANDES – SN.

⁵ De acordo com o Art. 1, 2 da OMC de 1995, o comércio dos serviços, inclusive os educacionais, encontram-se agrupados em quatro modos de oferta, sobre os quais os países devem-se posicionar quanto à aceitação total, parcial ou não aceitação, em referência a cada umas das categorias/subcategorias dos serviços. (OMC, 1995). Os modos são os seguintes: Modo 1- Oferta trans-fronteiras: a oferta de serviços por fornecedores com sede em um país para outro país membro (*educação a distância*, testes, etc); Modo 2- consumo no exterior: o consumo de serviços por indivíduos de um país em outros países-membros (cursos de línguas no exterior, pós-graduação, treinamentos); Modo 3- presença comercial: a presença comercial de grupos num país, via instalação de campi, *franchising* no país de realização do serviço; Modo 4- presença de pessoas naturais: a presença de pessoas físicas de um país executando serviços em outros países (consultores, professores, administradores, pessoal, pessoal para aplicação de testes, etc.). (SIQUEIRA, 2004).

tuais, que podem ter apenas graduação ou especialização para atuar e não são selecionados por meio de concurso, são contratados pelos municípios que ofertam o pólo.

Em relação a EAD, Leher (2001) chama a atenção para a possibilidade da diminuição salarial dos professores que se formam em um curso aligeirado por meio desta modalidade, já que gastaram menos tempo em seus estudos. Para o autor, além de todos esses problemas que a EAD pode causar à universidade pública e de qualidade, a modalidade está dentro do objetivo de desregular os serviços de educação na atualidade, ponto central da agenda da OMC. De acordo com Leher (2001), a educação gasta muito dinheiro hoje no mundo inteiro, sendo que em 2001 eram gastos um trilhão e quinhentos bilhões dos cofres públicos com a educação no mundo. Com a EAD, "o acesso a uma pequena fração deste bolo pode render lucros muito grandes a empresários inescrupulosos, além de "alimentar a política demagógica" de quem não quer investir na universidade" (LEHER, 2001: 9).

Sobre o apoio do BM a estratégias de EAD, Leher (2001) afirma que é devido a esta agência ter o claro interesse em que a formação dos indivíduos de países periféricos, como os da América Latina, seja mais rápida, mais superficial e voltada para o mercado. Desse modo não tem a necessidade de ser efetivada em universidades de modelo europeu, que afirmam ser muito cara. Para esse autor, a relação "custo *versus* benefício" influenciou na adoção rápida da EAD pelas IES privadas. Afinal, com a EAD supera-se o investimento tradicional em instalações físicas (sala de aula) e pode-se ter um número maior de "clientes", além de negociar o material didático produzido (PIRES, 2001). Pires (2001) ainda chama a atenção para outras conseqüências da adesão em massa, de maneira acrítica, à implantação da EAD no ensino superior: o aumento do número de alunos em uma turma de EAD quadruplica se comparado ao número de uma sala convencional; as relações de trabalho que se alteram, nas quais o profissional da educação, que era chamado de professor, passa agora a ser tutor, e seus direitos muitas vezes são limitados, não tendo carteira assinada, nem férias ou décimo terceiro salário, porque muitos são contratados por empresas terceirizadas. Para Pires (2001:27)

O risco de massificação e a perda de princípios éticos, na constituição dos projetos de EAD nas IES privadas poderão pôr em cheque a credibilidade e a qualidade de seus cursos. O mesmo pode futuramente ocorrer nas IES públicas caso a lógica de "produção" massificadora e de mercado se torne prioritária.

Julia Malanchen

Esse autor aponta que o Estado prefere implantar a modalidade de EAD no lugar da modalidade presencial pela possibilidade de redução de custos, pois é menos oneroso esse novo formato de se investir no ensino superior. Dessa maneira, os representantes governamentais verificam que, ao manter relações de trabalho mais flexíveis e terceirizadas, por meio dos pólos de EAD, estes representam uma produção de serviços públicos mais atraentes e mais baratos para a chamada "inclusão digital". Em suas conclusões, Pires (2001) preocupa-se não somente com a questão do trabalhar com a EAD ou as novas tecnologias; o problema que lhe chama a atenção é a "precarização das relações de trabalho, dentro da universidade, característica dos processos de implantação dessa modalidade nas IES" (PIRES, 2001: 28). Nessa direção, é preciso considerar que a crítica existente à implementação da EAD com uso das TIC não é vazia e sem fundamentos, mas está alicerçada na preocupação sobre sua promoção por OI e órgãos governamentais, tendo em vista seus interesses ideológicos e econômicos.

Em face desse universo que as políticas educacionais de formação a distância são desenhadas em nosso país, as reformas passam a ser internacionais, tendo em vista que seus objetivos são determinados pelos OI, cujos fins estão voltados para o crescimento econômico, de modo que, para tanto, procuram alinhar a escola à empresa, os conteúdos ensinados às exigências do mercado.

Assim, os autores destacados que produzem e trabalham com a EAD, apesar de trabalharem na universidade pública e se preocuparem realmente com uma possível "inclusão social" em nosso país, podem estar contribuindo para que as políticas atuais do governo se implementem de forma que seja realizar uma certificação em nível superior de maneira precária e não de qualidade, como almejam e propagam.

Destacamos que os projetos atuais, fundamentados no discurso apregoado pelos intelectuais que defendem a EAD, difundem que por meio dessa modalidade se proporciona maior acesso a educação, maior contato com as TIC e a formação a grupos específicos. Por essa, está se possibilitando o acesso à cidadania e a formação de uma sociedade democrática, mas na verdade, o que evidenciamos é o desmonte da universidade pública tradicional, a precarização do trabalho docente, a retirada da formação docente da universidade regular vinculada à pesquisa e à extensão, com conseqüente desintelectualização do professor (SHIROMA, 2003) e aligeiramento de sua formação.

ARTIGO

REFERÊNCIAS

BELLONI, Maria Luiza. Educação a Distância. São Paulo: Autores Associados, 1999.

_____. *Ensaio sobre a educação à distância no Brasil*. In: Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 78, abril de 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. *A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão*. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 877-910, out. 2006.

LEHER, Roberto. *Entrevista a Revista ADVIR Nº 14* setembro de 2001, Ensino a Distância - ASDUERJ – Publicação da Associação de docentes da UERJ – p.06 a 09.

LIMA, K. R. L. *Reforma universitária do governo Lula e educação a distância: democratização ou subordinação das universidades públicas à ordem do capital?* Trabalho apresentado no seminário local preparatório do 5º CONED. Eixo 1: organização da educação nacional. Mesa 1: educação à distância. ADUFU. 02/05/2004.

_____. *Reforma universitária do governo Lula e educação a distância: democratização ou subordinação das universidades públicas à ordem do capital?* Revista ADVIR Nº 14 setembro de 2001 - ASDUERJ – Publicação da Associação de docentes da UERJ – p.57 a 65.

_____. *Reforma da educação superior nos anos de contra-revolução neoliberal: de Fernando Henrique Cardoso a Luis Inácio Lula da Silva*. Tese de doutoramento 316 p. Defendida em 2005 no Programa de educação da UFF.

LOBO NETO; F. J. da S. *Educação a Distância: Regulamentação, Condições de Êxito e Perspectivas*. Mimeo, 1998. Disponível em: <<http://www.edutecnet.com.br>>. Acesso 09 de setembro de 2005.

_____. *Educação a Distância – Referências & Trajetórias*. Editora Plano, Rio de Janeiro, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

OLIVEIRA, A. *Marx e a exclusão*. Pelotas: Seiva, 2004

PIRES, Hindenburgo. *Universidade, políticas públicas e novas tecnologias aplicadas a educação a distância*. Revista ADVIR Nº 14 setembro de 2001 - ASDUERJ – Publicação da Associação de docentes da UERJ – p. 22 a 29.

Julia Malanthen

PRETI, O. *Educação a distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada*. In: PRETI, O. (org) *Educação a distância: início e indícios de um percurso*. Cuiabá: UFMT, 1996. p. 15-35.

_____. *Licenciatura Plena em Educação Básica: 1ª a 4ª séries do 1º grau, através da modalidade de Educação a Distância: uma alternativa social pedagógica*. Cuiabá, NEAD - UFMT, 1995. Disponível em < www.nead.ufmt.br/documentos/Artigo04.doc > Acesso em 25 de maio de 2005.

PRETTO, Nelson de Luca. *Desafios para a educação na era da informação: o presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre*. In: Barreto, R. G. (org.) *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. RJ: Quartet, 2003. p. 29-53.

_____. *Políticas públicas educacionais no mundo contemporâneo*. Liinc em Revista, v.2, n.1, março 2006, p.10 – 27. Disponível <http://www.liinc.ufrj.br/revista/index-revista.htm>>. Acesso: 21 de abril de 2006.

SHIROMA, E. O. *Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor?*. *Intermeio*, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003.

VALENTE, José Armando. *Educação a distância no ensino superior: soluções e flexibilizações*. *Interface - Comunic, Saúde, Educ*, v. 7, n. 12, p. 139-48, fev. 2003. disponível em < www.interface.org.br/revista12/debates1.pdf > Acesso em 15 de abril de 2006.