

ECONOMIA E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: IMPLICAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE

Rosilene Horta Tavares¹

Resumo

Analisa-se o papel estratégico cumprido na economia em geral pela expansão da educação superior no Brasil nos últimos anos, em um entrelaçamento com o conceito crítico de trabalho. Argumenta-se sobre as determinações da economia para a implantação de políticas estatais de educação a distância em consonância com as definições empresariais para a área educacional. Trazem-se argumentos redimensionados para o entendimento da sociedade atual, no que diz respeito à ênfase na tecnologia-conhecimento. Com uma perspectiva metodológica crítica de educação, argumenta-se sobre a duplicidade das funções sociais contemporâneas – mercantil e/ou para a emancipação humana – das tecnologias da informação e comunicação na educação, em especial na educação a distância. Temática esta relacionada às políticas empresariais e estatais de ensino a distância, aplicadas ao Brasil, que têm gerado modificações importantes sobre o trabalho docente. Especialmente intensificando sua produtividade. Formula-se uma conceituação própria sobre o trabalho do professor neste quadro societário, considerando que a comunicação à distância envolve uma parte política e as universidades fazem política do ensino. E havemos de nos perguntar como tal política se situa em uma sociedade na qual cada vez há mais condicionantes e exigências de novas qualificações, especialmente para o aumento de produtividade. As respostas necessárias a esta questão tangenciam, a meu ver, o fator produção chamado informação – ou Capital Informação, segundo Dantas (1993), que cumpre papel central enquanto uma tendência internacional de reconfiguração da sociedade.

Educação a Distância – Ensino Superior – Capital Informação – Trabalho Docente

Este artigo analisa os recentes processos econômicos e políticos mundiais que condicionam a educação superior no Brasil, especialmente a Educação a Distância²; visando situar em tal modalidade de ensino-aprendizagem a complexidade pedagógica do processo de trabalho docente, tendo como objetivo desvelar nele os mecanismos do sistema toyota.

Desde o fim da década de sessenta do século XX o capitalismo, em sua forma de *acumulação flexível* (Harvey), vem instituindo novas tecnologias e novos processos de gestão do trabalho, em especial o toyotismo. Originário do Japão, criado na fábrica da Toyota, após a Segunda Guerra Mundial, veio adquirindo projeção global. Modo de organização da produção capitalista com base na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e padrões de consumo

¹ Doutora em Filosofia pela Universidade Complutense de Madri (UCM/ES), realiza pós-doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense (UFF/RJ), sobre as atuais condições de trabalho e estudo na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora e pesquisadora na Faculdade de Educação/UFMG. E-mail: rhtavares@gmail.com.

² O presente artigo amplia consideravelmente a análise sobre Educação a Distância que formulei em verbete publicado em 2010.

(HARVEY, 2005). No toyotismo, há um abandono de um sistema em que se explorava predominantemente o trabalho manual para outro em que se explora cada vez mais a componente intelectual do trabalho, correspondendo então, conforme Marx (1988), a um aumento de *mais-valia relativa*. Recordando que a mais-valia relativa é extraída do trabalhador através da intensificação dos processos de trabalho, com a introdução de novas formas de produção, mais ágeis.³

As novas tecnologias e os novos processos de gestão do trabalho são fatores que juntos produzem então forte alteração nos parâmetros de integração e coordenação do sistema. Marcado centralmente pelo papel importante da informação e da comunicação, o capital se reproduz enormemente com extrema velocidade porque atravessa, ultrapassa e supera todas as fronteiras nacionais com extraordinária competência. Somente as tecnologias atuais, em especial a informática e as telecomunicações - por serem redes de comunicação interativas e interdependentes - poderiam permitir tal ofensiva. Conforme relata Silveira (2001, p.09), as redes de comunicação informacionais recobrem todo o globo como uma camada invisível, tornando instáveis as economias nacionais dependentes de fluxos de capital. No entanto, cabe observar que o autor se refere aqui aos chamados fluxos instáveis, que operam a nível das bolsas de valores e dos mercados cambiais. Deste tipo de fluxo originam-se a instabilidade cambial e monetária decidida fora dos governos e do país.⁴ Assim, pode-se afirmar que as telecomunicações participam dessa revolução informacional como elemento essencial. Quanto mais rapidamente se transferir informações, mais rapidamente se pode também transferir o capital e lucrar com as oscilações do mercado, e com isso alimentar o capital dito produtivo. (TAVARES, 2004).

De forma que o capital está tornando as redes cada vez mais dependente dele. Sabe-se que as atividades humanas repetitivas podiam ser informatizadas, mas hoje todas as operações podem ser realizadas, ordenadas ou compartilhadas de maneira remota por intermédio das redes informacionais. Tal processo, segundo Dantas (1996), é vital para o capital aumentar seu valor no

³ A *mais-valia absoluta* engloba o crescimento da taxa de mais-valia através de um aumento do valor total produzido por cada trabalhador sem alteração do montante de trabalho necessário. Isso pode ocorrer devido a uma ampliação (intensiva ou extensiva) da jornada de trabalho que, no entanto, pode se defrontar com a resistência organizada da classe operária e atinge limites físicos. Por sua vez, a *mais-valia relativa* é introduzida no processo de produção quando a mais-valia absoluta atinge seus limites, restando ao capitalista, como alternativa, a implementação da mais-valia relativa, que tem a função de aumentar o valor total do que cada trabalhador produz. Nessa modalidade é mantida a mesma duração da jornada de trabalho, que é dividida em novos fatores de modo a obter mais mais-valia a ser apropriada pelo capital. Isso requer a redução do tempo de trabalho necessário, quer dizer, uma redução no valor da força de trabalho. A extração de mais-valia relativa pode ocorrer tanto ao se reduzir a quantidade de valores de uso consumidos pelo trabalhador, ou reduzindo-se o tempo de trabalho socialmente necessário para produzir a mesma quantidade de valores de uso. Em ambos os casos, o mecanismo é o crescimento da produtividade. (BERNARDO, 1991)

⁴ Desse tipo de fluxo de capital deve ser distinguido o dos investimentos externos diretos, que são duradouros - como criar empresas -, e mobilizam subcontratantes. A consequência disso é que os centros de decisão econômica se deslocam dos governos e passam para as direções das empresas transnacionais.

processo de acumulação permanente. O tempo de circulação do capital se reduz quando a mercadoria mais valiosa, o bem de maior valor agregado, é a informação. Pode-se assim dizer que o capital-dinheiro assume o formato de capital-informação, afirma Dantas.

O capitalismo se converte assim em totalidade da economia global, produzindo, de forma inédita, uma mais-valia globalizada, com a primazia da *compressão espaço-tempo*, propiciada pela unicidade da técnica (HARVEY, 1991). Ou uma produção global de mais-valia relativa, segundo Santos (2000).

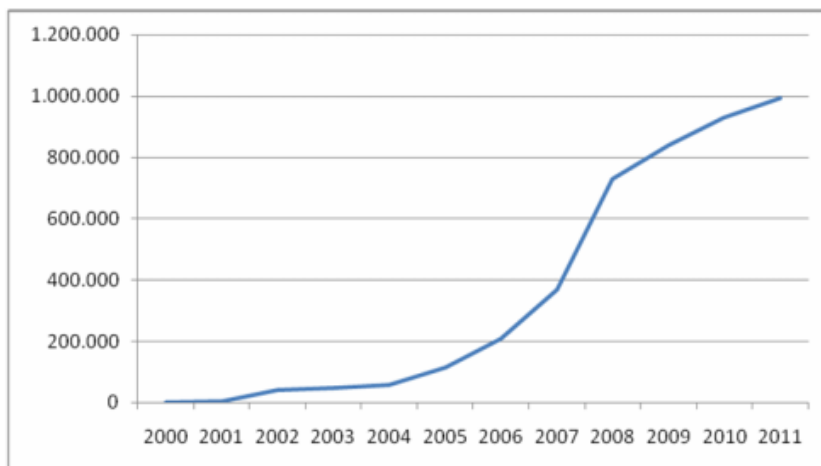
Em outro texto já abordamos a convergência entre os analistas do tema de que é crescente a relevância e a complexidade da informação, do conhecimento e das novas tecnologias como elementos fundamentais do novo padrão de acumulação. Elementos que estão inter-relacionados porque as tecnologias de informação e comunicação (TIC) imprimem à economia, pautada sobre o conhecimento, novas e diferentes bases tecnológicas, o que amplia radicalmente as condições de produção e distribuição de conhecimentos, assim como a sua inter-relação com o sistema produtivo (LASTRES *et. all*, 2003, p. 540). Razão pela qual se altera o papel econômico da educação em sua função de formação de força de trabalho.

A atual expansão do ensino superior no Brasil, incluindo a Educação a Distância (EaD)⁵, se explica no interior desse quadro analítico. Em consonância com as diretrizes de organismos internacionais, como o Banco Mundial (World Bank, 1994; Sobrinho, 2005), o país promoveu, na última década do século XX, reformas no sistema de ensino. Houve com isto grande expansão do ensino superior no sentido de atender a demanda crescente (Dourado, 2002), tendo continuidade na primeira década do século XXI por meio das políticas de interiorização desta modalidade de ensino. Dados referentes ao total das matrículas revelam que de 1995 a 2011 houve um crescimento de 283% das matrículas (MEC, 2013).

A participação da educação a distância (EaD) neste crescimento do ensino superior é surpreendente, especialmente por meio da oferta de cursos e matrículas em instituições privadas, além do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), público, em colaboração com os seus entes federados (MEC, 2006). Desde 2000 a EaD teve intensa expansão. Em 2000 eram cerca de 1682 matrículas e, em 2011, chega a um total de 992.927 (Mancebo; Martins, 2012).

⁵ Após profundos estudos conceituais Garcia Aretio (1987) define EaD como “um sistema tecnológico de comunicação massiva e bidirecional, que substitui a interação pessoal na sala de aula de professor e estudante como meio preferente de ensino pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e de apoio de uma organização tutorial, que propiciam a aprendizagem autônoma dos estudantes.”

Evolução das matrículas à distância no ensino superior brasileiro (2000-2011)



Fonte: BRASIL. MEC. INEP. Sinopses estatísticas do Censo da Educação Superior: 1995 a 2012. Brasília: MEC. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Acesso em: 25 jan. 2013. In.: Mancebo (2013)

Mancebo (2013) explicita que

[...] a partir dos anos de 2002-2003, ocorreu um aumento crescente da participação do setor privado na oferta do ensino a distância, de modo que no ano de 2005, ocorre uma tendência de inversão da situação, com a iniciativa privada ultrapassando o número de matrículas, cursos e oferecimento de vagas em relação ao setor público. Esta tendência permanece, chegando-se, em 2011, com o seguinte quadro: do total de 992.927 matrículas à distância, somente 177.024 (ou 17,92%) encontravam-se nas instituições públicas, enquanto 815.003 matrículas (ou 82,08%) eram da rede privada (Mancebo; Vale; Martins, 2013).

A opção do Brasil pelo crescimento da educação superior via iniciativa privada, segue tendência de outros países da América Latina, no quadro das restrições que aos estados nacionais foram impostas pelos organismos multilaterais quanto aos investimentos públicos. Há que se destacar também a pressão dos *lobbies* junto dos governos, favorecendo a transferência de atividades típicas do estado para o setor privado (Sobrinho, 2005). Mancebo (2013) adverte que o *lobby* privatista é poderoso e organizado, estando presente no Conselho Nacional de Educação (CNE) e que, “graças a um sistema político dominado pelos interesses do capital, inclusive por meio do controle do financiamento eleitoral, o setor privatista é majoritário no Congresso Nacional, onde não se envergonha de apresentar propostas que respondem apenas aos interesses mercantis das instituições que representam (Helene, 2011).” Em consequência, o Brasil apresenta um dos maiores índices de privatização do ensino superior do mundo, afirma Mancebo (2013).

Dessa forma, também no campo educacional, o capitalismo se expande, quando amplia as condições para solucionar os problemas decorrentes do padrão anterior de acumulação, abrindo novas possibilidades de crescimento. Na educação há um imperativo econômico tanto de ampliação ou democratização do ensino, em especial o superior; quanto de requalificação profissional, por meio da educação continuada ou a distância; assim como de qualificação da componente mental ou intelectual da força-de-trabalho, também aquela em formação nas escolas.

A EaD, especialmente como Aprendizagem Aberta e a Distância (AAD), aparece neste quadro como meio estratégico. Isso porque centrada menos nos meios tecnológicos para o ensino e mais no estudante e na aprendizagem: correspondendo à política central do toyotismo, de intensificar a exploração do componente mental ou intelectual da força-de-trabalho. Vejamos como se opera tal política pedagógica.

Novas formas de formação da mente e o papel das tecnologias

São importantes novas pedagogias, com claro objetivo de acentuar a capacidade mental ou de aprender do trabalhador ou estudante em formação na escola. Tornam-se “naturais”, assim, as premissas do “aprender a aprender”, “aprender a ser”, dentre outras *competências e habilidades* oriundas do sistema toyota. Para o que a educação pode cumprir papel destacado caso tenha pedagogias que tenham como meta aumentar a capacidade mental do trabalhador, sendo fundamental, além de outros fatores, a introdução de tecnologias da informação e comunicação (TIC) na formação do professor e no cotidiano da sala de aula.

Além de que, as novas tecnologias se constituem tanto como instrumento fundamental de acumulação de capital quanto, ideologicamente, como *racionalidade instrumental*. Ou seja, uma razão que significa o “[...] triunfo da máquina, do trabalho, da natureza útil e grátis, razão mistificada que se realiza como razão instrumental, pela qual a natureza, o útil-grátis, é espoliado pela máquina e pelo trabalho. Mistificada porque é o lado abstrato da regularidade, da disciplina do trabalho legitimador dessa prática de pilhagem – prática do trabalho para o capital, da exploração dos homens para o capital.” (MATOS, 1989, 130).

Nesse papel de meio da *razão instrumental* as TIC conseguiram sintetizar como nunca, por suas múltiplas funções, a máxima economia de tempo com o máximo de produtividade. Supõe-se que, na educação, as expressões hoje mais evidentes dessa síntese são aquelas modalidades de Educação a Distância pautadas pela lógica da *economia de escalas*; que organiza o processo produtivo de maneira que se alcance a máxima utilização dos fatores produtivos envolvidos no

processo, procurando como resultado baixos custos de produção e o incremento de bens e serviços. As TIC são, nesse sentido, um fator produtivo fundamental. E, à medida que estejam cada vez mais integradas também aos sistemas presenciais de educação, possivelmente, com isto, estarão promovendo alterações no papel social da escola tradicional.

Nos sistemas de EaD as novas pedagogias se configuram enquanto princípios instrucionais, conformando um *novo tecnicismo pedagógico*. Entretanto, como estão bem amalgamadas ao *construtivismo*, se naturalizam na cena real. Em ambas as pedagogias, há um incentivo a que os estudantes saibam resolver problemas complexos e da realidade; atuem conjuntamente buscando solucionar tais problemas; analisem os problemas levando em conta perspectivas diversas; se comportem com autonomia no que diz respeito à sua própria aprendizagem, de forma ativa; assumam um papel firme na construção do conhecimento.

Alguns dos aparatos tecnológicos que irão materializar tais possibilidades de aprendizagem são notebooks, celulares ou *palmtops (mobile learning)*; e a construção de *objetos de aprendizagem*, meios que permitem a classificação e armazenamento de materiais didáticos em diversos formatos, especialmente digitais, em bases de dados. O objetivo é o de reduzir o tempo de trabalho (docente) incorporado ao produto (aluno) através do uso de novas tecnologias. Isto é *mais-valia relativa* se efetivando nas relações sociais, modificando, praticamente, os patamares de acumulação de capital. A classificação e armazenamento de materiais didáticos em diversos formatos irão garantir aos trabalhadores em educação, ou aos docentes, que se reduza a redundância de esforços no desenvolvimento cognitivo por intermédio do reaproveitamento de conteúdos e mídias projetadas em formato modular.

De modo que a temática das novas tecnologias está cada vez mais presente na prática pedagógica docente, o mais das vezes para serem utilizadas de forma instrumental. Mas, por isto mesmo, parece haver ainda uma lacuna de atuação das pedagogias críticas em um processo cujo resultado não está definitivamente dado. Haveria então uma diversa função social para as tecnologias da informação e comunicação, desde que consideradas as possibilidades de seus usos *emancipatórios*.

Possibilidades emancipatórias das tecnologias?

Atuar relevando a complexidade do tema, considerando-se para isso o *caráter contraditório* das tecnologias da informação e comunicação, pode ser uma boa *queda de braços*, se se percebe que tais tecnologias ou podem servir para intensificar os processos de produção escolar e isolar as pessoas umas das outras; ou, por outro lado, podem ser meios auxiliares para uma cooperação entre

professores, alunos e comunidade (VEIGA, 2005). No âmago do paradoxo da função social da tecnologia sob o capitalismo esteve sempre presente, para os críticos, a de seu papel alienador ou emancipador do ser humano.

Entendendo-se emancipação em seu sentido filosófico e político, na qual se imbricam a *emancipação humana* e a *social*. Efetiva-se a *emancipação humana*, segundo Marx (que se referencia para tanto em Rousseau), recuperando-se a dupla dimensão do homem, individual e genérica, reconhecidas, e nele organizadas, as suas “forces propres” como forças sociais.⁶ Nesse sentido, ainda que com tantos empecilhos estruturais e políticos, com apontamos até aqui, consideramos possível uma atuação no sentido de um *apoderamento* coletivo das TISs, digamos assim.

O desafio primeiro dos educadores, então, seria a de se munirem de um arcabouço teórico sobre o papel mais global das tecnologias na sociedade atual, por meio de uma *educação tecnológica*. Como conceito amplo, implica “saber usar” a tecnologia e ainda analisar a sua evolução e repercussão na sociedade. Supõe ainda desenvolver um discurso racional sobre as tecnologias. Como refere Miranda (2007), “A educação tecnológica não é uma disciplina técnica. É um ramo das humanidades” (p. 218). Uma verdadeira educação tecnológica só o é quando se ensina aos estudantes a história das diferentes tecnologias (iluminuras, alfabeto, prensa tipográfica, computadores e Internet) e dos seus criadores, dos seus efeitos econômicos, sociais e psicológicos e ainda de como elas refizeram o mundo e continuam a refazê-lo. Igualmente será necessário mostrar como as tecnologias “criam novos mundos, para o bem e para o mal” (Miranda, 2007, p. 219).

No entanto, uma educação emancipatória nesse sentido terá de se haver com o desafio de uma formação de professores igualmente centrada em uma perspectiva crítica. Para o caso do trabalho do professor na educação a distância a situação é ainda mais complexa.

Conceito de docência ampliada

Se na educação convencional o trabalho docente está centrado na figura do professor, na EaD ele se estende ou se reparte entre mais trabalhadores, como os tutores e técnicos (BELLONI, 1999). Tutores que, o mais das vezes, são muito mal remunerados, não têm reconhecimento

⁶ “Aquele que se propõe a tarefa de instituir um povo deve sentir-se capaz de transformar, por assim dizê-lo, a natureza humana, de transformar cada individuo, que é por si mesmo um todo perfeito, solitário, parte de um todo maior; do qual o individuo recebe até certo ponto sua vida e seu ser, de substituir a existência física e independente por uma existência parcial e moral. Deve despojar o homem de suas próprias forças, com o fim de entregar-lhe outras que lhe são estranhas, e das quais só possa fazer uso com ajuda de outros homens.” (ROUSSEAU, *Contrato Social*, libro II, Londres, 1972, p.67, citado por MARX, 1991, p.51.) Tradução livre do francês.

enquanto professores que são de fato, e tampouco o mesmo tratamento legal dado aos professores em geral, trabalhando sem vínculo empregatício.

Configura-se, assim, segundo conceito, uma *docência ampliada*. A própria tecnologia da informação e comunicação reveste-se, na EaD, como um *alargamento* da docência, configurando o novo *trabalho docente*, especialmente a partir dos anos 1980. Atividades de planejamento, próprias da “antiga” didática do professor, são automatizadas, cabendo aos computadores realizar o plano instrucional, redigir objetivos gerais e específicos e itens de avaliação. Os trabalhadores em educação têm determinadas tarefas complementadas pelos sistemas de informação, que as desempenham no momento e no formato em que são necessárias, o que configura o *just in time* na educação, que se caracteriza por possibilitar uma programação mais refinada e sincronizada de estoques de matérias primas e de produtos finais, conforme a demanda oscilante do mercado.

Programas computacionais “oferecem” ou bases de dados com relação direta com o trabalho, no formato de simulações e tutoriais, ou automatização de tarefas, chegando até mesmo a “se apresentarem” como “consultores especializados” para determinadas atividades. Há assim, nos cursos a distância, um rápido crescimento no uso e desenvolvimento de sistemas de suporte à *docência ampliada*. Parece que na EaD, parte significativa dos trabalhadores em educação está de fato integrada à *docência*, o que alarga o sentido social da profissão.

Entretanto, a forma de organização do *trabalho docente* na EaD, está pautada sob a relação intrínseca entre as *práticas docentes* e a estrutura organizacional da instituição educacional. Há uma clara separação entre o trabalhador em educação e a organização de seu processo de trabalho. Com o agravante de que a própria docência se fragmenta, para se *ampliar*, em várias partes ou especialidades. Sem possibilidade de haver uma unidade entre trabalhadores e instrumentos de trabalho, já que tais instrumentos são resultantes de tais relações, configurando, portanto, uma tecnologia de tipo capitalista (Bernardo, 2001). Na EaD esta crescente cisão entre os trabalhadores e os meios e instrumentos de trabalho se acentua, considerando a separação das tarefas (também) da *docência ampliada*, inclusive com a separação física dos trabalhadores nela envolvidos.

No que diz respeito ao conhecimento que aí se desenvolve (com o incremento tecnológico), ele ocorre sem que haja uma estreita relação com os trabalhadores. Assim como na educação convencional, na EaD, os trabalhadores em educação não participam, de fato, do processo de produção do conhecimento em geral, tampouco do processo de produção do conhecimento em particular (SANTOS, 1989). Em se tratando do ensino superior, a participação docente na produção do conhecimento acaso se alargaria? Aparentemente, sim. Pelo menos para os docentes que são responsáveis pela (às vezes

simples) organização (não se disse produção) do “conteúdo”; daí serem estes, na divisão do trabalho da *docência ampliada*, caracterizados como “conteudistas”... Mesmo assim, este é o setor específico para a produção de conhecimentos técnico-científicos, formado por pessoas altamente especializadas e qualificadas, geralmente doutores ou mestres, nas instituições conceituadas.

Entretanto, trata-se apenas de gestão do conhecimento, que, nas últimas décadas, integra perfeitamente o campo da gestão dos recursos humanos (RH) nas empresas, ou escolas. Com o intuito de qualificar a performance produtiva dos trabalhadores em educação são utilizadas bases de dados, intranets, e *software* que garantem a comunicação e a cooperação entre trabalhadores da *docência ampliada*, o que permite documentar e disseminar o que existe em conhecimento explícito e tácito. As informações, assim, neste sistema *just in time*, são disponibilizadas no “momento certo”, o que reduz a necessidade de gastos com educação para o trabalho. Perfeita *economia de escala*. Na qual há produção de bens em grande escala, com vistas a uma considerável redução de custos. As economias de escala materiais resultam, portanto, da racionalização intensiva da atividade produtiva, devido ao empenho sistemático de novos engenhos tecnológicos e de processos avançados de automação, organização e especialização do trabalho.

É dessa maneira que as profissões são criadas, alteradas _ ou *ampliadas*. Talvez por isto estejamos assistindo, na EaD, ao fato de que não somente professores, assim como outros profissionais, atuem prioritariamente no planejamento de sistemas de apoio, ao contrário de atuar em programas de qualificação ou educação. Com exceção dos “produtores de conteúdo” (se é que se pode deixá-los à margem), os demais trabalhadores em educação daquela *docência ampliada*, na EaD, tem sido, como na educação convencional, excluída dos mecanismos de decisão não somente sobre a produção/elaboração ou reelaboração de conhecimentos, mas também sobre os processos de concepção dos procedimentos técnicos, bem como das formas de organização e das condições de exercício de seu próprio trabalho (SANTOS, 1989).

Ao contrário de uma aparente radical positividade da “sociedade da informação”, o processo de trabalho, também nesta sociedade, pressupõe perda de grande parte da autonomia e da liberdade humana, uma aceleração do ritmo de vida e um aumento da pressão laboral (BUSTAMANTE,1993).

Conclui-se que, no campo educacional, apesar do discurso oficial da “autonomia”, a função básica da escola (em sentido lato) se mantém como condição geral de produção e reprodução de trabalhadores com determinado tipo de formação e treinamento (além da formação de gestores ou

capitalistas), pautados no máximo desenvolvimento da capacidade intelectual ou mental. Para efetivar tal processo o *trabalho docente* é eixo fundamental, em especial na concepção de Aprendizagem Aberta e a Distância (AAD). E no que diz respeito às condições de trabalho docente, a EaD, em sua fase atual, não apresenta novidades, posto que somente garante o aumento de produtividade, devido à manutenção e aperfeiçoamento das relações sociais capitalistas, hoje por meio do toyotismo. Que se efetiva tanto como política estatal como mercantil.

Referências Bibliográficas:

Belloni, M. L. (1999). *Educação a Distância*. São Paulo, Ed. Autores Associados.

Bernardo, J. (1991). *Economia dos conflitos sociais*. São Paulo: Cortez.

BRASIL. MEC. INEP. *Sinopses estatísticas do Censo da Educação Superior: 1995 a 2012*. Brasília: MEC. Recuperado em 20 set 2013. <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>.

BRASIL. MEC. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília (DF) 1996 dez 23;34(248):833-41

_____. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

Bustamante, J. (1993). *Sociedad informatizada, ¿sociedad deshumanizada?: una visión crítica de la influencia de la tecnología sobre la sociedad en la era del computador*. Madrid: Gaia.

Dantas, M. (1993). *A lógica do capital informação*. Rio de Janeiro: Ed. 34.

García Aretio, L. *Hacia una definición de educación a distancia*. Recuperado em junho/2010. http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20258&dsID=hacia_definicion.pdf.

Harvey, D. (1992). *Condição pós- moderna*. São Paulo: Ed. Loyola, p.185-218.

Lastres, H. M. M. et.al. (2003). *Indicadores da economia e sociedade da informação, conhecimento e aprendizado*. In: VIOTTI, Eduardo Baumgratz, MACEDO, Mariano de Matos. *Indicadores de ciência, tecnologia e inovação no Brasil*. Campinas: UNICAMP.

Mancebo, D. & Martins, T. B. (2012). Expansão do ensino a distância: pressupostos para sua análise e marcos regulatórios. In: MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos R. (Orgs.). *Trabalho docente e expansão da educação superior brasileira*. Rio de Janeiro: EDUERJ, , p. 117-136.

Mancebo, D. (2013). Expansão da educação superior no Brasil: trabalho docente e conflitos educacionais. *IV Seminário da Rede Aste*. Niterói, Universidade Federal Fluminense.

Marcuse, H. (1973). *A ideologia da sociedade industrial*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Marx, K. (1988). *O Capital*. São Paulo: Bertrand.

- Matos, O. C.F. (1989). *Os arcanos do inteiramente outro: A escola de Frankfurt, a melancolia e a revolução*. São Paulo: Brasiliense,.
- Miranda, G. L. (2007). *Limites e possibilidades das TIC na educação*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 03.
- Santos, M. (2000). *Por uma outra globalização*. Rio de Janeiro: Record.
- Santos, O. (1989). Organização do processo de trabalho docente: uma análise crítica. FaE/UFMG: *Educação em Revista*, Belo Horizonte (10):26-30, dez.
- Silveira, S. A. (2001). *Exclusão digital: a miséria na era da informação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Sobrinho, J. D. (2005). Da educação superior na Europa e na América Latina. In: *Dilemas da Educação Superior no Mundo Globalizado: Sociedade do Conhecimento ou Economia do Conhecimento?*. São Paulo: Casa do Psicólogo All Books.
- Tavares, R. H. (2004). *Trabajo, Tecnología de la Información y Política de las Transnacionales como Factores de Análisis de la Desigualdad Digital en Brasil*. 626f. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Universidade Complutense de Madri, Madri/ES.
- _____. (2010). Educação a distância. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. CDROM.