



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

eccos@uninove.br

Universidade Nove de Julho

Brasil

Lopes Reis, Márcia

Relações entre a prática da educação a distância e a estrutura organizacional das universidades:
processos de inovação e a tradição

EccoS Revista Científica, vol. 11, núm. 1, enero-junio, 2009, pp. 265-280

Universidade Nove de Julho

São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71512097015>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

[redalyc.org](http://www.redalyc.org)

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

RELAÇÕES ENTRE A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DAS UNIVERSIDADES: PROCESSOS DE INOVAÇÃO E A TRADIÇÃO

Márcia Lopes Reis

Doutora em Sociologia, Mestre em Educação, Especialista em Supervisão e Currículo, Pedagoga; Professora titular – Unip. São Paulo – SP [Brasil]
malo.reis@uol.com.br

Considerando a educação a distância uma modalidade de ensino-aprendizagem, cujo processo de inovação resulta em estruturação/destruturação de práticas institucionalizadas na própria universidade, este artigo tem como objetivo propor que a educação a distância seja tomada como um tema de estudo – que leve a uma compreensão em profundidade – para superar resistências que decorrem, por vezes, da escassez de conhecimentos sobre o tema. Para tanto, utiliza-se a metanálise como percurso metodológico para compreender a estrutura organizacional da universidade, entendida aqui, em linhas gerais, pelos aspectos de formalização, centralização e complexidade cujas especificidades demandam uma reestruturação, quando consideradas na modalidade de educação a distância.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a distância. Metanálise.
Estrutura universitária.

1 Introdução

O contexto da sociedade em rede (CASTELLS, 1989) retrata, em parte, o complexo papel da ciência e da tecnologia na produção e reprodução das relações sociais modernas, sejam elas definidas como industrial (DAHRENDORF, 1959), tecnológica (ELLUL, 1954), pós-industrial (BELL, 1973), do capitalismo avançado ou tardio (MARCUSE, 1967; HABERMAS, 1980; OFFE, 1989; ALTVATER, 1997) ou, ainda, *affluent society* (GALBRAITH, 1958). A despeito da tipologia empregada, pode-se inferir, inicialmente, que os avanços científicos e tecnológicos levam a um novo modo de produção do próprio conhecimento (GIBBONS et al., 1994).

Essa nova forma de estruturação das relações sociais teve início com a estruturação do capitalismo europeu. Nesse período, a ciência e os modos de produção foram aproveitados nas máquinas de tecer e a vapor, sendo o primeiro passo de um processo cumulativo em que a ciência e a técnica foram integradas e praticamente absorvidas pelo processo produtivo. Assim, ao mesmo tempo que certas áreas do saber teórico e prático receberam enormes incentivos, expandindo-se de modo significativo (Física, Química, Tecnologia, entre outras), as ciências das áreas de humanidades, dada sua natureza, ao avaliarem e elaborarem análises e críticas sobre os processos de inovação, tendiam a acompanhar o avanço da tecnologia. As universidades, por sua vez, podem ser situadas como o *locus* no qual as humanidades se desenvolveram de modo privilegiado, mas não exclusivo, levando à compreensão dos processos de produção e difusão de conhecimentos inovadores. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo compreender a educação a distância como uma prática inovadora dos processos de ensino-aprendizagem cuja difusão tem encontrado resistência no ambiente institucionalizado das universidades. Considerando que a maioria das mudanças ocorre por processos de estruturação/desestruturação, são necessárias análises que permitam à “educação a distância” ser apropriada como um tema de estudo pela própria universidade, constituindo-se, desse

modo, uma proposta de metanálise como percurso metodológico adotado neste artigo. Assim, a reflexão proposta neste estudo trata da adequação da universidade em seus aspectos de formalização, centralização e complexidade em relação ao aspecto inovador que a prática da educação a distância representa.

2 A educação a distância como processo e produto de inovação

Inicialmente, cabe delimitar conceitualmente a inovação da qual se pretende tratar que, de acordo com o Dicionário de Ciências Sociais, seria “[...] qualquer pensamento, comportamento ou coisa que é nova por ser qualitativamente diferente das formas existentes” (apud BARNETT, 1953, p. 7). Ou ainda, inovação é,

[...] por definição, um processo aleatório, jamais realizado de antemão, adotando uma trajetória que nada tem de linear, tanto menos que a lógica das funções de uma invenção não coincide necessariamente com a lógica de seus usos: o inventor pensa que aperfeiçoou um produto ou um novo processo para este ou aquele uso, quando, na verdade, as aplicações no mercado podem ser muito diferentes. (SALOMON, 1991, p. 103).

Toma-se, ainda, o conceito de inovação com base em análises e estudos comparativos realizados por Maciel (1997) que tratam de “uma nova inovação” ao situar que, inicialmente, esse conceito se constituiu em um dos legados da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), como parte da resposta dos países desenvolvidos ante a necessidade de ações governamentais que integrassem políticas de ciência e tecnologia e econômicas que viessem a diminuir o descompasso entre o marco socioinstitucional e

o tecnoeconômico – tema que perpassa qualquer revisão da função social da universidade brasileira na contemporaneidade. A autora conclui afirmando a necessidade de construir um caminho próprio, cujos ambientes e atores sejam delineados de acordo com as práticas sociais que tipificam cada um dos países, questionando, desse modo, a adoção de modelos como única alternativa viável à implementação de práticas inovadoras:

Hoje, diante da constatação de que essa inovação tecnológica *stricto sensu* não garante a competitividade e não resolve – talvez até intensifique – problemas sociais cada vez mais sérios, ligados aos processos de produção, grande parte dos pesquisadores de inovação amplia o alcance do conceito para incluir: a organização e a gestão do trabalho na empresa, assim como formas diversificadas de educação continuada, envolvendo a qualificação e a atualização tecnológica dos trabalhadores; o desenvolvimento de formas originais nas relações entre o capital e o trabalho e na organização do trabalho nas empresas; a descentralização com integração – social, produtiva, administrativa e política; e a implantação de parques tecnológicos com vistas não só à pesquisa e à produção, mas também à formação de recursos humanos qualificados, em colaboração com a Universidade. (MACIEL, 1997, p. 104).

Partindo da impossibilidade de adoção de um modelo que venha assegurar a todos os países a condição de exteriorização/internalização de práticas sociais inovadoras junto aos atores/agentes, a universidade passa a ser revisitada em sua função social, uma vez que se constitui em suas distintas áreas de atuação – pesquisa, ensino ou extensão – como *locus* dotado de legitimidade para formação de recursos humanos qualificados. No entanto, considerando os paradoxos dos efeitos de estruturação/desestruturação que os processos de inovação tendem a representar, tais demandas por mudanças em suas práticas convivem com a inér-

cia institucional, que parece ser um dos fatores que explicam o fato de a educação a distância ainda não figurar – *per si* – como tema de estudo na universidade.

3 Inovação e a inércia institucional: facetas da complexidade das práticas institucionais

A condição de “inércia institucional”, que tende a coexistir com a inovação, quando empregada por Pérez (1990), trata das revoluções tecnológicas e transformações socioinstitucionais, com base no conjunto de hipóteses que explicam as ‘ondas de Kondratieff’ como sucessivos e diferentes modos de crescimento do sistema em seu conjunto. Assim,

[...] cada modo de crecimiento implicaría el establecimiento de un nuevo conjunto de arreglos sociales e institucionales, diseñados para favorecer el despliegue de sucesivas revoluciones tecnológicas – como se denominarán aquí – sucesivos ‘paradigmas tecno-científicos’ (p. 421).

Pérez constata que pode ocorrer um “desacoplamento” entre o marco socioinstitucional e a esfera tecnocientífica. Essa “depressão” seria desencadeada pelo descompasso que remete ao conceito de momento de crise em Kuhn (1979, p. 422), se comparada à definição de Pérez o fenômeno da “inércia natural”:

[...] las instituciones, por su parte, no sólo llegan tarde en cuanto al reconocimiento de los cambios ocurridos, sino que también sufren de un alto grado de inercia ‘natural’, fortalecida por los éxitos del pasado y sostenida por intereses creados.

Especificamente no caso da universidade, observa-se a convivência desses dois fenômenos – inércia e inovação –, uma vez que a necessidade de en-

frentar os novos padrões de produtividade e competitividade, impostos pelo avanço tecnológico, vem proporcionando uma (re)descoberta da educação como componente essencial das estratégias de desenvolvimento. A educação “estratégica” – talvez se pudesse definir assim – não pode ser confundida com os modelos tradicionais da prática cotidiana das universidades, cuja estrutura e funcionamento tendem a refletir o “peso da tradição” ainda verificável na contemporaneidade de sua cultura organizacional.

4 A estrutura da universidade na contemporaneidade

Cabe assim discutir a estrutura e a função social da universidade no contexto do “[...] novo modo de produção do conhecimento” (GIBBONS et al., 1994), decorrente das profundas alterações verificadas no mundo e intensificadas a partir da década de 1970, por meio de descobertas revolucionárias, tais como as técnicas ligadas à manipulação genética, à produção de novos materiais, à microeletrônica, à química fina, à robótica e ao campo aeroespacial. Isso tudo compreende um conjunto amplo de avanços provenientes das mais diversas áreas, superpondo-se, reforçando-se, incrementando novos desenvolvimentos e fertilizando campos disciplinares distintos e inéditos. Com isso, a noção de rede de relações (*networks*) vem ganhando importância, em detrimento de quadros conceituais que enfatizam as noções de estrutura e processos organizacionais – ou as dicotomias acadêmico-administrativas – internos-externos, cognitivo-sociais, ainda presentes no contexto de uma universidade, que exigem outras formas de organização para implementar os objetivos propostos. Essa ênfase na estrutura organizacional parece ser fundamental à metanálise que se pretende realizar para compreender a educação a distância como tema de estudo nas práticas educativas e curriculares da universidade.

Em termos esquemáticos, a estrutura organizacional da universidade compreende uma formalização, uma centralização e uma complexidade, além

da própria infraestrutura, que inclui recursos humanos, materiais, físicos e financeiros. A educação a distância, como modalidade dos processos de ensino e aprendizagem, parece propor mudanças em todos esses fatores constituintes, porque a formalização se refere a todo o sistema normativo interno, aos regulamentos, às regras de promoção, aos planos de cargos e salários e às sanções. De igual modo, fazem parte dessa característica estrutural as regras e os padrões de conduta que, embora não estabelecidos em regimentos e estatutos, são seguidos e considerados importantes pelos membros da organização, consistindo em práticas e hábitos arraigados, como o respeito ao tempo de casa no acesso à sabática, nos departamentos universitários.

A formalização é um dos aspectos centrais da estrutura organizacional e agrega, em si, fatores teóricos e práticos que permitem compreender a resistência à caracterização da educação a distância como modalidade de educação na universidade brasileira contemporânea. É para lá que convergem e se orientam as várias ações de grupos e indivíduos na instituição. No caso das universidades brasileiras – sobretudo as públicas –, trata-se de um campo extremamente complexo, uma vez que, na tradição acadêmica, o docente reivindica para si um alto grau de autonomia que, algumas vezes, colide com regras bem estabelecidas pela instituição. Nesse sentido, um grupo de especialistas, por exemplo, tende a criar determinadas resistências às questões mais formais ligadas à aplicação de instrumentos de avaliação para efeito de promoção, como modo de marcar sua posição de poder e autonomia no interior da organização, procurando criar suas normas e instrumentos próprios, muitas vezes em confronto com o sistema formal global. Isso pode dificultar uma série de decisões e de fluxos internos de comunicação e a definição de políticas macro-orientadoras nas universidades. Tal situação pode levar a problemas de legitimação no interior dessas organizações, na medida em que diferentes segmentos, eventualmente não contemplados com essas alternativas à margem do sistema formal, sentem-se prejudicados e preteridos, reclamando tratamentos equânimes.

A segunda característica estrutural da universidade a ser considerada como variável nos processos de inserção da educação a distância como temática, neste artigo, é a centralização, que se refere à maneira de distribuir o poder internamente na organização, ou seja, diz respeito ao grau de concentração do poder na estrutura hierárquica. Em uma universidade pública brasileira, em geral, há muita ambiguidade quanto a esse aspecto da estrutura da organização. Certas atividades são excessivamente centralizadas na administração superior, enquanto outras, bastante descentralizadas, levando essas disparidades a conflitos de orientação dos processos decisórios e a problemas de comunicação interna.

No caso do Brasil, uma universidade pública, por exemplo, possui grande diluição do poder nos inúmeros colegiados, desde as bases acadêmicas até os conselhos superiores, passando por câmaras de ensino, pesquisa, extensão e, eventualmente, de assuntos financeiros. Trata-se de uma estrutura igualmente complexa para os vários trâmites burocráticos ou acadêmicos, o que resulta em processos decisórios muito lentos e com grande dispersão de esforços internos, com a duplicação de ações e a superposição de esferas de decisão, que se refletem na perda de qualidade no âmbito das atividades acadêmicas e administrativas. Uma das dificuldades trazidas por essa dispersão do poder no processo decisório é a perda de muitas oportunidades de parcerias e acordos com o setor produtivo, que se orienta por uma lógica de mercado, ágil e flexível. A demora na tramitação de inúmeros processos para convênios, acordos e as incontáveis exigências, provenientes de cada um dos níveis e instâncias de decisão, são fatores que têm afastado potenciais investimentos e recursos privados nas universidades públicas do país e tornado moroso o quadro de desenvolvimento de EAD nas universidades privadas.

A própria criação e a multiplicação de fundações de direito privado, intermediando a relação entre a universidade e o setor produtivo, são uma tentativa de contornar essa estrutura burocrática excessivamente complexa e, contraditoriamente, restritiva. A ambiguidade em relação à centralização/des-

centralização da estrutura universitária pode ser percebida em determinados processos e decisões acadêmicas. Por exemplo, um departamento deseja criar uma disciplina, ampliando-a para novos públicos e relacionando-a a um curso a distância, ou mesmo fazer pequenos ajustes no currículo, na carga horária das disciplinas ou em outra necessidade prática ou teórica – que pressupõe uma exigência de autonomia por parte dessa unidade acadêmica. No entanto, tais decisões costumam ficar dependentes das instâncias superiores, no nível de pró-reitorias ou decanatos. Nesse caso, é comum a ocorrência de conflitos de orientação nas decisões, em prejuízo das necessidades acadêmicas. Em suma, não é muito claro o limite da atuação de cada nível de poder e suas reais atribuições e restrições, mesmo quando está formalmente definido o papel de cada instância decisória. Na prática diária, para contornar essas dificuldades, os chefes de departamentos ou diretores de institutos e faculdades utilizam, com frequência, o recurso do *ad referendum*, “passando por cima” dos colegiados e conselhos departamentais, com o pretexto de agilizar o encaminhamento de vários processos que, muitas vezes, retornam às bases para aprovação dos colegiados e conselhos, o que ocorre, em geral, apenas formalmente, sem adicionar conteúdo de discussão a tais processos.

A terceira característica estrutural, como se pode inferir das anteriores, é a complexidade. Trata-se da diferenciação interna na organização, compreendendo: a) a diferenciação horizontal – subdivisão de tarefas, desempenhadas pela organização, entre seus pares; b) a diferenciação vertical ou hierárquica – medida na estratificação de uma organização, e c) a dispersão espacial – forma de diferenciação horizontal ou vertical, que designa o afastamento geográfico de tarefas, setores ou atividades dos centros de tomada de decisão ou da realização das ações primordiais na organização. No caso da universidade, quando imbuída da prática da modalidade de educação a distância, tais características tendem a mudar desde a sua constituição, que parece ser pouco conhecida como tema de estudo e de análise na prática universitária.

5 A EAD como prática inovadora

Ainda que não haja registros precisos sobre o início da educação a distância nas universidades brasileiras, é possível recolher indícios que remetem ao final do século XIX. Em 1891, a primeira edição do *Jornal do Brasil* trouxe, entre os classificados, um anúncio de curso profissionalizante de datilografia, a ser ministrado por correspondência; em 1904, foram fundadas as “Escolas Internacionais”, representando organizações americanas, para oferecer ensino a distância. Cabe observar que, nesse momento, já se discutia a respeito da existência de uma crise na educação nacional e buscavam-se opções para mudar a situação precária do ensino. Em 1906, o Ministro da Justiça e Negócios Interiores (que abrangia a Educação), Dr. Joaquim José Seabra, em relatório destinado ao Presidente da República, manifestou seu desejo de reformar radicalmente o ensino brasileiro, tal a situação de calamidade (“anarquia e descrédito”) a que este chegara. No entanto, a educação a distância não chegou a ser cogitada, na época, como possibilidade de modificar o panorama educacional brasileiro, em razão das dificuldades encontradas pelos correios. Esse fato revelou, à época, a importância de uma estrutura tecnológica instalada em condições de dar suporte ao funcionamento dessa modalidade.

Pouco se analisa, por exemplo, um levantamento realizado pelo Ministério da Educação, no fim dos anos 1970, que revelou a existência de, aproximadamente, 30 estabelecimentos de ensino que utilizavam a metodologia de EAD (localizados, em grande parte, em São Paulo e Rio de Janeiro, o que repete o sentido de concentração da produção científica em algumas regiões). A principal função dessa modalidade no País, até aquele momento, era ampliar o espectro de alcance dos cursos profissionalizantes, de capacitação ou preparatórios para concursos. Em 1972, o Congresso Nacional recebeu o primeiro Projeto de Lei criando a Universidade Aberta, que não teve sucesso. Em 1982, criou-se o Sistema Nacional de Radiofusão Educativa (Sinred) que atribuiu ao Fundo de Financiamento da televisão Educativa (Funtevê)

a coordenação da outorga dos canais educativos. Com o advento da Nova República, em 1985, o órgão foi perdendo suas funções até tornar-se (em 1988) apenas uma emissora de televisão da Presidência da República (a TVE), desvirtuando, portanto, suas funções educativas mais amplas.

Em 1987, foi apresentado um novo pedido de criação de uma Universidade Aberta no Brasil. À época, dada a condição de não haver ressonância no pedido, o ministro Hugo Napoleão criou – no ano seguinte – uma comissão especial (Portaria 511/88) composta de representantes de distintos setores da sociedade (governo, professores, trabalhadores, empresários, estudantes), cuja finalidade era exatamente conhecer a educação a distância e suas possibilidades de abertura nos moldes de outros países que possuem Universidade Aberta, tais como Inglaterra, China, Tailândia, Turquia, França, Índia, Espanha, Indonésia, Coreia e África do Sul. Buscava-se, desse modo, ampliar a oferta e democratizar o acesso à educação superior, além de reduzir custos, diminuindo, assim, a defasagem do país no que se refere à adoção da educação a distância.

O Ministro da Educação seguinte – Carlos Sant’Anna – também montou grupos de trabalho para estudar a educação aberta e a distância. Pretendia-se, com esse estudo, viabilizar a realização de cursos a distância para o magistério, além de criar, no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep), a Coordenadoria Nacional de Ensino a Distância, órgão que resultou no Instituto Nacional de Educação a Distância. Algumas condições estruturais foram apontadas no país, à época, favorecendo a implantação de um Sistema Nacional de Ensino Superior Aberto e a Distância: amplo parque editorial, inúmeras emissoras de rádio e de TV, excelente rede de comunicação postal, telefônica e via satélite. No entanto, o descompasso já referido neste artigo fica claro quando se vê que as iniciativas governamentais para criar uma universidade pública e aberta não tiveram continuidade, o que frequentemente ocorre com as políticas educacionais brasileiras, de modo mais geral e amplo.

Nesse sentido, até o início da década de 1990, a educação a distância não passava de um instrumento emergencial, utilizado pelo Governo Federal

para suprir demandas específicas – em seguida, era sempre abandonada. Assim, o descompasso que explica, em parte, a descontinuidade das políticas públicas educacionais brasileiras, marcadas pela transitoriedade, e não por perspectivas a longo prazo, dá à educação a distância o caráter “paternalista e assistencialista”, construído sem uma visão sistêmica dessa modalidade, segundo análises de Niskier (2000).

Em 1995, esse panorama começa a mudar com a criação da Secretaria Especial de Educação a Distância (SEED) pelo governo de Fernando Henrique Cardoso. Nesse período, essa modalidade de educação entrou numa nova fase, à qual o governo e as instituições de ensino superior (como marcos socioinstitucionais) passaram a atribuir maior importância, avaliando-a como uma possibilidade de democratizar o acesso à educação de qualidade. A criação da SEED teve como finalidade “[...] cumprir a política do MEC de investir com mais vigor na educação a distância e na tecnologia como estratégia para elevação da qualidade do ensino público” (MEC, 1996).

Essa Secretaria desenvolve o Programa Nacional de Educação a Distância, concentrando seu trabalho em três grandes blocos de desenvolvimento de projetos estratégicos (TV Escola, Informática Educacional e apoio à formação de professores em exercício no magistério); institucionalização da educação a distância no País (apoio à produção e disseminação do conhecimento e incentivo à capacitação de recursos humanos); articulação da EAD com outros setores governamentais, da sociedade civil e do exterior (coordenação do Sistema Nacional de Educação a Distância, intercâmbio e cooperação com órgãos e agências nacionais e internacionais, atenção às necessidades da comunidade). Assim, a SEED passou a articular os projetos de EAD e de informática na educação, resultando em um significativo impulso à implantação de cursos a distância no país.

No entanto, as iniciativas em educação a distância no Brasil, anteriores à criação dessa secretaria, confundem-se, principalmente, com a teleeducação. Após a criação do órgão governamental destinado a estudar e a controlar a

educação a distância no país, passou-se a associar EAD com tecnologia de ponta e, principalmente, à utilização de múltiplos instrumentos para proporcionar ao aluno um ambiente ideal de ensino e aprendizagem e capacitá-lo a interagir com as demandas de um novo modo de produção do conhecimento, como caracterizado inicialmente neste artigo. Ainda que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) tenha, em seu artigo 80, o conceito de educação a distância, sua regulamentação ocorreu por meio do Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que define:

Art. 1 Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

Parágrafo único – Os cursos sob a forma de educação a distância serão organizados em regime especial, com flexibilidade de requisitos para admissão, horário e duração, sem prejuízo, quando for o caso, dos objetivos e das diretrizes curriculares fixadas nacionalmente.

O Decreto estabelece ainda que o regulamento da oferta de programas de pós-graduação *stricto sensu* seria feito posteriormente; o credenciamento das instituições e a autorização dos cursos teriam validade por cinco anos; os certificados e diplomas expedidos por instituições que trabalhassem em regime de EAD teriam validade nacional, e a avaliação do aluno, com o intuito de promoção, seria realizada presencialmente.

Atualmente, tanto no Brasil quanto nos demais países, a educação a distância passa por um momento de intensa expansão, tanto que várias universidades públicas, apesar da estrutura já analisada, abriram cursos a distância. Além disso, a Secretaria de Educação a Distância tem procurado estabelecer

políticas nacionais de EAD mais amplas e duradouras. As políticas governamentais têm atribuído grande importância a essa modalidade educacional, sobretudo na maciça formação de professores (há uma meta a ser alcançada até o fim de 2007 para formação de 150 mil professores, conforme estabelecido pelos desdobramentos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Plano Nacional de Educação).

As iniciativas recentes em termos de EAD no Brasil se referem tanto ao ensino formal quanto ao aberto. Nos últimos anos, tem havido uma intensa criação de redes e consórcios de universidades virtuais – configurando as *networks* – com a finalidade de oferecer cursos técnicos e tecnológicos, de extensão, graduação e pós-graduação a distância, portais educacionais – como “colégios invisíveis” –, associações, instituições que oferecem *e-learning*, instituições que oferecem educação a distância no modelo tradicional, cursos de formação, notícias e serviços virtuais de educação, dicionários virtuais, *software* de ambientes virtuais para aprendizagem, educação corporativa e treinamento empresarial.

6 Sem concluir...

Não obstante o progresso recente com a formação da Universidade Aberta do Brasil, a educação a distância parece ainda não ser tema de estudo e de análise nas práticas curriculares da universidade – seja pelas peculiaridades dessa instituição moderna de educação superior resumidas, brevemente, neste artigo, seja pelos aspectos de formalização, centralização e complexidade, nota-se que as universidades ainda resistem aos processos de inovação que a educação a distância parece representar.

De modo distinto, outros setores da sociedade, que se têm configurado como parte desse novo modo de produção do conhecimento e demandado a qualificação de pessoal com base nessa nova forma de configuração das relações sociais, seguem reivindicando algumas práticas curriculares que venham a in-

cluír a própria educação a distância e suas especificidades como processo diferenciado de ensino-aprendizagem. As mudanças parecem ocorrer marcadas pelo descompasso entre esses setores “produtivos” da sociedade, e as instituições de formação legitimadas pela própria sociedade. Esse fato se evidencia, por exemplo, pela formação, das universidades corporativas – criadas para atender às demandas de um sujeito autônomo, capaz de interagir com distintas linguagens, de identificar problemas e delinear soluções, para, então, gerar as condições para implementá-las – todas essas características são requeridas pelos egressos da educação a distância. Ocorre que o processo de legitimação da função social da Universidade moderna esteve igualmente fundamentado nessas características (BEN-DAVID, 1974). Encontrar o elo perdido de suas práticas e a constituição dos seus temas para ensino e aprendizagem talvez seja um dos mais importantes desafios para os sujeitos que constituem a universidade brasileira e se propõem a estudar e analisar a EAD, em profundidade, na contemporaneidade.

**RELATIONS BETWEEN PRACTICE OF THE EDUCATION AT
DISTANCE AND ORGANIZATIONAL STRUCTURE OF UNIVERSITIES:
PROCESS OF INNOVATION AND THE TRADITION**

Considering the education at distance as a teaching-learning modality which process of innovation results in institutionalized practices structuration/desstructuration at the proper university, this article has as objective to consider that the education at distance is taken as a study's issue – in the direction of its understanding in deep – with sights of overcoming the resistances that elapse, sometimes, from the scarcity of knowledge about the subject. For that, this article uses metanalysis as metodological passage for understanding that the organizational structure of the university understood here, in general lines, at the aspects of formalization, centralization and complexity of their own peculiarities demand a reorganization when considered distance's education modality.

KEY WORDS: Education at distance. Metanalysis. Organizational structure of university.

Referências

- ALTVATER, E. Realidades possíveis na sociedade global. *Lua Nova: Rev. de Cultura e Política*, 1997.
- BELL, D. *O advento da sociedade pós-industrial*. São Paulo: Cultrix, 1973.
- BEN-DAVID, J. *O papel do cientista na sociedade*: um estudo comparativo. Trad. Dante Moreira Leite. São Paulo: Ed. Pioneira; Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.
- BRASIL. Decreto nº 2494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 8º da Lei de Diretrizes e Bases. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em: 6 jun 2007.
- CASTELLS, M. *A sociedade da informação*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1989.
- ELLUL, J. *El siglo XX y la técnica*. Barcelona: Labor, 1954.
- GALBRAITH, J. K. *The affluent society*. New York: Houghton Mifflin, 1958.
- GIBBONS, M. ; LIMOGES, C. ; NOWWITNY, H. ; SCHWARTZMAN, S.; SCOTT, P.; HABERMAS, J. *Técnica e ciência enquanto ideologia*. Textos escolhidos [...] Jürgen Habermas. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores).
- MACIEL, M. L. Inovação e conhecimento. In: SOBRAL, F. et al. (Org.). *A alavanca de Arquimedes – ciência e tecnologia na virada do século*. Brasília, DF: Paralelo 15, 1997.
- MARCUSE, H. *Ideologia da sociedade industrial*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.
- NISKIER, A. *Educação a distância*: a tecnologia da esperança. São Paulo: Loyola, 2000.
- OFFE, C. *Capitalismo desorganizado*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

Recebido em 15 mar. 2008 / aprovado em 27 nov. 2008.

Para referenciar este texto

REIS, M. L. Relações entre a prática da educação a distância e a estrutura organizacional das universidades: processos de inovação e a tradição. *EccoS*, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 265-280, jan./jun. 2009.