

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

ANA PAULA VIEIRA

INSTITUCIONALIZAÇÃO DO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM NO
ENSINO SUPERIOR: O CASO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

CURITIBA

2019

ANA PAULA VIEIRA

INSTITUCIONALIZAÇÃO DO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM NO
ENSINO SUPERIOR: O CASO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Dissertação apresentada como requisito parcial
para a obtenção do grau de Mestre em
Administração, Curso de Mestrado em
Administração, Programa de Mestrado em
Administração, Universidade Tecnológica
Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Marcio Jacometti

CURITIBA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Vieira, Ana Paula

Institucionalização do ambiente virtual de aprendizagem no ensino superior [recurso eletrônico] : o caso da Universidade Federal do Paraná / Ana Paula Vieira.-- 2019.

1 arquivo eletrônico (186 f.) : PDF ; 4,25 MB.

Modo de acesso: World Wide Web.

Texto em português com resumo em inglês.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Administração. Área de Concentração: Organizações e Tecnologia. Linha de Pesquisa: Tecnologia e Desenvolvimento Organizacional, Curitiba, 2019.

Bibliografia: f. 175-183.

1. Administração - Dissertações. 2. Universidade Federal do Paraná - Organização - Estudo de casos. 3. Ensino a distância. 4. Ambientes virtuais compartilhados. 5. Ensino superior - Ensino auxiliado por computador. 6. Novo institucionalismo (Ciências sociais). 7. Desenvolvimento organizacional. 8. Tecnologia educacional. I. Jacometti, Márcio, orient. II. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Administração. III. Título.

CDD: Ed. 23 -- 658

Biblioteca Central do Câmpus Curitiba - UTFPR
Bibliotecária: Luiza Aquemi Matsumoto CRB-9/794

TERMO DE APROVAÇÃO

**INSTITUCIONALIZAÇÃO DO AMBIENTE VIRTUAL DE
APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: O CASO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ**

por

Ana Paula Vieira

Esta dissertação foi apresentada às 13h30, dia 30 de agosto de 2019 como requisito parcial para a obtenção do título de MESTRE EM ADMINISTRAÇÃO, na Linha de Pesquisa *Tecnologia e Desenvolvimento Organizacional*, do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. O candidato foi arguido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após a deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho **APROVADO**.

Prof. Dr. Marcio Jacometti
(PPGA/UTFPR)
Orientador

Prof. Dr. Leonardo Tonon
(PPGA/UTFPR)
Membro Interno

Prof. Dr. Marcos de Castro
(UNICENTRO)
Membro Externo

Profa. Dra. Marystela Assis Baratter
(UFPR)
Membro Externo

Prof. Dr. Thiago Cavalcante Nascimento
(PPGA/UTFPR)
Coordenador do PPGA

Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA)

Avenida: Sete de Setembro, 3165
80230-901 – Curitiba – Paraná - Brasil
Fone: (41) 3310-4656
www.utfpr.edu.br

Resumo

Esta pesquisa descreve por meio de estudo de caso a institucionalização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) na Universidade Federal do Paraná (UFPR), em todas as suas fases, adoção, implantação, aceitação e disseminação do AVA por meio do *software* livre Moodle utilizado no Setor de Ciências Sociais Aplicadas. A análise das fases da institucionalização está fundamentada nos trabalhos de Tolbert e Zucker (2014) e Greenwood, Suddaby e Hinings (2002). Os dados primários foram coletados por meio de roteiro de entrevistas semiestruturadas com servidores técnico-administrativos e docentes dos Cursos de Administração e de Gestão da Informação e da Coordenação de Integração de Políticas de Educação a Distância da UFPR. O levantamento documental foi utilizado como fonte secundária para complementar a análise da institucionalização do AVA. Nesta pesquisa, as técnicas utilizadas foram a de análise documental e de conteúdo temática no período de 2010 a 2018 com triangulação de dados. Ficou demonstrado que as mudanças tecnológicas afetaram as relações institucionais a partir do estágio de evento precipitante de Greenwood, Suddaby e Hinings (2002), por meio de novos arranjos estruturais na adoção do AVA Moodle. Contudo, quase uma década após a regulamentação da carga horária a distância nos cursos de graduação presencial, a mudança institucional ainda está na fase habitualização de Tolbert e Zucker (2014) e aponta para a ação de interesse dos atores sociais como a causa de obstrução do fluxo de institucionalização de uma nova prática. O interesse identificado remonta à origem histórica do patriarcalismo no Brasil, se sobrepondo à função social da educação e tendo o campo organizacional como esfera institucional de interesses em disputa. Além de corroborar com os estudos mencionados, esta pesquisa traz sua contribuição teórica ao analisar conjuntamente o fluxo organizacional do processo de institucionalização de Tolbert e Zucker (2014) e a teorização estratégica para a institucionalização de uma nova prática de Greenwood, Suddaby e Hinings (2002).

Palavras Chave: Institucionalização, Campo Organizacional, Ambiente Virtual de Aprendizagem, Mudança Institucional.

Abstract

This research describes through case study the institutionalization of the Virtual Learning Environment (VLE) at the Federal University of Paraná (UFPR), in all its phases, adoption, implementation, acceptance and dissemination of VLE through the free software Moodle used in the Applied Social Sciences Sector. The analysis of the institutionalization phases is based on the works of Tolbert and Zucker (2014) and Greenwood, Suddaby and Hinings (2002). Primary data were collected by means of semi-structured interviews with technical-administrative servers and teachers of the Administration and Information Management Courses and the Coordination of Integration of Distance Education Policies of UFPR. The documentary survey was used as a secondary source to complement the analysis of the institutionalization of the VLE. In this research, the techniques used were document analysis and thematic content from 2010 to 2018 with data triangulation. Technological changes have been shown to affect institutional relationships from the precipitating event stage of Greenwood, Suddaby and Hinings (2002) through new structural arrangements in the adoption of VLE. However, almost a decade after the regulation of distance workload in face-to-face undergraduate courses, institutional change is still in the habitalization phase of Tolbert and Zucker (2014) and points to the action of interest of social actors as the cause. obstructing the institutionalization flow of a new practice. The interest identified goes back to the historical origin of patriarchy in Brazil, overlapping the social function of education and having the organizational field as the institutional sphere of disputed interests. In addition to corroborating the studies mentioned, this research brings its theoretical contribution by jointly analyzing the organizational flow of Tolbert and Zucker's institutionalization process (2014) and the strategic theorizing for the institutionalization of a new practice by Greenwood, Suddaby and Hinings (2002).

Keywords: Institutionalization, Organization Field, Virtual Learning Environment, Institutional Change.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	FORMULAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA	14
1.2	OBJETIVOS DA PESQUISA.....	15
1.2.1	Objetivo Geral	15
1.2.2	Objetivos Específicos	15
1.3	JUSTIFICATIVAS TEÓRICA E PRÁTICA	15
1.4	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	17
2	QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA	18
2.1	TEORIA INSTITUCIONAL.....	18
2.1.1	Institucionalização	24
2.1.2	Dinâmica Institucional	30
2.1.3	Ação e Estrutura na Dinâmica Institucional.....	37
2.1.4	Campos Organizacionais	41
2.1.5	A Influência dos Ambientes no Contexto Institucional.....	45
2.2	A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	48
2.2.1	Contexto Institucional da Educação a Distância na UFPR.....	56
2.2.2	A Tecnologia no Sistema Educacional.....	61
2.2.3	Ambientes Virtuais de Aprendizagem	66
3	METODOLOGIA	70
3.1	ESPECIFICAÇÃO DO PROBLEMA	70
3.1.1	Perguntas de pesquisa	70
3.2	O CASO EM ESTUDO	71
3.3	CATEGORIAS ANALÍTICAS DA PESQUISA.....	72
3.3.1	Definição Constitutiva (DC) e Operacional (DO) das Categorias Analíticas.....	72
3.3.2	Definição Constitutiva de Outros Termos Relevantes.....	75
3.4	DELIMITAÇÃO E DELINEAMENTO DA PESQUISA	75
3.4.1	Delineamento e Etapas da Pesquisa	75
3.4.2	Coleta de dados	77
3.4.3	Procedimentos de Coleta de Dados.....	78
3.4.4	Procedimentos de Tratamento e Análise de Dados	83
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES	88
4.1	CONTEXTO INSTITUCIONAL DE REFERÊNCIA DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	88
4.1.1	Mecanismos Isomórficos de Mudança Institucional	89
4.1.1.1	Categoria analítica: mecanismo isomórfico coercitivo.....	89

4.1.1.2	Categoria analítica: mecanismo isomórfico normativo	93
4.1.1.3	Categoria analítica: mecanismo isomórfico mimético.....	98
4.1.2	Pilares Institucionais	103
4.1.2.1	Categoria analítica: pilar regulativo	106
4.1.2.2	Categoria analítica: pilar normativo	107
4.1.2.3	Categoria analítica: pilar cultural-cognitivo.....	108
4.1.3	Categoria analítica: contexto institucional	110
4.2	CATEGORIA ANALÍTICA: INSTITUCIONALIZAÇÃO	112
4.2.1	Estágio I - Evento Precipitante	114
4.2.2	Estágio II - Desinstitucionalização.....	121
4.2.3	Estágio III - Pré-institucionalização	125
4.2.4	Estágio IV - Teorização.....	130
4.2.5	Estágio V - Difusão	142
4.2.6	Estágio VI - Reinstitutionalização	146
4.2.7	Fatores que interferem na institucionalização	151
4.3	CATEGORIA ANALÍTICA: CAMPO ORGANIZACIONAL	153
5	CONCLUSÃO	159
	REFERÊNCIAS.....	175
	ANEXO A	184
	ANEXO B	185

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Mecanismos isomórficos de mudança institucional.....	33
Figura 2. Estágios de mudança institucional	34
Figura 3. Processos inerentes à institucionalização.....	35
Figura 4. Processo <i>top-down</i> e <i>bottom-up</i> de criação e difusão institucional.....	44
Figura 5. A separação entre professores e alunos por tempo e espaço	62
Figura 6: Distribuição de cursos híbridos na UFPR.....	64
Figura 7: Isomorfismo no Contexto Institucional.....	Erro! Indicador não definido.
Figura 8. Isomorfismo Coercitivo para o Grupo ADM.....	89
Figura 9. Isomorfismo Coercitivo para o Grupo GI.....	90
Figura 10. Isomorfismo Coercitivo para o Grupo EaD.....	91
Figura 11. Isomorfismo Coercitivo em fonte documental	92
Figura 12. Isomorfismo Normativo para o Grupo ADM	94
Figura 13. Isomorfismo Normativo para o Grupo GI.....	95
Figura 14. Isomorfismo Normativo para o Grupo EaD	97
Figura 15. Isomorfismo Mimético para o Grupo ADM	98
Figura 16. Isomorfismo Mimético para o Grupo GI.....	99
Figura 17. Isomorfismo Mimético para o Grupo EaD	101
Figura 18: Linha do Tempo: Mecanismos Isomórficos de Mudança Institucional	103
Figura 19: Início da carga horária a distância nos cursos presenciais	105
Figura 20. Ação dos atores e estruturas	106
Figura 21. Papel dos atores na criação de novas estruturas	107
Figura 22. Ação para formalizar nova estrutura	108
Figura 23. Ação de difusão.....	109
Figura 24. Processo de Institucionalização de Greenwood, Suddaby e Hinings (2002) e Tolbert e Zucker (2014).....	113
Figura 25. Análise das fases do processo de institucionalização.....	114
Figura 26. Estágio I - Evento Precipitante/Habitualização.....	114
Figura 27. AVA - Seu início como recurso de ensino e aprendizagem	116
Figura 28. AVA - Moodle e outras plataformas.....	117
Figura 29. AVA - Mudanças no ensino e aprendizagem	118
Figura 30. AVA - Pressão por meio de legislação	119
Figura 31. AVA - pressão da comunidade interna.....	120

Figura 32. Estágio II – Ascensão de atores existentes.....	122
Figura 33. Atas do CEPE sobre a proposta de resolução de carga horária a distância	124
Figura 34: Estágio III - Pré-institucionalização / Habitualização	125
Figura 35. Resolução nº 72/10-CEPE	125
Figura 36. Novos arranjos estruturais	127
Figura 37. Novos arranjos estruturais PDTI 2016-2017 e PDI 2017-2021	128
Figura 38. Formalização em políticas e procedimentos	129
Figura 39. Estágio IV - Teorização/Objetificação	130
Figura 40. Teorização: ideia que justifica a mudança	131
Figura 41. Monitoramento organizacional: a EaD nos PDI's de 2007 a 2021	132
Figura 42. Monitoramento organizacional: Cipead	134
Figura 43. Monitoramento organizacional: inconformidade na Governança de TI.....	135
Figura 44. Contribuição da Cipead no PDTI 2016-2017.....	137
Figura 45. Teorização: ideia de ação para resistência a mudança	138
Figura 46. Ação formativa em EaD de 2003 a 2005.....	139
Figura 47. Ação formativa em EaD de 2009 a 2016.....	140
Figura 48. Grupos de convencimento com demonstrações de sucesso	141
Figura 49: Estágio V – Difusão /Objetificação	142
Figura 50. AVA - Grupos que defendem a nova prática.....	142
Figura 51. Teorização: ideias com valores predominantes	144
Figura 52. Difusão com pessoas chave	145
Figura 53: Estágio VI – Reinstitutionalização/Fase Sedimentação..... Erro! Indicador não definido.	
Figura 54. Ampla adoção por legitimidade cognitiva	147
Figura 55. Sedimentação	148
Figura 56. Correlação com resultados esperados.....	150
Figura 57. Comparativo entre Projetos Pedagógicos dos Cursos de ADM/2007 e GI/2013.....	155
Figura 58: Linha do Tempo: Campo Organizacional	158
Figura 59. Mapa de correlação entre os autores Greenwood, Suddaby e Hinings (2002) e Tolbert e Zucker (2014).....	160

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Elementos básicos da teoria institucional.....	20
Quadro 2. Institucionalização	20
Quadro 3. Modelo de mudança em dois estágios	21
Quadro 4. Modelo exógeno de mudança	23
Quadro 5: Três pilares das instituições	29
Quadro 6. Estágios de institucionalização e dimensões comparativas	36
Quadro 7. Perspectivas teóricas sobre campos organizacionais	43
Quadro 8. Perspectivas de ambiente institucional versus ambiente técnico	47
Quadro 9. Marcos da EaD no contexto institucional da UFPR	58
Quadro 10. Roteiro de entrevista do objetivo I	79
Quadro 11. Roteiro de entrevista do objetivo II - Habitualização.....	80
Quadro 12. Roteiro de entrevista do objetivo II - Objetificação	81
Quadro 13. Roteiro de entrevista do objetivo II - Sedimentação	82
Quadro 14. Roteiro de entrevista do objetivo III - Fracasso Estrutural	82
Quadro 15. Instrumentos de coleta	84
Quadro 16. Categorização do contexto institucional	86
Quadro 17. Os três pilares no contexto institucional da educação presencial	110
Quadro 18. Perfil dos docentes nos cargos de gestão em EaD.....	123
Quadro 19. Dimensão no estágio pré-institucionalização	129
Quadro 20: Dimensão no estágio semi-institucional	146
Quadro 21. Dimensão no estágio de total institucionalização	151
Quadro 22. Fatores que interferem na institucionalização	152
Quadro 23. Síntese do estágio I - Evento Precipitante/Habitualização	160
Quadro 24. Síntese do estágio II - Desinstitucionalização/Habitualização.....	162
Quadro 25. Síntese do Perfil de Competências dos Gestores de EaD	162
Quadro 26. Síntese do estágio III - Pré-institucionalização/Habitualização	163
Quadro 27. Síntese do estágio IV - Teorização/Objetificação	165
Quadro 28. Síntese do estágio IV - Teorização/Objetificação: legitimidade moral ou pragmática.....	167
Quadro 29. Síntese do estágio IV - Teorização/Objetificação - mimetismo	167
Quadro 30. Síntese do estágio V - Difusão/Objetificação.....	169

Quadro 31. Síntese do estágio VI - Reinstucionalização/Sedimentação..... 170

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Cursos de Graduação Presenciais com Oferta de Carga Horária
EaD no primeiro semestre de 2018.....65

LISTA DE SIGLAS

Sigla	Significado
ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ABT	Associação Brasileira de Tecnologia Educacional
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
EaD	Educação a Distância
CCE	Centro de Computação Eletrônica
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CES	Câmara de Educação Superior
CIPEAD	Coordenação de Integração e Políticas de Educação a Distância
CNE	Conselho Nacional de Educação
COPLAD	Conselho de Planejamento e Administração
COSIGA	Coordenação de Sistema de Informação para Gestão Acadêmica
COUN	Conselho Universitário
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
IPAE	Instituto de Pesquisa e Administração
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LMS	Learning Management System
MEC	Ministério da Educação
MOODLE	Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment
NAA	Núcleo de Assuntos Acadêmicos
NEAD	Núcleo de Educação a Distância
PNE	Plano Nacional da Educação
PDTI	Plano Diretor de Tecnologia da Informação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Político Pedagógico de Curso
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFPR	Universidade Federal do Paraná

1 INTRODUÇÃO

A maior parte das Instituições de Ensino Superior (IES) iniciou o interesse pela educação a distância (EaD) depois do surgimento das capacidades de interação que as tecnologias de informação e comunicação ofereceram. Segundo a autora Keinski (2007), a expansão da *internet* nas universidades começou em 1994. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) incorporou pela primeira vez a modalidade “a distância” como espaço oficial para fazer educação no Brasil, no ano de 1996 (KEINSKI, 2007).

Em 1999, para cumprir a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Universidade Federal do Paraná (UFPR) foi credenciada junto ao Ministério da Educação (MEC) para ofertar cursos a distância, criou o Núcleo de Educação a Distância (NEAD) e no ano seguinte ofertou o Curso de Pedagogia a distância para qualificar em nível superior os professores da educação básica (SÁ, 2003). A formação de docentes e servidores técnico-administrativos em educação, com foco no Curso de Aperfeiçoamento para Capacitação de Tutores em EaD, totalmente *online*, foi ofertada a partir de 2004 pela UFPR Virtual (MEIER, 2012).

O NEAD, agora Coordenação de Integração e Políticas de Educação a Distância (Cipead), visa o desenvolvimento da educação a distância na UFPR e proporciona suporte conteudista e técnico aos cursos presenciais que oferecem disciplinas a distância em cursos presenciais. Além desse suporte e, em parceria com a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, essa Coordenação atuou diretamente na oferta de cursos de Formação em EaD, Práticas Educacionais Abertas, Formação de Docentes para a Educação Híbrida, Moodle na prática docente, Moodle na prática tutorial, Recursos para Conferência Web: Webconferência, Videoconferência e Transmissão *Streaming* e Produção audiovisual para EaD.

O *software* livre Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) foi adotado dois anos após a implantação da UFPR Virtual, com o intuito de acompanhar o desenvolvimento da educação a distância no ensino superior, formar docentes para o uso desta nova tecnologia e fortalecer a EaD no ensino presencial da UFPR com a disseminação dessa nova prática de ensino.

A EaD configura um campo organizacional, tendo em vista a relação da UFPR e órgãos reguladores, como o MEC, na adoção desta modalidade de ensino, bem como o relacionamento entre os membros da comunidade interna envolvidos direta e indiretamente no processo de implantação do AVA por meio das estruturas da UFPR. Essa prática de relacionamento pode promover o isomorfismo mimético na adoção do AVA Moodle no âmbito institucional.

Este estudo visa compreender como ocorreu o processo de institucionalização do ambiente virtual de aprendizagem nos Cursos de Graduação em Administração e Gestão da Informação da Universidade Federal do Paraná. Para esta compreensão será abordada a teoria institucional e seus conceitos de institucionalização.

O questionamento a ser respondido, os objetivos que se pretende alcançar, a relevância teórica e prática e a estrutura deste projeto serão apresentados na próxima seção.

1.1 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

A implantação da Educação a Distância e as Tecnologias de Informação e Comunicação trouxeram mudanças significativas para as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Para se adequar às novidades e a este novo modelo de ensino e aprendizagem, a UFPR investe na formação de docentes destinados a atuarem na Educação a Distância por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) plataforma Moodle e oferta disciplinas na modalidade a distância em até 20% da carga horária total dos cursos de graduação. Para identificar que essa oferta e formação tem caráter de continuidade e veio para ficar, é necessário analisar o processo de institucionalização do sistema utilizado em todas as suas fases para compreender de que forma este fenômeno social ocorreu e continua ocorrendo. Além disso, é necessário também, que a formação de docentes e estudantes por meio da EaD seja configurada como uma política permanente que venha ao encontro da qualidade do ensino e ao desenvolvimento organizacional. A partir do cenário colocado e, dada a importância da formação de docentes e estudantes envolvidos direta e/ou indiretamente com educação a distância, essa investigação procura responder a seguinte questão de pesquisa: Como se deu o processo de

institucionalização do Ambiente Virtual de Aprendizagem, nos Cursos de Administração e Gestão da Informação da UFPR, no período de 2010 a 2018, de modo a atender o objetivo da oferta de disciplinas *online* no limite de até 20% da carga horária total do curso?

1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

1.2.1 Objetivo Geral

Descrever o processo de institucionalização do ambiente virtual de aprendizagem na oferta de até 20% da carga horária total dos Cursos de Administração e Gestão da Informação por meio da modalidade de educação a distância na Universidade Federal do Paraná, no período de 2010 a 2018.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar o contexto institucional de referência do processo de aprendizagem antes da introdução da modalidade de ensino a distância nas universidades.
- Descrever o processo de institucionalização do AVA no caso em estudo.
- Descrever os fatores que interferem no processo de institucionalização do AVA a partir da Resolução CEPE nº 72/10 (UFPR, 2010), no período de 2010 a 2018.
- Identificar as alterações que ocorreram no campo organizacional estabelecido pela educação presencial frente à implantação do AVA na UFPR, no período considerado pela pesquisa.

1.3 JUSTIFICATIVAS TEÓRICA E PRÁTICA

A presente investigação teve motivação na experiência da pesquisadora em atividades desenvolvidas como tutora em cursos de formação em EaD pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) e pela UFPR, desde 2009, bem como a atividade de co-orientação a distância em curso de especialização em EaD ofertado pela UFPR (realizado em 2013). Dentre as atribuições dessas atividades, pode-se citar o

acompanhamento e orientação de cursistas e a avaliação em ambiente virtual de aprendizagem para a formação em EaD de docentes e técnicos-administrativos em educação.

Com o crescimento da modalidade de ensino a distância, um dos desafios da UFPR, além da capacitação de seus servidores docentes e técnicos-administrativos em educação é a oferta de disciplinas a distância em até 20% da carga horária total do curso, conforme estabelecido pelo MEC por meio da Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016, que revogou a Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004.

Para atender a demanda da sociedade e da qualidade da educação a distância, a formação e disseminação de conhecimento em EaD e a utilização de tecnologias da informação e comunicação, como Ambientes Virtuais de Aprendizagem, devem estar alinhadas à gestão de políticas da Cipead e da Pró-Reitoria de Graduação da UFPR (Prograd).

A teoria institucional analisa a institucionalização em diversos contextos, como o campo (MEYER; SCOTT, 1983), como a mudança (GREENWOOD; SUDDABY; HININGS, 2002) e como o processo (TOLBERT; ZUCKER, 2014). A pesquisa sobre este tema se justifica por haver poucos estudos que relacionam a teoria institucional e a educação a distância. Os estudos realizados sobre a institucionalização da EaD são voltados para os cursos a distância ofertados pela Universidade Aberta do Brasil (NOVAIS; FERNANDES, 2011; ALVES; CASTRO; SOUTO, 2014). A presente pesquisa se diferencia desses poucos estudos porque o objeto é o curso presencial que utiliza a tecnologia do AVA para ofertar disciplinas a distância, num total de até 20% da carga horária do curso.

Este estudo se relaciona à linha de pesquisa: Tecnologia e Desenvolvimento Organizacional do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, tendo em vista a evolução e a adoção de novas práticas institucionais na educação por meio do AVA. Este estudo poderá contribuir para a compreensão do grau de institucionalização das estruturas como proposta de novos estudos por Tolbert e Zucker (2014), para a compreensão da teorização mencionada por Greenwood, Suddaby e Hinings (2002) e para a compreensão da

influência do contexto institucional no comportamento intraorganizacional, citada por Greenwood, Oliver, Sahlin e Suddaby (2008) como uma das novas direções de abordagem da teoria institucional.

1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação contém, incluindo esta seção (1) Introdutória, que apresenta a formulação do problema e os objetivos da pesquisa; o (2) Quadro Teórico de Referência com definições acerca da Teoria Institucional, que fundamenta como a institucionalização ocorre com abordagem de dinâmica institucional, ação e estrutura na dinâmica institucional, definições de campo organizacional, ambientes, contexto institucional, evolução da educação a distância, contexto institucional da EaD, tecnologia educacional e ambiente virtual de aprendizagem, que apresenta a situação em estudo; (3) Metodologia, com a descrição do delineamento e *design* da pesquisa e os interesses constituintes, (4) Resultados alcançados e (5) Conclusão.

2 QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA

Para compreender e descrever os processos que acontecem nas organizações, há muitas abordagens em estudos organizacionais. Neste estudo, será utilizada a abordagem da teoria institucional, de vertente sociológica, para descrever o processo de institucionalização do AVA na oferta de disciplinas a distância em cursos de graduação presenciais. A fundamentação teórica, para esta pesquisa, apresenta a teoria institucional com seus conceitos, bem como os processos institucionais das autoras Tolbert e Zucker (2014) e dos autores Greenwood, Suddaby e Hinings (2002), seguida de campos organizacionais, ambientes técnico e institucional e contexto institucional. Para compreender a unidade de análise, após essa seção, é apresentada a tecnologia no sistema educacional e os ambientes virtuais de aprendizagem.

A primeira seção apresenta a evolução da teoria institucional de vertente sociológica, os mecanismos e os efeitos da institucionalização, bem como o processo institucional ou dinâmica institucional com a especificação dos componentes que compõe o processo. Na sequência, a educação a distância é apresentada dentro do contexto institucional com conceitos de ambientes racionalizados e sua distinção entre ambiente técnico e institucional. O campo organizacional também consta nesta seção com suas diferentes perspectivas teóricas, seguido da influência dos ambientes no contexto institucional e o contexto institucional da educação a distância na UFPR.

A segunda seção apresenta como a tecnologia influencia o sistema educacional e a adoção do ambiente virtual de aprendizagem como tecnologia que proporciona um método de construção de saberes e desenvolvimento do conhecimento em cursos presenciais por meio do AVA Moodle na oferta de disciplinas a distância.

2.1 TEORIA INSTITUCIONAL

O foco de análise na vertente sociológica do velho institucionalismo é voltado para as relações entre organização e ambiente, no qual a heterogeneidade organizacional se destaca. Teóricos dos anos de 1940 e 1950 reconheceram a

existência e a importância das particularidades da coletividade e das entidades organizacionais, separando-as das instituições sociais mais amplas e do comportamento do indivíduo (SCOTT, 2008).

O novo institucionalismo iniciou no final da década de 1970 com ênfase na homogeneidade entre conjuntos de organizações e ampliação do nível de análise, do organizacional, para o interorganizacional e societal (CARVALHO; VIEIRA; GOULART, 2012).

As bases do novo institucionalismo, conforme Greenwood, Suddaby e Hinings (2008) foram estabelecidas por meio dos trabalhos de Meyer e Rowan (1977), Zucker (1977), Meyer e Rowan (1977), DiMaggio e Powell (1983), Tolbert e Zucker (1983) e Meyer e Scott (1983). As perspectivas teóricas organizacionais focavam a relação entre uma organização e seu ambiente, que era o cenário técnico e o comportamento de executivos visto como intencional, limitado ao racional. Contra esse contexto surgiram as perspectivas teóricas institucionais dos norte-americanos Meyer e Rowan (1977).

O interesse de Meyer e Rowan (1977) estava voltado para a linha de Weber, no sentido da racionalização e difusão das burocracias formais na sociedade moderna, de modo que, para os autores, estas eram decorrentes da complexidade das redes de organizações e de troca e do contexto institucional. Segundo Meyer (1977) e Scott (1983), mitos racionalizados ou entendimentos sociais generalizados são difundidos através de redes relacionais que antecedem os mitos.

Meyer e Rowan (1977) referem-se a esse contexto institucional como as regras, normas e ideologias de uma sociedade mais ampla e propuseram que os mitos racionalizados são aceitos como prescrições culturais de conduta apropriada. O enfoque dos primeiros teóricos institucionais estava voltado para os significados compartilhados e para os processos institucionais (GREENWOOD; SUDDABY; HININGS, 2008). Os elementos básicos da teoria institucional apresentados no final dos anos 1970 e início dos anos 1980 foram elencados pelos autores Greenwood, Suddaby e Hinings (2008) conforme constam no Quadro 1.

A contribuição mais citada do artigo de DiMaggio e Powell (2005) foi sobre a discussão de como ocorre a institucionalização. Eles propuseram três elementos de difusão: coercitivos, normativos e miméticos. Em 1983, os fundamentos iniciais do institucionalismo organizacional haviam sido estabelecidos e duas características foram enfatizadas: investigações sobre a organização e sua relação com o contexto institucional e a explicação institucional que enfatiza nas organizações a busca da legitimidade e sobrevivência, não eficiência, e destaca o papel da cognição e da obrigação e não do interesse próprio (GREENWOOD; SUDDABY; HININGS, 2008).

Quadro 1. Elementos básicos da teoria institucional

Contexto institucional	As organizações são influenciadas pelos seus contextos institucionais e de rede, o contexto institucional consiste em mitos racionalizados de conduta apropriada
Pressões institucionais	As pressões institucionais afetam todas as organizações, mas especialmente aquelas com tecnologias pouco claras e/ou difíceis de avaliar organizações especialmente sensíveis a contextos institucionais são organizações institucionalizadas
Isomorfismo e legitimidade	As organizações tornam-se isomórficas em seu contexto institucional para garantir a aprovação social que proporciona benefícios de sobrevivência
Conformidade cerimonial	Como a conformidade às pressões institucionais pode ser contrária aos ditames da eficiência, a conformidade pode ser cerimonial, por meio da qual as estruturas simbólicas são dissociadas do núcleo técnico de uma organização
Práticas institucionalizadas	Práticas institucionalizadas são normalmente tomadas como garantidas, amplamente aceitas e resistentes a mudanças

Fonte: Elaborado a partir de Greenwood, Suddaby e Hinings (2008).

No Quadro 2, é possível visualizar por qual motivo as organizações utilizam os elementos de difusão.

Quadro 2. Institucionalização

Motivos organizacionais para a institucionalização	Elementos de difusão
Evitar sanções disponíveis para organizações das quais são dependentes	Coercitivos
Respeitar as obrigações sociais	Normativos
Interpretação de outros comportamentos bem-sucedidos	Miméticos

Fonte: Elaborado a partir de Greenwood, Suddaby e Hinings (2008).

No decorrer da evolução da teoria institucional, entre as décadas de 1980 e 1990, as instituições, como mitos racionalizados, foram refletidas pelas ideias de quatro grupos de estudos, conforme descrito pelos autores Greenwood, Suddaby e Hinings (2008).

Para estes autores, o primeiro estudo descrito como *processual studing*, demonstrou que as organizações adotam práticas amplamente consideradas racionais para alcançar legitimidade; o segundo, *cross-category comparisons*, examinou a convergência das organizações institucionalizadas em torno de práticas consideradas racionais; o terceiro, *cross-national comparisons*, comparou práticas em países diferentes no qual os valores culturais distintos foram testados e resultaram em diferentes comportamentos organizacionais; e o quarto, *means of transmission*, explorou a transmissão das ideias entre as organizações.

Neste estudo de caso sobre o processo de institucionalização de uma prática, destaca-se a teorização que será apresentada na seção de dinâmica institucional. A teorização é parte do processo de institucionalização e pode ser apresentada no grupo de estudos de instituições como mitos racionalizados, pois aborda a transmissão das ideias de implantação e adoção de um AVA entre as estruturas da Universidade Federal do Paraná.

Tolbert e Zucker iniciaram uma abordagem sistemática e diferenciada da literatura institucional em 1983, com a primeira análise quantitativa em grande escala dos efeitos institucionais. Essa abordagem analisou, durante um período prolongado, a difusão de práticas de emprego no funcionalismo público dos governos locais dos Estados Unidos, sendo a lógica desse estudo a difusão em dois estágios conforme consta no Quadro 3.

Quadro 3. Modelo de mudança em dois estágios

Estágios de Difusão	Motivação	Ação
<i>Early adoptions</i>	Melhorar as operações	Simplificando procedimentos ou reduzindo conflitos
<i>Later adoptions</i>	Garantir legitimidade social	Parecendo modernos, eficientes e racionais, apesar de os procedimentos não serem especialmente funcionais

Fonte: Elaborado a partir de Tolbert e Zucker (1983).

Para as autoras Tolbert e Zucker (1983), no segundo estágio, *later adoptions*, a legitimidade dos próprios procedimentos serve como ímpeto para os adotantes posteriores, como a medida em que um número crescente de organizações adota uma inovação e a própria inovação se torna progressivamente institucionalizada, ou seja, entendida como um componente necessário da estrutura organizacional racionalizada.

Fligstein (1987) mostrou por meio de um segundo estudo de difusão, que as ações sociais daqueles que ocupavam posições de poder em grandes empresas ocasionaram mudanças ao longo de 60 anos. Mostrou que mudanças disruptivas no sistema legal permitem mudanças nos comportamentos organizacionais, denominado de modelo exógeno de mudança que se tornou o modelo utilizado nas próximas duas décadas e suas características encontram-se descritas no Quadro 4.

Em relação ao isomorfismo, Greenwood, Suddaby e Hinings (2008) afirmam que, mesmo que o contexto institucional seja claro e uniforme, não significa que a difusão de qualquer prática tenha efeito institucional. Possivelmente, há uma decisão racional por trás de uma empresa que copia outra empresa por acreditar que esta possua mais conhecimentos. No entanto, há legitimidade na inovação que leva uma empresa a adotá-la por confiança, esse comportamento é um efeito institucional.

Na década de 1990, o foco inicial era mostrar a dinâmica do isomorfismo, e em meados dessa mesma década, a atenção foi voltada para a legitimidade. Em relação aos elementos que sustentam as instituições, estes foram distinguidos por Scott (1995) em pilares regulativos, normativos e cultural-cognitivos. Apesar de os três pilares serem encontrados juntos com maior frequência, os fundamentos mais densos das formas institucionais são fornecidos pelo pilar cultural-cognitivo, segundo os autores Greenwood, Suddaby e Hinings (2008).

O isomorfismo institucional foi desdobrado em três abordagens para explicar por que as organizações são mais ou menos receptivas às pressões institucionais. A abordagem dominante era estrutural e examinou como as prescrições institucionais são mediadas por uma posição das organizações definida pelo seu grau de centralidade, *status* ou simplesmente por vínculos com outras organizações; uma segunda abordagem para a compreensão de respostas organizacionais às pressões

institucionais observou os fatores interorganizacionais; e a terceira abordagem, virou a atenção para noções de identidade organizacional (GREENWOOD; SUDDABY; HININGS, 2008).

Quadro 4. Modelo exógeno de mudança

Foco de Weber, Meyer, Rowan, DiMaggio e Powell	Foco de Fligstein: Forma Multidivisional (<i>M-Form</i>)
Poder	O controle das organizações está ligado às lutas de poder intra-organizacionais
Mitos e Legitimidade	Não usa os termos mitos e legitimidade racionalizados, o estudo traça as ideias (mitos) geralmente aceitas (legitimidade) dentro de um campo organizacional associadas à adoção de estratégias e estruturas organizacionais específicas
Racionalização	Separou o estudo dos processos institucionais do estudo da racionalização

Fonte: Elaborado a partir de Fligstein (1987).

Entre os anos de 1990 e 2000, foram destacadas outras abordagens na Teoria Institucional: Mudança Institucional, Empreendedorismo Institucional e Lógicas Institucionais (GREENWOOD; SUDDABY; HININGS, 2008). No final da década de 1990, surgiram questionamentos sobre como ocorria a mudança institucional neste cenário de isomorfismo e legitimidade no campo organizacional.

Após esta abordagem, destacou-se a abordagem de empreendedorismo institucional, cuja análise focava “demonstrar como os atores desenvolvem a habilidade de enxergar fora da estrutura na qual está imerso e, em seguida, como eles propõem caminhos futuros alternativos ao invés de apenas reproduzirem a estrutura” (BARATTER; FERREIRA; COSTA, 2009, p. 1). Devido ao fato da construção e legitimação de novas práticas para compreensão do empreendedorismo institucional, essa abordagem se tornou quase sinônimo de mudança institucional (GREENWOOD, SUDDABY; HININGS, 2002). Nos anos 2000, o foco dos estudos da teoria institucional foi direcionado para a lógica institucional, cujos estudos se desenvolveram mais a nível de indústria por ser um campo relevante para o estabelecimento de lógicas, por exemplo, comparações, concorrência, *status*, com ênfase nos agentes (THORNTON;

OCASIO, 2008). Os autores apresentam a definição de lógica institucional, com créditos para Alford e Friedland (1985) como práticas e crenças contraditórias e inerentes às instituições das sociedades ocidentais modernas.

Diante dos estudos das abordagens utilizadas nos períodos de 1977-1983, 1983-1991 e 1991-2007, oito novas direções para a teoria institucional foram propostas pelos autores Greenwood, Suddaby e Hinings (2008): 1º processo institucional e os efeitos institucionais do isomorfismo mimético, 2º práticas institucionais de um ambiente institucional dado como certo (*taken-for-granted*) para outro ambiente, 3º poder social com a incorporação da teoria de movimentos sociais, 4º construção social, 5º economias emergentes, 6º modelo de ação coletiva, 7º relação entre a teoria institucional e outras teorias e 8º cultura organizacional. Na presente pesquisa, a direção aponta para investigação da adoção do AVA como prática institucional do fenômeno da EaD.

2.1.1 Institucionalização

A definição de instituições como um conjunto de leis e costumes construídos em torno de uma ou mais funções foi apresentada por Davis (1949). Segundo Scott (2008), esta definição transmite a função de noção de segmento ou ordem normativa. Instituições, define Durkheim, são um produto da atividade e associação conjuntas, o efeito de "instituir" fora de nós, formas subjetivas e individuais de agir e julgar (ALEXANDER, 1983). Giddens (1984) define instituição como características mais duradouras da vida social, é o que dá solidez aos sistemas sociais no tempo e no espaço.

Neste estudo de caso, será utilizado o conceito de instituições de Scott (2008), onde as instituições são compostas por normas reguladoras, normativas e culturais-cognitivas que, juntamente com atividades e recursos associados, fornecem estabilidade e significado para a vida social.

Entre 1970 e 1980, a atenção dos pesquisadores estava voltada para formas e campos organizacionais, contribuindo para o desenvolvimento da teoria institucional. As organizações passaram a ser mais do que sistemas de produção, mas sistemas sociais e culturais. Em meados de 1970, os teóricos começam a reconhecer a

importância dos efeitos dos significados na organização, das forças culturais e sociais, ou seja, é na década de 1970 que o ambiente institucionalizado é reconhecido por mitos racionalizados além da racionalidade burocrática (SCOTT, 2008).

Weber argumentou que as Ciências Sociais diferem das Ciências Naturais porque tanto o pesquisador quanto o objeto de estudo agregam significado aos eventos. Segundo Scott (2008), na abordagem de Weber, a ação é social quando o indivíduo atuante atribui um significado subjetivo ao seu. Indivíduos não respondem mecanicamente aos estímulos; eles primeiro interpretam e então determinam sua resposta. Pesquisadores não podem esperar entender comportamentos sociais sem levar em conta os significados que permeiam as ações sociais.

Weber empregou sua abordagem interpretativa para sintetizar em que as condições materiais e os interesses dos materialistas – como Marx – e os valores idealistas enfatizados por Durkheim, fossem combinados para motivar e guiar a ação (ALEXANDER, 1983), examinando o poder de alguns grupos em impor seu conhecimento e concepções na realidade social de outros.

A institucionalização objetiva um sistema de normas definindo como deveriam ser as relações de indivíduos ou organizações e que essas estruturas normativas servem para legitimar a existência das organizações e seus principais padrões funcionais de operação necessários para implementar os valores (PARSONS, 1960; SCOTT, 2008).

Esse argumento foi apresentado por Parsons em 1960 e cita o exemplo das escolas, cuja legitimidade recebida da sociedade está diretamente ligada ao objetivo da escola ligado aos valores culturais mais amplos da sociedade, como a educação (PARSONS, 1960; SCOTT, 2008). Parsons destaca a relação do ambiente e dos valores culturais.

Para Selznick (1957), institucionalização é um processo que acontece na organização ao longo do tempo, no qual a própria história da organização é refletida pelas pessoas que estiveram envolvidas no processo, pelos grupos que a representa, pelos interesses criados e pela maneira que se adaptou ao ambiente. Institucionalizar é difundir valor além dos requisitos técnicos da tarefa.

As premissas de valor, aprendizado, regras e rotinas são ingredientes que conduzem os indivíduos a se comportarem de forma racional. O indivíduo racional é organizado e individualmente institucionalizado, segundo Simon (1945-1997). Esses argumentos de Simon permanecem entre os mais influentes sobre funções e formas neoinstitucionais. Essas abordagens direcionam a atenção da natureza internalizada e da cultura subjetiva de modo a tratar os símbolos como fenômenos externos objetivos.

Para ampliar a compreensão das práticas organizacionais para além da racionalidade apresentada por Simon e Parsons, conceitos como legitimidade, institucionalização e mecanismos de coerção foram utilizados pelos autores Meyer e Rowan (1977), DiMaggio e Powell (2005) e Zucker (1991) com o objetivo de compreender como essas práticas são desenvolvidas e como se transformam ao longo do tempo (MACHADO-DA-SILVA; FONSECA; CRUBELLATE, 2005; GREENWOOD; SUDDABY; HININGS, 2008).

Berger e Luckmann (2004) conceituam a construção de um significado comum de sistemas, no qual enfatizam três fases: externalização (produção, interação social, estruturas simbólicas – com significados compartilhados pelos participantes), objetivação (processo pelo qual essa produção se confronta como uma realidade, como algo fora de si mesmo e exercitado em comum com os outros), e internalização (processo pelo qual o mundo objetivado é retroprojetado em consciência no curso da socialização).

Sobre objetividade e objetivação, os autores Berger e Luckman (2004, p. 87) afirmam que:

Um mundo institucional, por conseguinte, é experimentado como realidade objetiva [...]. É importante ter em mente que a objetividade do mundo institucional, por mais maciça que pareça ao indivíduo, é uma objetividade produzida e construída pelo homem. O processo pelo qual os produtos exteriorizados da atividade humana adquirem o caráter de objetividade é a objetivação.

Berger e Luckman (2004, p. 99), definem que “toda a transmissão exige alguma espécie de aparelho social. Isto é, alguns tipos são designados como transmissores, outros como receptores do conhecimento tradicional”. As autoras Tolbert e Zucker

(2014), apresentam o processo de objetificação¹ como o desenvolvimento de consenso social entre os decisores da organização sobre o valor da estrutura a partir da obtenção e análise de informações sobre a sua disseminação em outras organizações do mesmo campo.

Na sequência lógica desses conceitos apresentados, Berger e Luckman (2004, p. 96) descrevem o processo de sedimentação como verdadeira chamada social, “quando surge a possibilidade de repetir-se a objetivação das experiências compartilhadas. Só então, provavelmente, estas experiências serão transmitidas de uma geração à seguinte e de uma coletividade à outra”.

Tolbert e Zucker (2014) caracterizam o processo de sedimentação pela propagação, virtualmente completa, de suas estruturas por todo o grupo de atores teorizados como adotantes adequados, como pela perpetuação de estruturas por um período consideravelmente longo de tempo.

Nesta mesma linha, Greenwood, Suddaby e Hinings (2002, p. 60) trazem a teorização como um estágio fundamental da mudança institucional e a definem como o “desenvolvimento e especificação de categorias e elaboração de cadeias de causa e efeito”, ainda, afirmam que há poucos estudos empíricos sobre teorização.

Um conceito fundamental para a teoria institucional é o de legitimidade, que trata da aceitação e credibilidade social, o qual é destacado por Deephouse e Suchman (2008), uma vez que, para esses autores a legitimidade é socialmente construída a partir de sistemas de normas e valores, cujas ações são percebidas como adequadas.

A legitimidade das organizações foi distinguida entre legitimidade pragmática, moral e cognitiva por Suchman (1995) e a alta legitimidade foi percebida por Sherer e Lee (2002) como um ponto que permite as organizações se desviarem das práticas

¹ As autoras Tolbert e Zucker (2014) utilizam o termo objetificação a partir da objetivação de Berger e Luckman (2004). Para as autoras o processo de objetificação está voltado para o valor da estrutura o qual é independente do objeto em si. Os autores Greenwood, Suddaby e Hinings (2002) utilizam o termo objetivação para se referir à transformação do subjetivo em objetivo que se concretiza a partir do julgamento dos atores sociais, ou seja, depende diretamente do objeto em si.

estabelecidas. Para Greenwood, Suddaby e Hinings (2008) essa é uma complexa relação entre desempenho e legitimidade.

Para Berger e Luckmann (2004), a legitimação é uma objetivação de segunda ordem, pois torna objetivamente acessível e subjetivamente plausível as objetivações de primeira ordem que foram institucionalizadas. É um processo que valida os significados com explicação, justificação e apoio normativo à prática.

Os autores DiMaggio e Powell (2005) e Meyer e Scott (1983) elaboraram a perspectiva macro ambiental, que se tornou a ênfase dominante no trabalho sociológico. Três mecanismos importantes foram distinguidos por DiMaggio e Powell: coercitivo, mimético e normativo, através dos quais os efeitos institucionais são difundidos num campo de organizações (SCOTT, 2008).

DiMaggio e Powell enfatizaram o isomorfismo estrutural (similaridade) como consequência importante de processos competitivos e institucionais; Meyer e Scott propuseram que todas as organizações são moldadas por forças institucionais, mas alguns tipos de organizações têm mais força para influenciar mais umas do que outras (SCOTT, 2008).

Os pilares analíticos de Scott (2008) para estudos institucionais em organizações auxiliam na compreensão da teoria institucional, pois são a partir da interdependência desses pilares que as instituições são criadas. Sendo o pilar regulativo que possibilita restringir o comportamento dos atores pelo mecanismo de coerção, o pilar normativo com a inclusão de valores e normas; e o pilar cultural-cognitivo, pelo qual são construídos os significados, reforçando que o processo interpretativo “interno” é formado por quadros culturais “externos”.

Para Scott (2008) uma abordagem possível seria uma análise analítica das dimensões dos pilares como constituintes ou apoiadores de uma instituição, de modo que formem um conjunto de sistema com significado específico. Esse sistema envolveria as sanções sociais, mais a recompensa intrínseca e os valores. As dimensões dos pilares são apresentadas no Quadro 5.

A teoria institucional é usualmente considerada para explicar a semelhança (isomorfismo) e a estabilidade dos arranjos organizacionais em uma determinada população ou campo organizacional (HININGS; GREENWOOD, 1996).

Quadro 5. Três pilares das instituições

	REGULATIVO	NORMATIVO	CULTURAL-COGNITIVO
Base de Conformidade	Conveniência	Obrigação social	Dado como certo, Entendimento Compartilhado
Base de Ordem	Regras regulativas	Expectativas vinculadas	Esquema constitutivo
Mecanismos	Coercitivo	Normativo	Mimético
Lógica	Instrumental	Adequação	Ortodoxo
Indicadores	Regras, Leis e Sanções	Certificação	Senso comum, Lógica compartilhada de ação, Isomorfismo
Efeito	Medo de punição, inocência	Vergonha/Honra	Certeza/Confusão
Base de Legitimidade	Legalmente sancionado	Moralmente governado	Compreensível, Reconhecível, Cultural, Incentivo

Fonte: Elaborado a partir de Scott (2008).

Hinings e Greenwood (1996) afirmam que os teóricos institucionais declaram que os comportamentos organizacionais regularizados são o produto de ideias, valores e crenças que se originam num contexto (MEYER; ROWAN, 1977; MEYER; SCOTT; DEAL, 1983; ZUCKER, 1983), ou seja, que na teoria institucional os comportamentos organizacionais são produtos que vão além das pressões do mercado, uma vez que as pressões institucionais também influenciam esses comportamentos por meio das pressões de agências reguladoras, bem como das expectativas sociais gerais e das ações de líderes organizacionais.

Para os autores DiMaggio e Powell (1991), os modelos organizacionais surgem das pressões institucionais, mecanismos de coerção, pois essas pressões fazem com que as organizações sejam semelhantes, adotando a mesma configuração. Conforme sugerido por Greenwood e Hinings (1996), o modelo das estruturas e sistemas de uma organização é fornecido por ideias e valores num esquema interpretativo (BARLEY, 1986; BARTUNEK, 1983; RANSON; HINIGS; GREENWOOD, 1980).

Na teoria institucional, há convergência das organizações devido aos modelos ideacionais que convergem numa população ou campo organizacional, tendo em vista que não são culturas organizacionais individuais (GREENWOOD; HININGS, 1996).

Quando as organizações buscam se tornarem isomórficas, estas passam por processos primários pelos quais podem convergir (GREENWOOD; HININGS, 1996; DIMAGGIO; POWEL, 1991). Esses processos primários são coercitivos, miméticos e normativos. Para DiMaggio e Powell (1991), a convergência e conformidade das organizações visam adquirir legitimidade a estas e aumentar sua expectativa de sobrevivência, reafirmando que o foco da teoria neoinstitucional é a abordagem sobre uma categoria ou rede de organizações.

Teóricos neoinstitucionais tratam das organizações como uma população dentro de um campo organizacional, cuja composição do contexto institucional é vertical, no entanto, estão interligadas de forma horizontal, de modo que a totalidade dessas organizações são submetidas às pressões dentro deste contexto.

Para Jepperson (1991), a instituição é uma propriedade relativa, uma vez que é possível considerar um objeto como instituição dependendo do contexto analítico. Segundo este autor, as práticas institucionais requerem ações de mobilização e intervenção repetitiva dentro da dinâmica institucional para garantir sua institucionalização.

2.1.2 Dinâmica Institucional

A dinâmica institucional tem seu início marcado pelo processo de isomorfismo nas organizações, decorrente dos mecanismos isomórficos de mudança institucional definidos por DiMaggio e Powell (2005). Após ser submetida ao processo institucional primário pelos mecanismos isomórficos, as organizações enfrentam o processo institucional secundário, que consiste nas fases ou estágios de institucionalização que as organizações atravessam. As fases são apresentadas em seis estágios de mudança institucional por Greenwood, Suddaby e Hinings (2002) e três estágios da institucionalização pelas autoras Tolbert e Zucker (2014).

O processo primário da institucionalização foi apresentado, em 1983, pelos autores DiMaggio e Powell (2005), com o objetivo de explicar o motivo que leva as organizações a se tornarem homogêneas, embora estejam cada vez menos integradas no controle de resultados. Para se referir à homogeneidade como isomorfismo, os autores utilizam o conceito de que o isomorfismo é um processo de restrição, no qual as unidades em uma população são forçadas a se assemelham às outras unidades que enfrentam o mesmo conjunto de restrição (DIMAGGIO; POWELL, 2005).

Para os autores Haveman e David (2008, p. 583)

A ecologia organizacional e o institucionalismo romperam com a suposição de que as organizações poderiam se adaptar às condições externas de maneira tecnicamente racional. No caso da ecologia, as forças inerciais impedem uma adaptação oportuna; na perspectiva institucional, a conformidade com as regras institucionais pode impedir uma operação eficiente.

Hawley (1968), associou o ecossistema da ecologia à ecologia humana que trata das relações humanas com o ambiente, mais especificamente ao que se refere às suas adaptações e supõe que todos os ecossistemas estão sujeitos aos mesmos princípios de mudança (ZIMER, 1988). O autor se baseia nos princípios do desenvolvimento do ecossistema e redes de sistemas em sua teoria da convergência, bem como na noção de isomorfismo que sustenta que as estruturas do sistema convergem na medida em que as suas interações são frequentes (ZIMER, 1988).

Para compreender o isomorfismo institucional que envolve a política e o cerimonial nas organizações, foram identificados por DiMaggio e Powell (2005) três mecanismos de mudança institucional: coercitivo, normativo e mimético.

O isomorfismo coercitivo é resultado das pressões formais sobre organizações das quais estas são dependentes e também é resultado de expectativas culturais na sociedade (DIMAGGIO; POWELL, 2005). O desenvolvimento de regulamentos pelo Estado é um exemplo de configuração coercitiva (GREENWOOD; SUDDABY; HININGS, 2002).

O isomorfismo mimético é resultado da imitação e ocorre quando organizações imitam outras por perceberem que estas são mais legítimas ou bem-sucedidas

(DIMAGGIO; POWELL, 2005). É por meio da legitimidade pragmática e também pelo pensamento voltado para aspectos econômicos que novas ideias são adotadas em ambientes competitivos, prevalecendo o mimetismo (GREENWOOD; SUDDABY; HININGS, 2002).

O isomorfismo normativo é resultado da normatização em busca de legitimidade, ocorre principalmente na profissionalização e tem como consequência a formação de redes de profissionais que atuam como força isomórfica no campo organizacional (DIMAGGIO; POWELL, 2005). Em ambientes com alto grau de profissionalização, as novas ideias podem levar ao empreendedorismo, no entanto, nesses ambientes a difusão precisa de justificativa normativa, pois é somente quando as ideias são consistentes e com valores predominantes que se tornam convincentes e legítimas (GREENWOOD; SUDDABY; HININGS, 2002).

Os mecanismos isomórficos de mudança institucional não são sinônimos de eficiência e controle de resultados, sobretudo porque eles ocorrem num contexto onde há ausência de evidências de aumento da eficiência organizacional interna e apesar de os mecanismos se misturarem num contexto empírico os resultados podem ser distintos (DIMAGGIO; POWELL, 2005). Estes autores ressaltam que organizações isomórficas coercitivas por imposições governamentais estão cada vez menos integradas por controles de resultados e que em muitas organizações isomórficas normativas não há pressão por eficiência devido às fortes barreiras fiscais e legais e do quantitativo limitado de organizações. A dinâmica dos mecanismos isomórficos de mudança institucional está retratada na Figura 1.

Nos processos institucionais secundários são abordados os estágios de mudança que as organizações atravessam ao sofrerem as pressões do ambiente e se tornarem isomórficas. A mudança, na teoria institucional, é ocasionada pelo isomorfismo convergente - movimento de uma posição para a outra (GREENWOOD; SUDDABY; HININGS, 2002). A abordagem das três formas primárias de legitimidade organizacional de Suchman (1995) está presente nos estágios definidos por estes autores e apresentam as seguintes bases: legitimidade pragmática, baseada na avaliação instrumental, em benefícios e interesses próprios; legitimidade moral: baseada na avaliação normativa, no julgamento da finalidade da ação sem levar em

conta benefícios próprios a quem julga ou avalia; legitimidade cognitiva, baseada na cognição, na internalização de um sistema de crenças (normas e valores) (BARAKAT *et al.*, 2016).

Figura 1 – Mecanismos isomórficos de mudança institucional



Fonte: elaborado a partir de DiMaggio e Powell (2005).

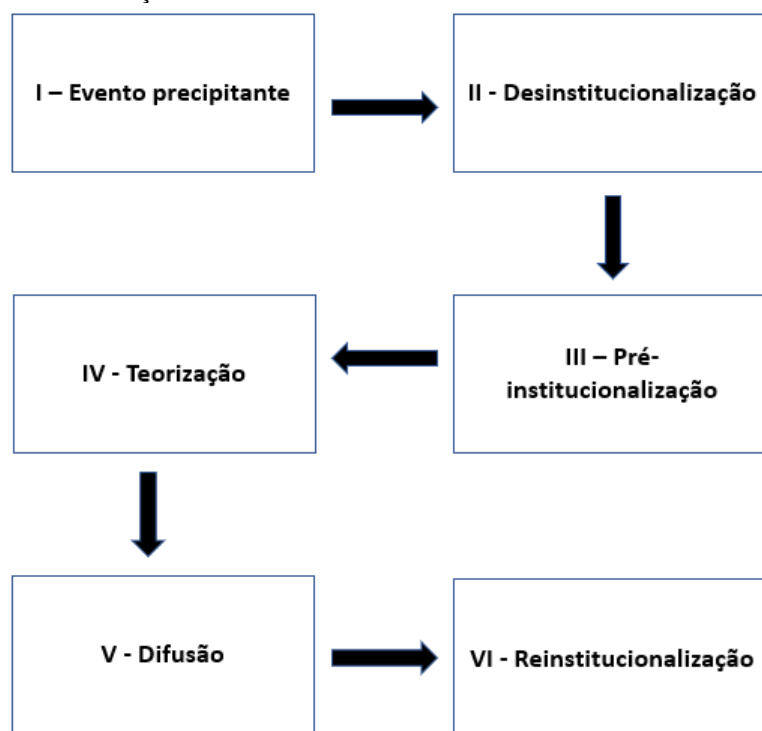
Para os autores Greenwood, Suddaby e Hinings (2002), esse processo envolve seis estágios de mudança. No estágio I, evento precipitante, ocorre a desestabilização das práticas vigentes ocasionadas por rupturas, mudanças e descontinuidade da competitividade, pode ter motivação social, tecnológica e regulatória.

O estágio II, desinstitucionalização, tem o efeito de perturbar o campo socialmente construído por meio do ingresso de novos atores ou do empreendedorismo dando sequência ao estágio III, pré-institucionalização, no qual as organizações inovam e buscam soluções técnicas viáveis para a solução do problema local (GREENWOOD; SUDDABY; HININGS, 2002).

O estágio IV, teorização, envolve a especificação de um fracasso organizacional geral e justificação de uma possibilidade abstrata de solução, pode

haver legitimidade pragmática (baseada em interesses) ou moral (baseada em julgamento/avaliação). No estágio V, difusão, há o aumento da objetivação e a obtenção do consenso social por meio da legitimidade pragmática, que segue para o estágio VI, reinstitucionalização, de ampla adoção das novas ideias tomadas como garantidas pela legitimidade cognitiva baseada na cognição. O esquema dos estágios de mudança é retratado na Figura 2.

Figura 2 – Estágios de mudança institucional



Fonte: adaptado de Greenwood, Suddaby e Hinings, 2002.

Os autores Greenwood, Suddaby e Hinings (2002) realizaram sua pesquisa com foco no discurso que ocorre dentro de uma profissão e afirmaram que, devido à carência de pesquisas empíricas e a negligência do estágio de teorização, estudos com foco na linguagem e em diferentes contextos ajudarão na especificação e na generalização de suas observações da teorização. Para os autores, em ambientes coercitivos, espera-se diligência em princípios da razoabilidade; em miméticos, solidez de idéias; e em normativos, apelos pelo alinhamento normativo.

No estágio III, pré-institucionalização, é onde ocorre a teorização, destacado pelos autores como essencial ao processo de mudança e definida como a transcrição de ideias de justificação da mudança, ou da resistência à mudança, para formatos

simplificados de fácil compreensão, pois é somente quando as ideias são consistentes com os valores predominantes que se tornam convincentes e legítimas. O termo pré-institucionalização é utilizado pelas autoras Tolbert e Zucker como o primeiro processo da dinâmica institucional.

O processo de institucionalização de Tolbert e Zucker (2014) foi desenvolvido a partir de uma análise quantitativa da revisão de literatura motivada pelos poucos estudos dedicados a conceitualização e a especificação dos processos de institucionalização, com o objetivo de classificar as contribuições teóricas da teoria institucional para análise organizacional e avançar nesta perspectiva para melhorar sua utilização em estudos empíricos.

As autoras destacam que, nas abordagens organizacionais anteriores, as estruturas estavam institucionalizadas ou não estavam, pois a institucionalização não era baseada em processo. Com a revisão da literatura feita pelas autoras Tolbert e Zucker (2014), a dinâmica institucional foi composta por três estágios de institucionalização, a saber: habitualização, objetificação e sedimentação, retratado na Figura 3.

Figura 3 – Processos inerentes à institucionalização



Fonte: Tolbert e Zucker (2014).

Como pode se observar, as autoras retratam o processo de habitualização que dentro de um contexto organizacional e em resposta às forças ambientais envolve a inovação de novos arranjos estruturais e a formalização desses arranjos em políticas e procedimentos, que resultam no estágio de pré-institucionalização. O processo de habitualização “é o desenvolvimento de comportamentos padronizados para a solução

de problemas e a associação de tais comportamentos a estímulos particulares” (TOLBERT; ZUCKER, 2014, p. 203).

O processo de objetificação “envolve o desenvolvimento de certo grau de consenso social entre os decisores da organização a respeito do valor da estrutura e a crescente adoção pelas organizações com base nesse consenso” (TOLBERT; ZUCKER, 2014, p. 205). Para as autoras a disseminação, por meio da teorização, e a objetificação da estrutura se relacionam com o estágio de semi-institucionalização.

O processo de sedimentação é “a continuidade histórica da estrutura e, especialmente, em sua sobrevivência pelas várias gerações de membros da organização” (TOLBERT; ZUCKER, 2014, p. 207). Para alcançar a sedimentação, a objetificação, mesmo com impactos positivos, atravessa resistência de grupo e defesas de grupos de interesses. As autoras identificam esse processo como o estágio da institucionalização total.

Para considerar a estrutura no estágio de institucionalização total, as autoras Tolbert e Zucker (2014, p. 208) fazem a ligação deste estágio aos seguintes efeitos conjuntos: relativa baixa resistência de oposição; promoção e apoio cultural continuado por grupos de defensores; correlação positiva com resultados desejados, conforme Quadro 6.

Quadro 6. Estágios de institucionalização e dimensões comparativas

Dimensão	Estágio de pré-institucionalização	Estágio semi-institucional	Estágio de total institucionalização
Processos	Habitualização	Objetificação	Sedimentação
Características dos adotantes	Homogêneos	Heterogêneos	Heterogêneos
Ímpeto para difusão	Imitação	Imitação/normativo	Normativa
Atividade de teorização	Nenhuma	Alta	Baixa
Variância na implementação	Alta	Moderada	Baixa
Taxa de fracasso estrutural	Alta	Moderada	Baixa

Fonte: elaborado a partir de Tolbert, Zucker (2014, p. 209).

Mais estudos sobre processos institucionais são indicados por estas autoras para desenvolver medidas e documentação sobre a institucionalização das estruturas que possivelmente está relacionada ao estágio de institucionalização. Tolbert e Zucker (2014) sugerem, dentre outras técnicas de coleta de dados, o questionário sobre atributos relacionados ao grau de institucionalização.

Na visão de Machado-da-Silva e Gonçalves (2014), a dinâmica institucional está diretamente vinculada aos mecanismos de pressão e a articulação entre esses mecanismos depende do contexto para a análise do processo, bem como da análise conjunta da ação e da estrutura.

2.1.3 Ação e Estrutura na Dinâmica Institucional

No processo de institucionalização, a ação dos atores sociais e os arranjos estruturais criados pode auxiliar na interpretação de práticas institucionais. Os atores sociais podem ser definidos com base na definição de Weber (2002) sobre ação social: ator social é um personagem que possui atitude orientada para a ação dos outros.

Os atores, sejam eles organizacionais ou individuais, são potenciais criadores de nova estrutura institucional (ZUCKER, 1988) e para ser institucional, a estrutura deve gerar uma ação (TOLBERT; ZUCKER 2014). Weber (2002, p. 25) afirma que,

A Sociologia não reconhece uma personalidade coletiva como ação. Quando a Sociologia usa o termo “Estado”, “nação”, “corporação”, “família”, “divisão do exército” ou conceitos coletivos semelhantes, o faz apenas para por em foco um certo tipo de desenvolvimento de modos alternativos de ação social para pessoas individuais.

A escola orgânica de Sociologia, segundo Weber (2002, p. 26) “tenta explicar a interação social e utiliza o “todo” ao qual a ação do indivíduo é relacionada e depois interpretada”. Weber (2002) defende que: a ação social pode ser omissa ou não e orientada para o passado, presente ou futuro; atitudes subjetivas devem ser consideradas sociais somente se orientadas para as ações dos outros; o contato entre indivíduos somente é ação social quando é significativamente orientada para outros.

A ação social, segundo Weber (2002), pode ser determinada tradicionalmente dos seguintes modos: tornando-se costume devido a uma longa prática; estritamente afetiva; relacionada a valores; racionalmente orientada para fins quando envolver fins, meios e efeitos secundários. Para este autor, raramente a ação social orienta-se apenas de uma ou de outra destes modos.

Giddens (2008, p. 669) afirma que:

De acordo com os críticos (que incluem a maioria dos sociólogos influenciados pelo interacionismo simbólico), como seres humanos temos

razões para fazer o que fazemos, e habitamos um mundo social impregnado de significados culturais. Deste ponto de vista, os fenômenos sociais não são precisamente o mesmo que coisas, mas dependem dos significados simbólicos de que revestimos as nossas ações. Não somos criaturas da sociedade, mas os seus criadores.

Assim como Weber (2002), Giddens (2008) afirma que os atores sociais agem em função de outros atores, porém com algum grau de autonomia e racionalidade. Segundo Giddens (2008, p. 35),

Weber é frequentemente apontado como o mais antigo defensor das perspectivas de ação social. Ainda que reconhecesse a existência de estruturas sociais – como classes, partidos, grupos de *status* e outros -, ele sustentava que essas estruturas foram criadas através de ações sociais de indivíduos.

É incoerente o argumento de que a sociedade nos é “exterior” assim como o mundo físico ao nosso redor, pois ainda que a sociedade seja exterior ao indivíduo, por si só, ela não pode ser exterior ao conjunto de indivíduos (GIDDENS, 2008).

Na análise de Giddens (2008), os fatos sociais de Durkheim podem nos exercer constrangimentos e limitar nossas ações, mas esses fatos não determinam o que fazemos. Ainda, segundo Giddens (2008, p. 670),

Como seres humanos, fazemos escolhas e não reagimos passivamente aos acontecimentos que nos rodeiam. A forma de ultrapassar a diferença entre a abordagem estrutural e a centrada na ação é reconhecer que construímos e reconstruímos ativamente a estrutura social no decurso das nossas atividades diárias.

Giddens (2008) apresenta um exemplo dessa reconstrução ao citar o uso do dinheiro no sistema monetário, que se deixássemos de usar o dinheiro o sistema se dissolveria. Trazendo esse exemplo para o campo deste estudo, a educação, podemos afirmar que o mesmo ocorreria com a educação presencial, esta se dissolveria se todos ou a maioria optasse pelas inovações tecnológicas da educação a distância.

À construção e reconstrução da estrutura social dá-se o nome de estruturação, um conceito de Giddens (2008) de que estrutura e ação estão obrigatoriamente relacionadas entre si. Este autor traz o seguinte exemplo: as ações regulares e previsíveis das pessoas que compõem um grupo formam a estrutura desse grupo,

mas essas ações somente são possíveis de acordo com um grande conhecimento socialmente estruturado.

Logo, a estrutura depende da regularidade da ação e ao aplicar a capacidade de conhecimento à ação, o indivíduo dá não somente conteúdo, mas também força às próprias regras e convenções. “Regras de comportamento que refletem ou incorporam valores de uma cultura” são definidas por Giddens (2008, p. 38) como normas; “os valores e as normas trabalham em conjunto para moldar a forma como os membros de uma cultura se comportam dentro de seus limites”.

Na teoria institucional, essas normas são a base da conformidade do pilar institucional obrigação social de Scott (2008) e do isomorfismo normativo de DiMaggio e Powell (2005). Pode-se dizer que a ação da construção e da reconstrução da estrutura está atrelada às pressões e às oportunidades do ambiente no qual o ator social está inserido.

Relacionada a valores, na ação social de Parsons (ROCHER, 1976), a ação do ator varia conforme seu critério de julgamento, que pode ser no âmbito de variável universal ou particular, de desempenho ou de qualidade do objeto. Segundo Rocher (1976, p. 46), na ação social de Parsons, o ator pode julgar um objeto físico ou social de acordo com o que ele produz, faz, cumpre, sendo este julgamento baseado na variável de desempenho do objeto.

Ao contrário deste critério, o ator pode dar maior importância ao que o objeto é em si, independentemente do sucesso da ação ou do que ele possa trazer para o ator. Então é a variável qualidade do objeto, o critério de julgamento adotado pelo ator (ROCHER, 1976).

Deste modo, é possível afirmar que o papel do ator social na dinâmica institucional é estabelecido pelo seu conhecimento socialmente estruturado, ou ainda, pela sua posição na estrutura social (grupo, sociedade) ou formal (organização). A posição que influencia a ação pode estar relacionada ao poder e dominação, que na dinâmica citada seria o pilar de base de conformidade de conveniência de Scott e mecanismo de coerção de DiMaggio e Powell (2005).

É possível afirmar, com base na teoria institucional, na ação social e na estrutura, que na dinâmica institucional, a ação do ator social movida por pressões constrói a inovação. O papel da ação do ator social é um efeito importante no processo de institucionalização, se não o principal, contribuindo diretamente em todas as fases do processo como formação de um novo arranjo estrutural, teorização, difusão, sucesso e fracasso estrutural.

Segundo Giddens (2008, p. 56), “não mais consideramos costumes e hábitos como aceitáveis meramente porque têm a autoridade da tradição. Pelo contrário, nossos modos de vida cada vez mais requerem uma base racional”. Como exemplo, este mesmo autor cita o projeto de um hospital que “não pode ser baseado especialmente em gostos tradicionais, mas deve considerar sua capacidade de servir ao propósito de um hospital – efetivamente preocupado com os doentes” (2008, p. 56).

De acordo com Giddens (2008), Weber aborda em conjunto o desenvolvimento social e a modernidade, a racionalização e o desenvolvimento da ciência, a tecnologia moderna e a burocracia. “A racionalização significa a organização da vida social e econômica de acordo com princípios de eficiência, baseados no conhecimento técnico” (WEBER, 2002).

Houve um esforço de Meyer e Rowan (1977) para analisar o uso das estruturas formais com propósitos simbólicos de modo que fosse possível destacar as limitações voltadas para um modo mais racional da estrutura.

Para Parsons o simbolismo na ação social mediatiza “as regras do comportamento, as normas, os valores culturais que servem para guiar o ator na orientação de sua ação” (ROCHER, 1976, p. 38). O conjunto de elementos da estrutura auxiliam na identificação de mudanças.

Segundo Giddens (2008, p. 53),

mudanças significativas envolvem mostrar em que medida há alterações na estrutura subjacente de um objeto ou situação durante um período de tempo [...]. Todas as explicações de mudança também envolvem demonstrar o que permanece estável como referência a partir da qual as alterações serão avaliadas.

Para Giddens (2008) tudo muda muito rapidamente e existe uma continuidade com o passado distante. Nesse contexto de mudanças, ao longo do tempo, o campo da educação teve alterações significativas, as quais estiveram voltadas para uma nova modalidade de oferta: a educação a distância.

2.1.4 Campos Organizacionais

Entre 1970 e 1990, alguns conceitos foram fundamentais para o desenvolvimento da Sociologia Organizacional, dentre eles estão: indústria, setor, população, domínio e campo. São conceitos que servem de base para compreender padrões de competição, coordenação, fluxo, influência e inovação e limitar as fronteiras do campo que afetam as organizações, seja para influenciá-las ou para restringi-las (DIMAGGIO, 1991).

A estrutura de um campo organizacional, segundo DiMaggio e Powell (2005, p. 76), “não pode ser determinada *a priori*, mas precisa ser definida com base em investigações empíricas”. Identificar a origem do campo é primordial na teoria institucional e na mudança organizacional por dois aspectos, segundo DiMaggio (1991, p. 267):

Primeiro, a teoria institucional se concentra em processos de influência mútua entre organizações [...] Segundo, a teoria institucional presta particular atenção a organizações como agências governamentais e associações comerciais que estão do lado de fora de uma indústria, mas dentro de um mesmo campo.

O teórico social europeu Pierre Bourdieu trouxe a concepção de campo social para se referir a arenas sociais regidas por valores distintos, de modo a enfatizar a natureza dos campos sociais e o papel do poder nesses campos. Bordieu (1977), em sua análise das estruturas sociais, destacou a internalização das regras culturais, sendo que campos podem ser analisados como subjetivos, elementos mentais internalizados e fenômenos sociais externos aplicados a qualquer ator.

Scott (2008) define campo como uma comunidade de organizações que participam de um sistema de significado comum, no qual seus participantes interagem mais uns com os outros do que com atores de fora do seu campo.

Campo organizacional, segundo DiMaggio (1986), é a unidade fundamental na associação dos níveis organizacional e societário no estudo da mudança social da comunidade, permite trabalhar a inter-relação entre os ambientes de recursos materiais, competitivo e institucional. Para Machado-da-Silva, Guarido Filho e Rossoni (2010, p. 111):

As relações entre organizações e outros atores sociais não representam apenas uma estrutura resultante de suas atividades, mas também definem e delimitam suas possibilidades para a ação, numa perspectiva mais interativa e recíproca do processo de institucionalização. Nessa linha de raciocínio, o tratamento do conceito de campo organizacional, com base na noção de estruturação, [...] possibilita que se levem em conta não apenas a dimensão relacional, mas também a dimensão simbólica no campo organizacional.

Os autores Meyer e Scott (1983) identificaram setor organizacional como um novo nível de análise, particularmente adequado em estudos de processos institucionais. Os campos organizacionais ajudam a ligar o ambiente nos quais os processos institucionais operam. Os componentes chave do campo organizacional são os sistemas de relação, os sistemas da cultura-cognitiva, os arquétipos organizacionais e os repertórios das ações coletivas (SCOTT, 2008).

Na abordagem de Zucker (1987), as origens dos processos institucionais são distintas nos campos contexto como instituição e organização como instituição. No contexto como instituição, os processos institucionais são provenientes de um ambiente racionalizado externo à organização e relacionado com o Estado.

Ainda, o contexto como instituição estimula o crescimento do Estado e como consequência desvincula a parte técnica – estruturas internas organizacionais – podendo ocorrer a ineficiência das tarefas organizacionais. Em relação à organização como instituição, os elementos institucionais são originados por meio de pequenos grupos e imitação de outras organizações visando processos internos similares para alcançar alternativas de estabilidade e eficiência (PECI, 2006).

Com base nas múltiplas abordagens sobre campo organizacional, os autores Machado-da-Silva, Guarido Filho e Rossoni (2010) classificaram campos organizacionais em seis perspectivas teóricas, conforme mostra o Quadro 7.

A concepção de instituições como arenas funcionalmente específicas persiste em noções contemporâneas de organização “campo” ou “setor” (DIMAGGIO; POWELL 1983; SCOTT; MEYER 1983) e é fortemente refletido no trabalho de Friedland e Alford (1991) que enfatizam o papel de instituições múltiplas, diferenciadas e parciais nas esferas da produção de mudança social (HININGS; GREENWOOD, 1996).

Quadro 7. Perspectivas teóricas sobre campos organizacionais

Perspectiva Teórica	Autores	Elementos-Chave	Descrição
Campo como a totalidade dos atores relevantes	DiMaggio, Powell	Significação e Relacionamento	Conjunto de organizações que compartilham sistemas de significados comuns e que interagem mais frequentemente entre si do que com atores de fora do campo, constituindo assim uma área reconhecida da vida institucional.
Campo como arena funcionalmente específica	Scott, Meyer	Função Social	Conjunto de organizações similares e diferentes, porém interdependentes, operando numa arena funcionalmente específica, compreendida técnica e institucionalmente, em associação com seus parceiros de troca, fontes de financiamento e reguladores.
Campo como centro do diálogo e de discussão	Hoffman; Zietsma; Winn.	Debate por Interesse Temático	Conjunto de organizações, muitas vezes com propósitos dispares, que se reconhecem como participantes de um mesmo debate acerca de temáticas específicas, além daquelas preocupadas com a reprodução de práticas ou de arranjos institucionais relacionados à questão.
Campo como arena de poder e de conflito	Vieira; Carvalho; Misoczky.	Dominação e Poder de Posição	Campo como resultado da disputa por sua dominação, numa dinâmica pautada pela (re)alocação de recursos de poder dos atores e pela sua posição relativa a outros atores.
Campo como esfera institucional de interesses em disputa	Fligstein; Swedberg; Jepperson.	Poder e Estruturas Cognitivas	Construções produzidas por organizações detentoras de poder, que influenciam as regras de interação e de dependência do campo em função de seus interesses, que, por sua vez, são reflexos da posição delas na estrutura social.
Campo como rede estruturada de relacionamentos	Powell; White; Owen-Smith	Articulação Estrutural	Conjunto formado por redes de relacionamentos usualmente integradas e entrelaçadas, que emergem como ambientes estruturados e estruturantes para organizações e indivíduos, revelados a partir de estudos topológicos e de coesão estrutural.

Fonte: elaborado a partir de Machado-da-Silva, Guarido Filho e Rossoni (2010).

O campo organizacional, segundo Scott (2008) pode ser considerado como uma junção dos níveis macro e micro, como uma unidade de análise multinível, une o

micronível (atores e organizações) e o macronível (sistema social de atores) na composição do campo como arena institucionalmente específica, ou arena institucional, sugerindo que o relacionamento entre as organizações pode ser tanto horizontal como vertical.

Essa junção viabiliza um modelo generalizado multinível com formas e fluxos institucionais de processos de criação e difusão institucional, que podem ocorrer tanto na forma descendente, *top-down*, como na ascendente, *bottom-up* (SCOTT, 2008), retratado na Figura 4.

Figura 4 – Processo *top-down* e *bottom-up* de criação e difusão institucional



Fonte: elaborado a partir de SCOTT (2008, p. 192).

O processo na forma *top-down* é movido por pressões ambientais impostas aos atores por meio de instituições societárias; e no processo *bottom-up* existe a participação direta dos atores focada em seus interesses. Na representação do modelo percebe-se a recursividade da ação política ou socialização das sanções e da prática ou interpretação feita pelos atores a partir de normas e modelos impostos pelas instituições societárias.

Segundo os autores Machado-da-Silva, Guarido Filho e Rossoni (2010, p. 115)

O adjetivo societário indica a desregionalização da fronteira, não definida geograficamente, mas funcionalmente (em torno de alguma atividade específica), considerando elementos do ambiente técnico e institucional na definição das características do setor, bem como as relações entre essas características e as propriedades das organizações que nele operam, as quais podem ser funcionalmente diferenciadas.

Sociólogos neoinstitucionais enfatizaram processos *top-down*, com foco em regras impostas, por outro lado, os economistas e cientistas políticos mantinham o foco no processo *bottom-up* que enfatiza a escolha racional dos interesses dos atores (SCOTT, 2008).

O interesse nesse estudo é a educação a distância dentro da modalidade do ensino presencial na UFPR. Apesar de o campo ser definido *a posteriori*, formalmente a estrutura da UFPR é diferente e interdependente do MEC, cuja função social é a educação, ou seja, funcionalmente específica na perspectiva teórica de campo organizacional dos institucionalistas Scott e Meyer. Essa perspectiva de campo pode ser relacionada com a perspectiva de Zucker, devido à relação elaborada pela autora entre o ambiente externo e o Estado, que em conjunto geram pressões institucionais no contexto.

2.1.5 A Influência dos Ambientes no Contexto Institucional

Tendo em vista que na teoria institucional as organizações não são entidades individuais, conforme afirmação de Greenwood e Hinings (1996) apresentada na seção anterior, e que as estruturas organizacionais formais, de acordo com Meyer e Rowan (1977), refletem os mitos de seus contextos institucionais, sendo condicionadas pelo ambiente institucional no qual estão inseridas, é possível compreender os efeitos do processo de institucionalização a partir do contexto institucional da organização.

Os institucionalistas entendem que as organizações são construídas por meio de um ambiente que não enfoque somente os ambientes técnico e prático, como também o social. Esse contexto institucional envolve o ambiente de uma forma mais ampla devido a sua perspectiva de abrangência econômica e sociocultural, uma vez

que é influenciado por valores organizacionais e ambientais, de acordo com Guarido Filho e Machado-da-Silva (2001).

Para Scott (2008), o ambiente não consiste apenas em pressões de produção e demandas de mercado, mas também por padrões regulativos, normativos e cultural-cognitivos. Além de competir por recursos e pelo mercado consumidor, as organizações competem para legitimar suas ações e estratégias (DIMAGGIO e POWELL, 2005). Percebe-se com essas definições que o ambiente é dividido em categorias de racionalidades distintas, ou seja, ambiente técnico e ambiente institucional. Esses ambientes, segundo Carvalho, Vieira e Lopes (1999, p. 7),

sustentam diferentes racionalidades: num ambiente técnico o “racional” é o que permite às organizações serem eficientes, produzir bens ou serviços aceitos pelo mercado e assim lograr os seus objetivos; num ambiente institucional, por sua vez, a ação racional está representada nos procedimentos capazes de proporcionar legitimidade no presente e no futuro organizacional.

Na definição de Fonseca (2003), os ambientes técnicos são controlados pelos resultados e ocasiona o isomorfismo competitivo, e os ambientes institucionais são controlados pelas pressões sociais que levam as organizações ao isomorfismo institucional.

Segundo a autora (2003, p. 55):

Ambientes técnicos são aqueles cuja dinâmica de funcionamento se baseia na troca de bens ou serviços, de modo que as organizações que neles se incluem são avaliadas pelo processamento tecnicamente eficiente do trabalho [...]. Os ambientes institucionais caracterizam-se pela elaboração e difusão de regras e procedimentos que proporcionam às organizações legitimidade e suporte contextual.

Entre um ambiente e outro, tanto para a formação da estrutura quanto para o desempenho das organizações, a dicotomia nas pressões e demais componentes são essenciais (OLIVER, 1997). As perspectivas ambientais dos ambientes institucional e técnico são apresentadas por Oliver (1997) dentro de suas dimensões relevantes conforme mostra o Quadro 8.

Para Scott (1991), essas perspectivas entre ambiente institucional e técnico variam em intensidade entre os ambientes e a classifica em forte, média e fraca, como exemplo cita os bancos, com fortes ambientes institucional e técnico; as escolas com

ambiente institucional forte e técnico fraco; e as empresas de produtos manufaturados com ambiente institucional fraco e forte ambiente técnico.

Quadro 8. Perspectivas de ambiente institucional versus ambiente técnico

Dimensões relevantes	Ambiente institucional	Ambiente técnico
Contexto ambiental	Político e legal	Mercado
Fator de demanda chave	Legitimidade	Recursos
Tipo de pressão	Coercitiva, mimética e normativa	Competitiva
Constituintes chave	Estado, agências e associações profissionais	Fontes de fatores de produção escassas
Mecanismos de controles externos	Regras, regulamentações, inspeções	Troca crítica de dependências
Fatores do sucesso organizacional	Conformidade às regras e normas institucionais	Aquisição e controle de recursos críticos
Ameaça dominante para a autonomia	Intervenção do governo	Parceiro de troca de recursos

Fonte: elaborado a partir de Oliver (1997).

Organizações com ambientes institucional e técnico fortes são aquelas sujeitas as regras formais de leis, regulamentos, decretos, bem como regras informais de credibilidade, confiança, segurança, entre outras. As organizações com ambientes institucional forte e técnico fraco são as que necessitam de legitimidade para se consolidar e garantir sua longevidade, por esse motivo o ambiente institucional nestas organizações recebem mais atenção que o técnico. Organizações com ambiente institucional fraco e técnico forte são o oposto das que compõem o cenário forte/fraco, uma vez que visam o ambiente técnico para sua sobrevivência, investem em competitividade, como produção, lucro, baixo custo.

Diante dessas variações de intensidade, as pressões e forças dos ambientes institucional e técnico podem ser aplicadas em quaisquer organizações, portanto, não há indicação de dicotomias, mas de um contínuo com possibilidade de inúmeras combinações (CARVALHO; VIEIRA; LOPES, 1999).

A partir da abrangência do ambiente no qual as organizações estão inseridas, Zucker (1987) apresenta duas abordagens teóricas possíveis para o estudo dos processos institucionais, o contexto como instituição, cujo processo central é a reprodução de fatos sociais do sistema, e a organização como instituição, sendo o processo central a criação de novos elementos culturais. Essas abordagens de contexto e organização como instituição apresentadas por Zucker são consideradas como campo ou setor (PECI, 2006).

A institucionalização ocorre a partir da convergência das organizações e da interação social dentro de um determinado campo.

2.2 A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Para compreender as mudanças que ocorreram no campo da educação presencial formal com o surgimento da educação a distância, serão apresentados os principais marcos históricos dessa evolução.

A educação presencial ocorre por meio da interação face a face entre professor e aluno dentro de um mesmo espaço físico e no mesmo tempo. Esta forma de ensino tem sofrido mudanças devido ao desenvolvimento tecnológico que proporciona constante evolução da educação a distância, cuja interação entre professor e aluno ocorre em tempos e espaços diversos (CARNEIRO; MARASCHIN, 2005; LÉVY, 2007; GIDDENS, 2008).

Essas mudanças geradas pela modernidade também são afetadas pelos sistemas políticos que estabelecem regras de mudança social. Giddens (2008, p. 56) afirma que o desenvolvimento político nos últimos séculos influenciou a mudança econômica, assim como esta influenciou a política, para este autor, em sistemas políticos modernos

em que as atividades de líderes políticos e autoridades governamentais constantemente afetam as vidas da massa da população. Interna e externamente, a tomada de decisões políticas promove e direciona a mudança social muito mais do que em tempos anteriores.

Segundo Giddens (2008), a educação formal levou muitos anos para surgir:

Durante vários séculos, a educação formal só estava ao dispor dos poucos que tivessem tempo e dinheiro para a mesma. Antes da invenção da imprensa escrita em 1454, os textos eram laboriosamente copiados à mão sendo, por isso, escassos e dispendiosos. Ler não era necessário nem sequer útil na vida quotidiana de muitas pessoas [...]. A palavra impressa e a comunicação eletrônica, combinadas com o ensino formal fornecido pelas escolas e universidades, tomaram-se fundamentais para o nosso modo de vida (GIDDENS, 2008, p. 464).

A educação a distância, segundo Barros (2003), iniciou-se no século XVIII, em 1728, com um curso de Taquigrafia por correspondência oferecido pela Gazeta de Boston (EUA) e de acordo com Giddens (2008, p. 494) “apesar de, desde há muito, ser possível estudar fora das instalações educativas formais, os cursos por correspondência não são por natureza muito interativos”.

Em 1870, foi estabelecida a instrução obrigatória na Grã-Bretanha, no entanto, apesar de os governos aumentarem as despesas com educação e a obrigatoriedade passar de dez para quatorze anos, a educação ainda permanecia sem a devida importância (GIDDENS, 2008).

Com a II Guerra Mundial, Giddens (2008, p. 496) afirma que:

fizeram-se testes de aptidão aos recrutas das forças armadas e os resultados surpreenderam as autoridades ao demonstrarem uma ignorância generalizada. Preocupado com o programa de recuperação do pós-guerra, o governo começou a repensar o sistema educativo existente.

Em 1944, a Lei da Educação da Grã-Bretanha deu início a mudanças como: frequência gratuita nas escolas secundárias para todos, aumento da idade escolar obrigatória para quinze anos e igualdade de oportunidades na educação, que passou a ser de responsabilidade das autoridades locais (GIDDENS, 2008).

Até as décadas iniciais do século XIX, a maioria da população não possuía instrução da educação formal ou qualquer tipo de instrução e a industrialização, com a rápida expansão do setor industrial, mudou este cenário (GIDDENS, 2008). Segundo este autor, a industrialização tornou necessária a força de trabalho especializada e os pais não conseguiam mais passar seus conhecimentos para os filhos devido ao tempo que permanciam fora de casa.

No Brasil, em 1930, criou-se o Ministério da Educação e Saúde e o sistema universitário foi organizado. No entanto, faltaram medidas abrangentes para a reforma

do sistema (RIBEIRO, 1993). De acordo com este autor, em 1937, com a instauração do Estado Novo, marcado pela crise do café, ascensão da indústria e repressão das manifestações populares, a educação passou por mudanças.

O país precisava de força de trabalho qualificada e investiu na educação profissional, criaram dentre outros órgãos o Serviço Nacional de Rádio Educativa em 1939 (RIBEIRO, 1993). Surgiu, em 1939, em São Paulo, o Instituto Monitor, de acordo com Alves (2011), o primeiro instituto brasileiro a oferecer cursos profissionalizantes a distância por correspondência; na época, com o nome de Instituto Rádio Técnico Monitor.

Em 1941, surge o Instituto Universal Brasileiro, fundado por um ex-sócio daquele Instituto, que segundo Alves (2011, p. 87), é o “segundo instituto brasileiro a oferecer também cursos profissionalizantes sistematicamente”. A primeira Universidade do Ar, surgiu também em 1941 e durou até 1944 (ALVES, 2011). O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) surgiu em 1942 para formar rapidamente a classe operária e era mantido pelas empresas filiadas à Confederação Nacional das Indústria (CNI) (RIBEIRO, 1993).

Em 1947, a nova Universidade do Ar surge patrocinada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC) e emissoras associadas, ainda, segundo Alves (2011), o objetivo era oferecer cursos comerciais radiofônicos.

Segundo Ribeiro (1993), a doutrina liberal-pragmática para adequar o indivíduo à sociedade moderna é do interesse de defensores da escola pública e, no Brasil, as escolas religiosas eram voltadas para educação de indivíduos com privilégios sociais. Em 1961 as reivindicações de católicos e liberais são beneficiadas pela promulgação da lei nº 4.024 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

Com a crise do populismo, o Brasil retoma o crescimento industrial em 1967 e 1968, devido sua aproximação com a potência mundial do pós-Guerra, os Estados Unidos, e a classe média, diante da concorrência das multinacionais, buscou colocação no mercado de trabalho em postos administrativos (RIBEIRO, 1993).

Neste cenário, surge a crise no ensino superior, pois não havia vaga para atender a demanda da sociedade que não precisava de processos seletivos, como os vestibulares, para entrar na universidade (RIBEIRO, 1993). Segundo este autor, acordos técnicos firmados entre Brasil e EUA para resolver essa crise no sistema educacional fracassaram, como bolsas de estudo e verbas para a educação ofertadas pelas multinacionais. Tendo como base esse contexto de crise, o Brasil sanciona as seguintes leis:

O decreto-lei 477/69 **proibia o corpo docente e o corpo discente de qualquer manifestação política**, com perigo de serem enquadrados na Lei de Segurança Nacional. Específicos para a Educação eram o decreto-lei 574/69 que **proibia as instituições de reduzir suas vagas, permitindo no entanto que estas fossem redistribuídas pelos cursos**; a lei 5741/69, que **estabelecia vagas limitadas no nível superior**; a lei 5540/68 **referente à reforma universitária**; e a lei 5692/71 **destinada aos 1º e 2º graus** (RIBEIRO, 1993). (grifos da autora).

O desenvolvimento da sociedade moderna é moldado pelo capitalismo, pela ciência e pela burocracia (WEBER, 2002). Para Weber (2002, p. 675) o capitalismo é “uma forma específica de organização do sistema econômico”, a ciência “moldou a tecnologia moderna” e a burocracia “é a única forma de organizar eficientemente um grande número de pessoas e, portanto, expande-se de forma inevitável com o crescimento econômico e político”.

Na evolução da educação a distância, esses elementos do desenvolvimento da sociedade moderna de Weber (2002) aparecem presentes de forma consistente. Entre as décadas de 1960 e 1970, segundo Ribeiro (1993), “o país passava por uma modernização ao adotar o modelo de um país desenvolvido, os Estados Unidos”. No entanto, sem ter conhecimento adequado para acompanhar a modernização, o que este autor chama de falta de *know-how*, como consequência, o Brasil tornou-se ainda mais dependente.

Em 1967, o Brasil regulamenta a televisão educativa por meio dos artigos 13 e 14 do Decreto nº 236, de 1967, que complementa e modifica a Lei nº 4.117, de 1962, que instituiu o Código Brasileiro de Telecomunicações:

Art. 13 A televisão educativa se destinará à divulgação de programas educacionais, mediante a transmissão de aulas, conferências, palestras e debates.

Parágrafo único. A televisão educativa não tem caráter comercial, sendo vedada a transmissão de qualquer propaganda, direta ou indiretamente, bem como o patrocínio dos programas transmitidos, mesmo que nenhuma propaganda seja feita através dos mesmos.

Art. 14 Somente poderão executar serviço de televisão educativa: a) a União; b) os Estados, Territórios e Municípios; c) as Universidades Brasileiras; d) as Fundações constituídas no Brasil, cujos Estatutos não contrariem o Código Brasileiro de Telecomunicações.

§ 1º As Universidades e Fundações deverão, comprovadamente possuir recursos próprios para o empreendimento.

§ 2º A outorga de canais para a televisão educativa, não dependerá da publicação do edital previsto no artigo 34 do Código Brasileiro de Telecomunicações.

Em 1970, surge o Projeto Minerva. Este projeto era um convênio entre o Ministério da Educação, a Fundação Padre Landell de Moura e Fundação Padre Anchieta, que tinha como objetivo utilizar o rádio para a educação e a inclusão social de adultos, esse projeto foi mantido até o início da década de 1980 (ALVES, 2011).

Em 1971, com a modernização que o Brasil enfrentava e entre as leis da educação sancionadas entre 1968 e 1971, destaca-se na educação a distância o artigo 25, da lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Este artigo possibilitou o ensino supletivo mediado por rádio, tv e outros meios de comunicação para atender a demanda da sociedade moderna:

Art. 25. O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.

§ 1º Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam.

§ 2º Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos (BRASIL, 1971).

Nesta mesma lei, o artigo 51 estabelece a instalação de rádio e tv em empresas com sistemas de ensino e em entidades particulares.

Art. 51 Os sistemas de ensino atuarão junto as empresas de qualquer natureza, urbanas ou agrícolas, que tenham empregados residentes em suas dependências, no sentido de que instalem e mantenham, conforme, dispuser

o respectivo Sistema e dentro das peculiaridades locais, receptores de rádio e televisão educativos para o seu pessoal.

Parágrafo único. As entidades particulares que receberam subvenções ou auxílios do Poder Público deverão colaborar, mediante solicitação deste, no ensino supletivo de adolescentes e adultos, ou na promoção de cursos e outras atividades com finalidade educativo-cultural, instalando postos de rádio ou televisão educativos (BRASIL, 1971).

Em 1976, é criado o Sistema Nacional de Teleducação, com cursos através de material instructional (ALVES, 2011).

Ainda na década de 1970, é fundada a *Open University* em 1971 (Universidade Aberta do Reino Unido). Segundo Giddens (2008), esta universidade é pioneira no uso da televisão na aprendizagem a distância no ensino superior.

Os seus programas são transmitidos pela BBC de manhã cedo e a altas horas da noite. Os alunos conciliam este material com materiais escritos, trabalho por correspondência, reuniões com um orientador pessoal e cursos de Verão com outros estudantes. Desta forma, têm a possibilidade de tirar cursos de elevada qualidade a partir de casa e, muitas vezes, enquanto trabalham. A Universidade Aberta tornou-se a maior universidade do Reino Unido, estando progressivamente a acrescentar a Internet aos seus recursos. No entanto, continua comprometida com vários tipos de encontros com os seus estudantes (GIDDENS, p. 494, 2008).

Essa tendência de Universidade Aberta com utilização de recursos tecnológicos foi seguida por outros países.

- 1972 – na Espanha, é fundada a Universidade Nacional de Educação a Distância;
- 1977 – na Venezuela, é criada a Fundação da Universidade Nacional Aberta;
- 1978 – na Costa Rica, é fundada a Universidade Estadual a Distância;
- 1984 – na Holanda, é implantada a Universidade Aberta; [...]
- 1985 – na Índia, é realizada a implantação da Universidade Nacional Aberta Indira Gandhi;
- 1987 – é divulgada a resolução do Parlamento Europeu sobre Universidades Abertas na Comunidade Europeia;
- 1987 – é criada a Fundação da Associação Europeia de Universidades de Ensino a Distância;
- 1988 – em Portugal, é criada a Fundação da Universidade Aberta;
- 1990 – é implantada a rede Europeia de Educação a Distância, baseada na declaração de Budapeste e o relatório da Comissão sobre educação aberta e a distância na Comunidade Européia (ALVES, p.87,2011).

Em 1989, nos Estados Unidos, foi fundada a maior universidade da nova geração de instituições de ensino com uso da internet, Universidade de Phoenix (GIDDENS, 2008). Conforme Giddens (2008), a Universidade de Phoenix, sem campus físico, possuía algumas unidades denominadas centros de aprendizagem, os quais eram distribuídos nas grandes cidades da América do Norte e contava com salas de aula e biblioteca eletrônicas.

A estrutura e o conteúdo pedagógico dos cursos da Universidade de Phoenix são voltados para estudantes adultos, acima de 23 anos, que desejam formação complementar e flexibilidade de tempo para os estudos (GIDDENS, 2008).

Além deste diferencial, segundo Giddens (2008), a Universidade de Phoenix se difere das instituições de ensino tradicional por pertencer a empresa *Apollo Communications* com finalidade de obtenção de lucro, sendo a Universidade altamente lucrativa.

Para Zucoloto e Responovesk (2018), as soluções para demandas sociais focam no problema a ser resolvido, principalmente quando este se refere aos direitos fundamentais como saúde e educação. Deste modo, essas inovações podem ser lucrativas como podem não ter fins lucrativos.

Estes autores afirmam que “em relação à propriedade da tecnologia, as inovações sociais são, de modo geral, de livre acesso. Mas, conceitualmente, aceita-se que tecnologias protegidas podem gerar impacto social” (ZUCOLOTO; RESPONDOVESK, 2018, p. 16).

De acordo com Giddens (2008), há um número crescente de instituições educativas nos Estados Unidos, na Grã-Bretanha e em outros países geridas por organizações privadas. Organizações externas com especialidade em gestão ou na produção e distribuição de tecnologia, estão cada vez mais presentes no sistema educativo como consultoras ou gestoras.

Contudo, pode-se afirmar, com base nesses pressupostos, que a educação a distância é uma inovação social devido a sua atribuição no impacto de transformação

social. As inovações tecnológicas são os recursos tecnológicos produzidos para essa forma de educação que por consequência também pode gerar impacto social.

No Brasil, a Universidade Aberta de Brasília foi criada em 1992; e a partir daquele ano surgiram outros marcos importantes na evolução da Educação a distância no país (ALVES, 2011, p. 89), conforme consta a seguir:

- 1996 – é criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED), pelo Ministério da Educação, dentro de uma política que privilegia a democratização e a qualidade da educação brasileira. É neste ano também que a Educação a Distância surge oficialmente no Brasil;
- 2000 – é formada a UniRede, Rede de Educação Superior a Distância, consórcio que reúne atualmente 70 instituições públicas do Brasil comprometidas na democratização do acesso à educação de qualidade, por meio da Educação a Distância, oferecendo cursos de graduação, pós-graduação e extensão.

Em 2001, o MEC publica a portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001, que autoriza a inclusão opcional de disciplinas não presenciais em cursos superiores reconhecidos (BRASIL, 2001). A carga horária a distância nos cursos presenciais do ensino superior foi regulamentada pelo MEC através da Portaria nº 4059/2004 - que revogou a Portaria nº 2.253/2001 – e ficou conhecida como “Portaria dos 20%” (BRASIL, 2004). Essa medida aproxima o curso presencial das tecnologias de informação e comunicação. Segundo Moran (2005, p. 19),

estamos caminhando para uma aproximação sem precedentes entre os cursos presenciais (cada vez mais semi-presenciais) e os a distância. Os presenciais terão disciplinas parcialmente a distância e outras totalmente a distância [...]. Teremos inúmeras possibilidades de aprendizagem que combinarão o melhor do presencial (quando possível) com as facilidades do virtual. Em poucos anos dificilmente teremos um curso totalmente presencial.

Em 2006, é criado o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB com o objetivo de expandir a educação a distância e “interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (BRASIL, 2006). A prioridade do sistema UAB é oferecer cursos superiores e formação continuada a professores da educação básica, qualificar dirigentes, gestores e trabalhadores da educação básica e fomentar pesquisas de EaD e de metodologias inovadoras (BRASIL, 2006).

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) visa o desenvolvimento social, pois “incentiva o desenvolvimento de municípios com baixo Índice de

Desenvolvimento Humano (IDH) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)” (CAPES, 2018). Acredita-se que este incentivo evita o fluxo migratório para as grandes cidades porque essas cidades passam a ter uma menor concentração de oferta de cursos de graduação (CAPES, 2018). Segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior - CAPES (2019), 85% das matrículas na UAB “são ocupadas por professores da educação básica”.

Para o diretor de EaD da CAPES, Carlos Lenuzza, o desafio da UAB é melhorar a qualidade da educação no País, pois “atualmente, cerca da metade dos docentes de linguagens e matemática, disciplinas, que ocupam mais de 50% da carga horária escolar, não é licenciada nestes cursos” (CAPES, 2019).

A EaD no Brasil, além dos elementos apresentados neste capítulo, também é influenciada por organizações como a ABT – Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, fundada em 1971, o IPAE – Instituto de Pesquisa e Administração, criado em 1973 e a ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância, criada em 1995.

Os aspectos legais para a implantação da EaD no ensino superior e a influência dos ambientes constituem o contexto institucional de referência da EaD no caso em estudo.

2.2.1 Contexto Institucional da Educação a Distância na UFPR

Até a década de 1930, as reformas educacionais ocorridas no Brasil eram um amontoado de leis esparsas que privilegiam ora um, ora outro grau de ensino, com o agravante de serem reformas regionais e não nacionais. Ainda, de acordo com Aranha (2006), ao serem analisadas, percebe-se que estas foram carregadas de vícios que persistiram quando se tentou legislar sobre diversos níveis, e no âmbito nacional não havia relação entre a elaboração da lei e da realidade, com defasagem na oferta de vagas e no sistema econômico do país.

É possível verificar esses vícios ainda na década de 1990, na qual a legislação da modalidade de ensino a distância apresenta falta de clareza diante da realidade do país e como consequência exigiu outras publicações de normas na forma de decretos e portarias.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, foi o marco jurídico da Educação a Distância (EaD) no Brasil, tendo em vista que em seu artigo 80, incentiva o desenvolvimento dessa modalidade de ensino em todos os níveis, ou seja, na educação básica e na educação superior (BRASIL, 1996), de modo a democratizar o acesso à educação.

Ao publicar a lei no ano de 1996, não havia provisão de recursos financeiros para essa modalidade, apesar de ter sido reiterada a importância da EaD nas políticas de educação do Plano Nacional da Educação (PNE) constante na mesma lei.

Após cinco anos, em 2001, o PNE foi sancionado com vigência de dez anos (2001 a 2011) e enfatizou a política de EaD para formação de professores com oferta de cursos de pedagogia EaD e apoio financeiro à pesquisa na EaD (BRASIL, 2001). Neste mesmo ano, em 2001, o MEC publicou e autorizou a inclusão de disciplinas a distância em cursos presenciais reconhecidos.

Somente após nove anos da promulgação da LDB, a Educação a Distância foi regulamentada de forma efetiva por meio do Decreto nº 5.622/2005, que revogou os decretos nº 2.494/1998 e nº 2.561/1998 que, com base no artigo 80 da lei nº 9.393/1996, regulamentaram o credenciamento de cursos superiores.

Em 2001, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), motivado pela LDB, publicou a Portaria nº 2.253/2001 que possibilitou a inserção de disciplinas a distância nos cursos presenciais. Em 2004, o MEC publicou nova Portaria sob o nº 4.059/2004 para regulamentar essa oferta das disciplinas em EaD nos cursos superiores, revogado posteriormente pela Portaria nº 1.134/2016, que em seu art. 1º autoriza as instituições de ensino superior a ofertarem na modalidade a distância até 20% da carga horária total do curso sendo as avaliações presenciais.

Art. 1º As instituições de ensino superior que possuam pelo menos um curso de graduação reconhecido poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais regularmente autorizados, a oferta de disciplinas na modalidade a distância.

§ 1º As disciplinas referidas no caput poderão ser ofertadas, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso.

§ 2º As avaliações das disciplinas ofertadas na modalidade referida no caput serão presenciais.

§ 3º A introdução opcional de disciplinas previstas no caput não desobriga a instituição de ensino superior do cumprimento do disposto no art. 47 da Lei nº 9.394, de 1996, em cada curso de graduação reconhecido.

Diante deste cenário educacional, a Universidade Federal do Paraná estabeleceu o regimento interno do Núcleo de Educação a Distância em 2003, instituído em 1999; e atualmente, com outra nomenclatura: Coordenação de Integração de Políticas de Educação a Distância da UFPR.

O papel da Cipead é subsidiar e auxiliar a criação de cursos e disciplinas pelos setores da instituição. “Nossa função é criar estruturas e sensibilizar a comunidade para que cada setor se interesse pela modalidade. Auxiliamos no desenvolvimento dos novos cursos e realizamos assessoramento”. (COELHO, 2018, não paginado).

A Universidade Federal do Paraná regulamentou a oferta de disciplinas na modalidade a distância nos cursos de graduação e educação profissional e tecnológica presencial com a publicação da Resolução nº 72, em 22 de outubro de 2010, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), que apresenta a definição da EaD em seu artigo 1º do seguinte modo:

Parágrafo único. A Educação a Distância (EaD) caracteriza-se como educação mediada didático-pedagogicamente por processos de ensino e aprendizagem com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

O Quadro 9 apresenta os principais marcos da EaD no âmbito deste contexto com o intuito de auxiliar na compreensão da evolução dos fatos apresentados nesta pesquisa.

Quadro 9. Marcos da EaD no contexto institucional da UFPR

1994	Início da expansão da internet nas universidades (SEINSKI, 2007).
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB Lei nº 9.394/1996).
1999	UFPR oferta pela primeira vez uma graduação a distância: o Curso de Pedagogia.
2001	Plano Nacional da Educação (PNE Lei nº 10.172/2001).
2001	Portaria nº 2.253/2001-MEC possibilita a oferta de disciplinas a distância em cursos presenciais.
2003	Criação do NEAD, atual Cipead, por meio da Resolução nº 08/2003-COUN/UFPR.
2004	Portaria nº 4.059/2004-MEC, que regulamenta a oferta de disciplinas a distância em cursos presenciais.
2004	Desenvolvimento do AVA UFPR VIRTUAL.
2005	Decreto nº 5.622/2005-MEC, que regulamenta a EaD no país.
2007	Migração do AVA UFPR Virtual para o AVA Moodle.
2010	Resolução nº 72/2010-CEPE/UFPR, que regulamenta a oferta de disciplinas a distância no total de 20% da carga horária total do curso presencial.
2016	Portaria nº 1.134/2016-MEC, que regulamenta a oferta de disciplinas a distância em cursos presenciais e revoga a Portaria nº 4.059/2004.
2017	Decreto nº 9.057/2017-MEC, que atualiza a legislação sobre EaD, regulamenta a EaD no país e revoga o Decreto nº 5.622/2005.
2017	Projeto UFPR Híbrida para consolidar apoio em EaD aos cursos e professores.

Fonte: Elaborado a partir de Brasil, 1996, 2001a, 2001b, 2004, 2005, 2017; Seinski, 2007; UFPR, 1999, 2010, 2017, 2018.

Moran (2002) define Educação a Distância como o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados fisicamente no espaço e no tempo, mas estão conectados pelas tecnologias de comunicação. A educação a distância pode ser realizada em todos os níveis do ensino regular, no entanto, é mais indicada para a educação na graduação e na pós-graduação devido à experiência dos alunos para aprendizagem individual e pesquisa.

Nesta modalidade de ensino o professor é aquele que incentiva a autonomia dos alunos, pois deixa de ser o detentor do conhecimento para criar possibilidades de envolvimento dos alunos com seu processo de aprendizagem (SILVA, 2003).

Segundo Moran (2002), a informação *online* está assentada na economia, penetrada na sociedade como estrutura básica. Por consequência, a educação do cidadão não deve ser alheia a esse contexto sociotécnico cujo novo modo de produção é a informação digitalizada em redes *online* e não mais na infraestrutura anterior centrada na produção fabril ou mídia de massa. Silva (2010, p. 37) afirma que:

O computador, a internet e seus congêneres definem a nova ambiência informacional e comunicacional e dão o tom da nova lógica comunicacional que toma o lugar da distribuição em massa própria da fábrica, da mídia clássica e dos sistemas de ensino presencial outrora símbolos societários

Se a escola e a universidade não exploram a internet na formação das novas gerações, pode-se dizer que estão na contramão da história, estão alheias ao espírito do tempo e colaborando com a exclusão social e a exclusão cibercultural. O professor colabora para a inclusão no tempo sociotécnico ao convidar o aprendiz para utilizar uma ferramenta de tecnologia da informação e comunicação, como a exemplo de um *site* (SILVA, 2010).

A influência do uso dessa estrutura tecnológica nos símbolos societários pode ser entendida como fruto da construção social, tendo em vista três elementos técnicos e simbólicos abordados por Scott (2008): sistemas de relações entre atores para a disseminação de práticas, comportamento habitualizado que transporta o conhecimento tácito e artefatos, que sob a influência do ambiente físico e cultural, são produzidos ou transformados pela atividade humana.

A política dentro do processo de institucionalização é relacionada às normatizações por meio de documentos reguladores, como leis, decretos, portarias, estatutos, entre outros. Pode-se destacar a estrutura para a educação a distância nas instituições de ensino como política, uma vez que, segundo Simonson (2009), as políticas permitem as operações por meio de um método comum.

Políticas dão estrutura aos eventos não-estruturados e são um passo natural na adoção de inovações, como a educação a distância. A institucionalização de novas ideias inclui o desenvolvimento de normas e regulamentações para o uso da inovação. Uma chave indicadora que a educação a distância está se encaminhando para seu estabelecimento é a maior ênfase sobre a necessidade de políticas para orientar seu crescimento efetivo (SIMONSON, 2009, p. 2).

Bourdieu e Passeron como críticos-reprodutivistas consideram a escola parte do sistema social que marca os indivíduos submetidos à educação de maneira inevitável e irreversível (ARANHA, 2006). De acordo com Jacometti (2008, p. 242), “aproveitando a lição dos críticos-reprodutivistas, é preciso considerar uma instituição de ensino dentro do contexto social e político onde está inserida e, portanto, submetida a diversos determinismos”. Ao relacionar os mecanismos isomórficos de mudança institucional de DiMaggio e Powell (2005) nesse contexto, destaca-se a afirmação de Machado-da-Silva e Gonçalves (2014) em que o peso de cada mecanismo depende do contexto da sociedade e

No caso da sociedade brasileira, a forte tradição patrimonialista associada aos longos períodos autoritários durante o seu processo de formação sócio-cultural tem conferido especial destaque aos mecanismos coercitivos de manutenção e de transformação social (MACHADO-DA-SILVA, GONÇALVES, 2014, p. 224).

É neste contexto institucional de pressão isomórfica coercitiva da legislação e de forças culturais da sociedade que se encontra a educação a distância no ensino superior brasileiro. Diante do exposto, a promulgação da LDB de 1996 e das Portarias do MEC nº 4.059/2004 e nº 1.134/2016, instituíram a modalidade de ensino a distância, bem como a oferta de disciplinas a distância no limite de 20% da carga horária total dos cursos presenciais tanto nas instituições públicas quanto nas instituições privadas. A UFPR, como Instituição Federal de Ensino Superior (IFES), normatizou sua oferta de cursos a distância no ano 2000 e a oferta de disciplinas a distância no ano de 2010.

A modalidade de ensino EaD, segundo os autores Galegale e Brólio (2018, p. 1),

reduz ou anula a interação social presencial, substituindo-a pela aprendizagem mais independente, com flexibilidade temporal, baseada numa comunicação multimídia, o que é ainda recebido com certa resistência, reforçando a necessidade da institucionalização e legitimação dessa modalidade de ensino.

Neste contexto, diversos cursos presenciais de graduação da UFPR fazem parte do universo de políticas de educação a distância e neste universo alguns cursos ofertam um quantitativo menor de disciplinas a distância do que outros. A exemplo disso e nesta ordem, como objeto de estudo tem-se os Cursos de Administração e o de Gestão da Informação, ambos do setor de Ciências Sociais aplicadas da UFPR. Este fato desperta o interesse em compreender como se deu o processo de institucionalização das tecnologias de EaD na UFPR, de modo a identificar as interferências neste processo dentro do campo organizacional estabelecido pela educação presencial.

2.2.2 A Tecnologia no Sistema Educacional

A quantidade, diversidade e velocidade da evolução dos saberes se chocam com os sistemas educacionais contemporâneos, em se tratando de quantidade, a demanda por formação aumenta a cada dia (LÉVY, 1999). Para esse autor, é utopia aumentar o quantitativo de professores de maneira proporcional à demanda por formação cada vez mais diversa e maior em todos os países do mundo. Lévy (1999) sugere buscar soluções que, por meio da utilização de técnicas, sejam capazes de aumentar o esforço pedagógico dos professores e também dos formadores. Ele destaca que “tanto no plano das infraestruturas materiais como no dos custos de funcionamento, as escolas e universidades "virtuais" custam menos do que as escolas e universidades materiais fornecendo um ensino "presencial" (1999, p. 169).

Com essa afirmação, Lévy (1999) traz a discussão sobre acompanhar deliberadamente e de modo consciente uma mudança de civilização que questiona as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais, principalmente em relação ao papel do professor e ao papel do aluno, portanto, não significa impor a todo e qualquer custo a implantação de tecnologias.

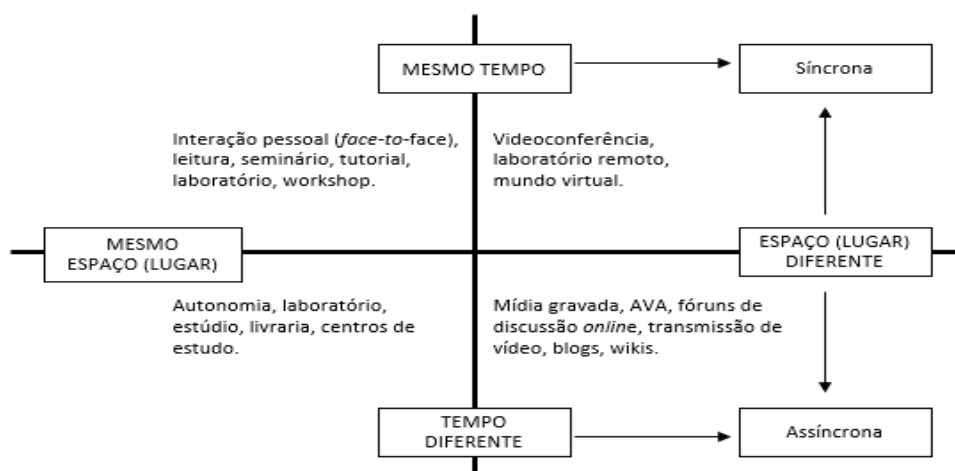
A grande questão da cibercultura, tanto no plano de redução dos custos como no do acesso de todos à educação, não é tanto a passagem do "presencial" à "distância", nem do escrito e do oral tradicionais à "multimídia". É a transição de uma educação e uma formação estritamente institucionalizadas (a escola, a universidade) para uma situação de troca generalizada dos saberes, o ensino da sociedade por ela mesma, de reconhecimento autogerenciado, móvel e contextual das competências (LÉVY, 1999, p. 172).

“A emergência do ciberespaço acompanha, traduz e favorece uma evolução geral da civilização. Uma técnica é produzida dentro de uma cultura, e uma sociedade encontra-se condicionada por suas técnicas” (LÉVY, 1999, p. 22). Uma tecnologia raramente substitui outra por completo, a tecnologia mais antiga migra para um nicho mais especializado de operação e o rápido desenvolvimento da tecnologia, a imersão da sociedade nas atividades diárias atreladas a tecnologia é o que distingue a era digital das anteriores (BATES, 2008). Para o autor, a tecnologia engloba um conjunto de ferramentas e conexões técnicas específicas que permitem o funcionamento de um sistema tecnológico, como a rede de telefone ou a internet.

Em relação à tecnologia educacional no ensino presencial, há várias ferramentas ou tecnologias disponíveis como giz, quadro-negro e *slides*, na modalidade de ensino a distância, os computadores, a internet e o ambiente virtual de aprendizagem são as principais tecnologias, mas os elementos principais em ambas as modalidades é a intervenção do professor e a interação do aluno (BATES, 2008).

A comunicação e a informação podem ser transmitidas por meios tecnológicos na forma síncrona e assíncrona retratadas na Figura 5.

Figura 5 – A separação entre professores e alunos por tempo e espaço



Fonte: elaborado a partir de Bates (2008, p. 278).

Segundo Bates (2008, p. 277), “tecnologias síncronas exigem que todos os participantes da comunicação participem juntos, ao mesmo tempo, mas não necessariamente no mesmo local” e “tecnologias assíncronas permitem aos participantes acessar informações ou comunicarem-se de diferentes pontos no, normalmente na hora e local de sua escolha”.

De acordo com o Bates (2008), professores e alunos estão propensos a utilizarem tecnologias que considerem mais fáceis de serem usadas e ressalta que o nível de facilidade dependerá da alfabetização digital de ambos. Esse aspecto está relacionado ao tempo de preparação prévia do curso *online*, haja vista a variação de flexibilidade, rapidez e atualizações das tecnologias e, portanto, diante dessa premissa de tempo dispendido, o curso presencial tem vantagem. No entanto, Bates (2008) afirma que alunos dos tempos atuais imersos nas tecnologias digitais pensam e aprendem de forma diferente devido a essa imersão, são os chamados: nativos digitais.

Os especialistas nesse campo reconhecem que a distinção entre ensino "presencial" e ensino "a distância" será cada vez menos pertinente, já que o uso das redes de telecomunicação e dos suportes multimídia interativos vem sendo progressivamente integrado às formas mais clássicas de ensino. A aprendizagem a distância foi durante muito tempo o "estepe" do ensino; em breve irá tornar-se, senão a norma, ao menos a ponta de lança. De fato, as características da aprendizagem aberta a distância são semelhantes às da sociedade da informação como um todo (sociedade de rede, de velocidade, de personalização etc.) (LÉVY, 1999, p. 58).

Em pesquisas que comparam o ensino presencial com a modalidade de ensino a distância para efeito de aprendizagem do aluno, as diferenças significativas foram poucas ou nenhuma. Segundo Bates (2008, p. 395),

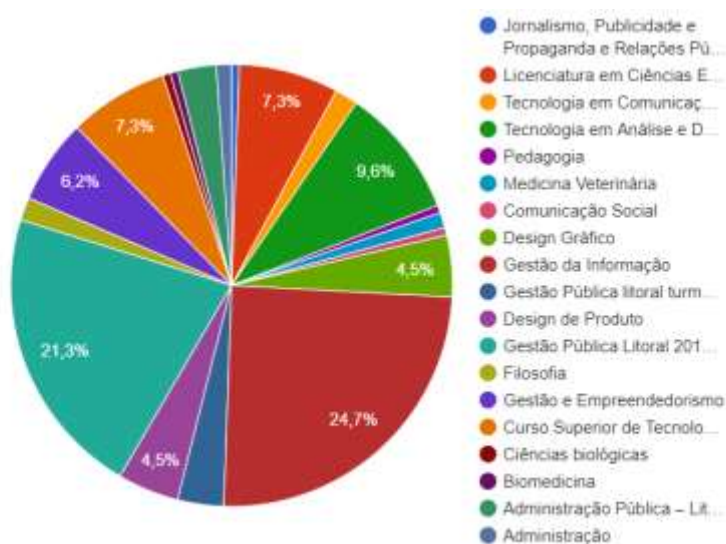
Embora tenha havido um grande esforço de pesquisas essencialmente inconclusivas comparando aprendizagem *online* com o ensino presencial em termos de aprendizado dos alunos, há muita pouca evidência ou mesmo teoria para orientar as decisões sobre o que é feito melhor *online* e o que é feito melhor presencialmente em contexto de aprendizagem híbrida ou sobre circunstâncias e condições em que a aprendizagem é totalmente *online* e é de fato uma opção melhor.

O contexto de aprendizagem híbrida envolve um misto de ensino presencial com o ensino a distância. Na UFPR, as disciplinas podem ser ofertadas tanto de forma parcial como integral a distância, sempre respeitando o limite do percentual de 20% a distância em relação à carga horária total do curso presencial.

Na UFPR, essa modalidade de ensino, na qual há oferta de disciplinas a distância em cursos presenciais, foi regulamentada por meio da Resolução CEPE nº 72/2010. O levantamento realizado pela Cipead entre os anos de 2013 e 2017 para o projeto UFPR Híbrida apresenta o universo dos cursos de graduação desta IFES que aderiu à oferta de disciplinas a distância.

Este levantamento foi disponibilizado no site da Cipead com a representação da Figura 6. Nesta figura o percentual se refere ao quantitativo global de disciplinas com modalidade EaD nos cursos de de graduação presenciais da UFPR.

Figura 6: Distribuição de cursos híbridos na UFPR



Fonte: CIPEAD (2017).

Percebe-se com essa representação gráfica que, embora exista a oferta de disciplinas a distância nos cursos presenciais, a adesão é relativamente baixa se comparada à quantidade expressiva do total de 134 cursos de graduação da UFPR.

A adesão, conforme o levantamento apresentado, não é proporcional entre os cursos e por esse motivo é possível destacar dois cursos do mesmo Setor de Ciências Sociais Aplicadas que compõem as unidades de análise desta pesquisa: o Cursos de Administração e o Curso de Gestão da Informação. Essas evidências corroboram com a relevância do estudo na identificação do contexto institucional antes da utilização do AVA Moodle.

Tabela 1 – Cursos de Graduação Presenciais com Oferta de Carga Horária EaD na UFPR - primeiro semestre de 2018

Quantidade de cursos	Curso de Graduação	Disciplinas obrigatórias e optativas	Percentual Global
1	Administração	2	0,74%
2	Administração Pública Litoral	5	1,85%
3	Agronomia	1	0,37%
4	Agronomia (Setor Palotina)	2	0,74%
5	Biomedicina	5	1,85%
6	Ciência da Computação	18	6,67%
7	Ciências Biológicas	1	0,37%
8	Ciências Exatas	13	4,81%
9	Comunicação Social	2	0,74%
10	Design de Produto	8	2,96%
11	Design Gráfico	8	2,96%
12	Enfermagem	1	0,37%
13	Engenharia Ambiental e Sanitária	2	0,74%
14	Engenharia de Aquicultura (Setor Palotina)	1	0,37%
15	Engenharia de Energias Renováveis	1	0,37%
16	Filosofia	3	1,11%
17	Gestão da Informação	73	27,04%
18	Gestão Pública Litoral	38	14,07%
19	Jornalismo, Publicidade e Propaganda e Relações Públicas	1	0,37%
20	Letras Libras	9	3,33%
21	Licenciatura em Ciências Exatas (Setor Palotina)	1	0,37%
22	Licenciatura em Computação (Setor Palotina)	1	0,37%
23	Medicina Veterinária	2	0,74%
24	Medicina Veterinária (Setor Palotina)	1	0,37%
25	Negócios Imobiliários	13	4,81%
26	Nutrição	3	1,11%
27	Odontologia	1	0,37%
28	Pedagogia	1	0,37%
29	Saúde Coletiva	39	14,44%
30	Técnico em Agroecologia	6	2,22%
31	Tecnologia em Biotecnologia	1	0,37%
32	Tecnologia em Comunicação Institucional	7	2,59%
Total de disciplinas com carga horária EaD		270	100%

Fonte: CIPEAD (2018).

Nos dados de distribuição dos cursos de graduação presenciais com carga horária EaD, referentes ao primeiro semestre do ano de 2018, o Curso de Gestão da Informação aumentou a oferta de disciplinas com carga horária a distância. A Tabela 1 representa o quantitativo de disciplinas com carga horária EaD nos cursos de graduação presenciais.

Comparando a Figura 6 com a Tabela 1, o Curso de Gestão da Informação aumentou seu percentual na oferta global de disciplinas EaD no âmbito da UFPR. A oferta deste curso até 2017 era de 24,7% e no primeiro semestre de 2018 passou a corresponder 27,04% do total da modalidade EaD nos cursos presenciais e neste mesmo período o Curso de Administração permaneceu inalterado com 0,74%.

Em cursos totalmente a distância ou em cursos híbridos há uma combinação de diversas tecnologias com uma tecnologia de aprendizagem padronizada, como é o caso do ambiente virtual de aprendizagem.

2.2.3 Ambientes Virtuais de Aprendizagem

Segundo Lévy, (2007, p. 15) “[...] virtual vem do latim medieval *virtualis*, derivado por sua vez de *virtus*, força, potência” e descreve a virtualização como unidade de tempo sem unidade de lugar e continuidade da ação apesar de uma duração descontínua. Para o autor, a sincronização substitui a unidade de lugar, e a interconexão, a unidade tempo. Na EaD, “a comunicação ocorre entre pessoas que não estão todas no mesmo local e que necessitam, portanto, de recursos tecnológicos que propiciem um acoplamento entre si” (CARNEIRO; MARASCHIN, 2005, p. 114). Ainda, é importante ter confiança no sistema, Giddens (1991, p. 116) afirma que “a confiança em sistemas abstratos é a condição do distanciamento tempo-espaço”.

Para Martins, Tiziotto e Cazarini (2016), os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) tem por objetivo figurar um espaço de construção do conhecimento mediado pelas Tecnologias da Informação e Comunicação.

Lévy (2007, p. 95) afirma que, “[...] nós seres humanos jamais pensamos sozinhos ou sem ferramentas”. Os AVAs permitem essa interação de pensamentos e se insere no ciberespaço, o qual, segundo Lévy (2007, p. 129), “oferece objetos que rolam entre os grupos, memórias compartilhadas, hipertextos comunitários para a constituição de coletivos inteligentes”.

O ciberespaço proporciona a disseminação da cibercultura, cuja definição é apresentada por Silva (2010), baseada nos autores Lemos e Lévy. Cibercultura é o modo de vida e de comportamento assimilados e transmitidos no cotidiano e marcados pelas tecnologias de informação e comunicação mediante o uso da internet. A ocorrência da mediação da comunicação deixa de ser centrada na emissão, como na mídia tradicional (rádio, imprensa, televisão) baseados na lógica da distribuição que supõe concentração de meio e uniformização de fluxos. Na Cibercultura, a lógica comunicacional supõe rede hipertextual, multiplicidade, interatividade, imaterialidade, processo síncrono e assíncrono, multissensorialidade e multidirecionalidade.

A aprendizagem, de acordo com a teoria socioconstrutivista, é efetivada pela troca de significados, logo, com o objetivo de partilhar a compreensão desses significados, o professor além de transmitir o conhecimento permite que os participantes relatem suas experiências e informações (VYGOTSKY, 2000). Os construtivistas sociais acreditam que o processo de conhecimento funciona melhor por meio da discussão e interação social, permitindo-nos testar e desafiar nossos próprios entendimentos com os dos outros (BATES, 2016).

Essas afirmações vêm ao encontro da construção do conhecimento citada por Silva e Valente (2006), a qual deve desenvolver habilidades que interessam ao bom desempenho do trabalho, bem como habilidades relacionadas à possibilidade de continuar a aprender. Portanto, deve ser considerada a interação virtual nos cursos a distância para o acompanhamento e assessoramento constante do aprendiz.

A inteligência distribuída e valorizada, sendo coordenada em tempo real, resulta na mobilização efetiva das competências (LÉVY, 2003) e segundo De Luca (2006), o desenvolvimento científico e tecnológico tornou mais acessíveis máquinas e equipamentos e transferiu para o trabalhador a capacidade de agregar valor ao negócio, colocando em benefício da empresa, o capital intelectual.

Na modalidade de educação a distância professor e aprendiz possuem responsabilidades distintas, que diferem do ambiente tradicional da educação presencial devido às especificidades acopladas à tecnologia. Silva (2010, p. 49) afirma que:

No AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) ou LMS (*Learning Management System*), o professor ou responsável pode disponibilizar conteúdos e proposições de aprendizagem, podendo acompanhar o aproveitamento de cada estudante e da turma. Os aprendizes têm a oportunidade de estudar, de se encontrar a qualquer hora, interagindo com os conteúdos propostos, com monitores e com o professor. Cada aprendiz toma decisões, analisa, interpreta, observa, testa hipóteses, elabora e colabora. O professor ou responsável disponibiliza o acesso a um mundo de informações, fornece conteúdo didático multimídia para estudo, objetos de aprendizagem, materiais complementares. Uma vez a par do hipertexto e da interatividade, o professor não disponibilizará apostilas eletrônicas com conteúdos fechados que repetem o falar-ditar do mestre centrado na transmissão para repetição, subutilizando essa poderosa interface.

Para Almeida (2003, p. 334),

ensinar em ambientes digitais e interativos de aprendizagem significa: organizar situações de aprendizagem, planejar e propor atividades; disponibilizar materiais de apoio com o uso de múltiplas mídias e linguagens; ter um professor que atue como mediador e orientador do aluno, procurando identificar suas representações de pensamento; fornecer informações relevantes, incentivar a busca de distintas fontes de informações e a realização de experimentações; provocar a reflexão sobre processos e produtos; favorecer a formalização de conceitos; propiciar a interaprendizagem e a aprendizagem significativa do aluno.

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem são frequentemente utilizados por alunos e professores no novo cenário acadêmico e há muitos tipos de AVAs disponíveis que permitem promover a comunicação, disponibilizar materiais e administrar o curso ou disciplina. Gonzales (2005) elenca quatro grupos de ferramentas necessárias em um AVA: coordenação, comunicação, produção dos alunos ou de cooperação e de administração. Para Pereira (2007), as ferramentas necessárias no AVA são: controle de acesso, administração, controle de tempo, avaliação, comunicação, espaço privativo, gerenciamento de base de recursos, apoio e manutenção.

O primeiro AVA lançado de forma inédita como *software* livre para atender a demanda da educação a distância foi o TelEduc. Seu desenvolvimento iniciou-se no ano de 1997, na Universidade Estadual de Campinas por pesquisadores do Núcleo de Informática Aplicada à Educação e foi lançado em 2001, inicialmente para as universidades brasileiras (ROCHA, 2002).

Em 2002, logo após o lançamento do TelEduc foi lançado o Moodle, segundo *software* livre voltado para a educação. O protótipo do Moodle foi idealizado em 1999, pelo australiano Martim Dougiamas, educador e cientista computacional, e atualmente essa plataforma está presente em 235 países (CLARO, 2016).

Recentemente, em 2014, o Google lançou seu ambiente virtual de aprendizagem gratuito com o nome de Google Sala de Aula (*Google Classroom*), que possui a facilidade de sincronizar com outras ferramentas do Google (PORVIR, 2014).

Em 2004, a extinta Coordenação de Recursos Tecnológicos da UFPR, desenvolveu a plataforma AVA UFPR VIRTUAL para oferecer Cursos de Capacitação de Tutores em EaD. Em 2006, dois anos após a UFPR VIRTUAL, o NEAD, agora Cipead, adotou a utilização da plataforma AVA Moodle (SOARES, REICH, 2009).

De acordo com as autoras Soares e Reich (2009, p. 7):

Para estruturação de um curso em ambiente de aprendizagem virtual, é necessário que o coordenador do Curso e o administrador do AVA conversem e discutam sobre a disponibilização das etapas do Curso, do material didático e das atividades. Desta forma, as ferramentas do AVA poderão ser exploradas e aproveitadas em toda a sua funcionalidade e função. [...] Nesta estruturação, realizada a partir da Matriz Curricular, o coordenador de curso, em trabalho cooperativo com a equipe docente e a equipe técnica, preenche um espelho da estrutura do AVA, criado sob a denominação de Matriz para Estruturação de Cursos.

Na UFPR a plataforma de AVA utilizada é o Moodle. Conforme consta no tutorial do Moodle disponibilizado pela Cipead:

Uma das principais características do Moodle é a facilidade de uso. A estrutura central do ambiente permite que o professor/tutor estabeleça um cronograma baseado em atividades semanais, por tópico ou social. Na Cipead (Coordenação de Integração de Políticas de Educação a Distância) da Universidade Federal do Paraná, a versão do Moodle utilizada é a 3.1 e administrado pela Coordenação de Recursos Tecnológicos da Cipead/UFPR (UFPR, 2016, p. 3).

A utilização da plataforma Moodle na Universidade Federal do Paraná se deve ao fato de a plataforma ser um *software* livre de fácil acesso. A UFPR dispõe de uma Coordenação de Integração de Políticas de Educação a Distância (Cipead) e de um Centro de Computação Eletrônica (CCE), que viabilizam a instalação e o suporte aos usuários da plataforma Moodle pertencentes a UFPR. Além da Cipead a UFPR possui o Núcleo de EaD do Setor de Educação Profissional e Tecnológica (NEAD) que oferece acompanhamento pedagógico e suporte técnico para planejamento de atividades, implementação e recursos de gravação e edição de vídeos, estruturação e manutenção de disciplinas e cursos no Moodle (UFPR, 2016).

No próximo capítulo, são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados para a realização da presente pesquisa, bem como as justificativas para as escolhas realizadas ao longo da investigação.

3 METODOLOGIA

Para alcançar o objetivo proposto na pesquisa, é essencial utilizar a metodologia adequada como base. Nesse capítulo, são abordadas as escolhas metodológicas para responder a pergunta de pesquisa. O capítulo aborda a especificação do problema de pesquisa e descreve as categorias analíticas. São apresentados também, na sequência, o delineamento da pesquisa e o procedimento de coleta de dados.

3.1 ESPECIFICAÇÃO DO PROBLEMA

Para especificar o problema, iniciamos com sua definição. Segundo Laville e Dione (1999, p. 87) “um problema de pesquisa é um problema que se pode “resolver” com conhecimentos e dados já disponíveis ou com aqueles factíveis de serem produzidos”.

Esta pesquisa tem o propósito de compreender como ocorreu o processo de institucionalização do ambiente virtual de aprendizagem nos Cursos de Graduação em Administração e em Gestão da Informação da Universidade Federal do Paraná, considerando a disseminação da prática de educação a distância dentro da educação presencial, afetando o campo organizacional estabelecido. Com base na fundamentação sobre institucionalização e campos organizacionais, tem-se o seguinte problema de pesquisa:

Como se deu o processo de institucionalização do ambiente virtual de aprendizagem nos Cursos de Administração e de Gestão da Informação da Universidade Federal do Paraná, no período de 2010 a 2018?

3.1.1 Perguntas de pesquisa

A partir do propósito e do problema de pesquisa, são propostas as seguintes perguntas de pesquisa:

- Qual era o contexto institucional que prevalecia no processo de ensino da Universidade Federal do Paraná, antes da introdução do ambiente virtual de aprendizagem?
- Quais foram os fatores que interferiram no processo de institucionalização do ambiente virtual de aprendizagem na UFPR?
- Como se deu a institucionalização do AVA, de modo a promover mudança institucional no caso em estudo?
- Quais alterações ocorreram no campo organizacional estabelecido pela educação presencial frente à implantação do ambiente virtual de aprendizagem no Cursos da UFPR investigados, no período considerado pela pesquisa?

3.2 O CASO EM ESTUDO

A motivação da escolha do caso se deu a partir do ambiente de trabalho da pesquisadora, pois permitiu o acesso aos dados para a realização do estudo de caso proposto (STAKE, 2000).

A relevância deste estudo está relacionada às pressões ambientais direcionadas para a mudança do campo estabelecido pela educação presencial com a implantação do ambiente virtual de aprendizagem para a oferta de disciplinas a distância. Segundo Tedeschi (2018, não paginado), do Departamento de Gestão da Informação do Setor de Ciências Sociais Aplicadas da UFPR, “a modalidade teve início informalmente no curso e ganhou força com a instalação da plataforma Moodle, para a qual o curso oferecia treinamentos”.

Com a oferta de cursos a distância desde 1999, a UFPR está entre as cinco primeiras universidades brasileiras a obter autorização do MEC para trabalhar com EaD em graduação e ensino profissionalizante (TOKARSKI, 2018). Como o quantitativo da oferta de disciplinas a distância diverge entre os cursos de graduação da UFPR, optou-se por analisar dois cursos que apresentam tal divergência num mesmo setor, neste caso, o setor de Ciências Sociais Aplicadas. O Curso de

Administração, até a data da presente pesquisa possuía duas disciplinas cadastradas para oferta *online* e o Curso de Gestão da Informação está atualmente com 73 disciplinas cadastradas na Cipead.

Segundo a Coordenadora da Cipead, “essa modalidade de educação também está sendo estudada para se tornar uma ferramenta de aumento no processo de internacionalização da Universidade” (COELHO, 2018, não paginado).

A descrição do processo de institucionalização do AVA contribui com a compreensão do contexto institucional da teoria escolhida, uma vez que, de acordo com Yin (2010), o estudo de caso permite compreender os processos organizacionais a partir de fenômenos sociais complexos.

3.3 CATEGORIAS ANALÍTICAS DA PESQUISA

As categorias analíticas foram construídas à medida que os objetivos da pesquisa foram definidos, levando em conta a teoria de fundamentação, e sofreram ajustes na medida em que os dados empíricos foram levantados.

3.3.1 Definição Constitutiva (DC) e Operacional (DO) das Categorias Analíticas

Contexto Institucional

DC: são as regras, normas e ideologias de uma sociedade mais ampla, definidas como mitos racionalizados aceitos como prescrições culturais de conduta apropriada (MEYER; ROWAN, 1983).

DO: foi operacionalizado por meio da identificação dos mecanismos isomórficos pilares regulativo, normativo e cultural-cognitivo, mediante análise documental e de conteúdo das entrevistas realizadas.

Mecanismo Isomórfico Coercitivo

DC: é resultado das pressões formais sobre organizações das quais estas são dependentes e também é resultado de expectativas culturais na sociedade (DIMAGGIO; POWELL, 2005).

DO: foi identificado a partir da documentação e das entrevistas semiestruturadas com os atores envolvidos.

Mecanismo Isomórfico Normativo

DC: é resultado da normatização em busca de legitimidade, ocorre principalmente na profissionalização e tem como consequência a formação de redes de profissionais que atuam como força isomórfica no campo organizacional (DIMAGGIO; POWELL, 2005).

DO: foi identificado a partir da documentação e das entrevistas semiestruturadas com os atores envolvidos.

Mecanismo Isomórfico Mimético:

DC: é resultado da imitação e ocorre quando organizações imitam outras por perceberem que estas são mais legítimas ou bem-sucedidas (DIMAGGIO; POWELL, 2005).

DO: foi identificado a partir da documentação e das entrevistas semiestruturadas com os atores envolvidos.

Pilar Regulativo

DC: enfatiza a capacidade de estabelecer regras, inspecionar o seguimento, manipular sanções ou recompensas e torna o que é legalmente sancionado como base da legitimação (SCOTT, 2008).

DO: foi identificado a partir da documentação e das entrevistas semiestruturadas com os atores envolvidos.

Pilar Normativo

DC: define metas e o caminho para o alcance dessas metas por meio de papéis, como certificação e sua legitimidade é a base moral (SCOTT, 2008).

DO: foi identificado a partir da documentação e das entrevistas semiestruturadas com os atores envolvidos.

Pilar Cultural-cognitivo

DC: enfatiza representações internas e do ambiente, o conhecimento é construído, culturalmente sustentado e conceitualmente correto (SCOTT, 2008).

DO: foi identificado a partir da documentação e das entrevistas semiestruturadas com os atores envolvidos.

Institucionalização

DC: institucionalizar uma ação condiz com o início de um processo de transformação e mudança capaz de alterar uma conjuntura anterior em outra distinta, conforme afirmação dos autores Novais e Fernandes (2011).

DO: o contexto institucional estabelecido antes da mudança, com a introdução do AVA, foi identificado a partir da descrição dos pilares institucionais regulativo, normativo e cultural-cognitivo, por meio de consulta a documentos e análise de conteúdo temática de entrevistas semiestruturadas. A identificação da institucionalização do AVA no Cursos investigados foi levantada por meio da descrição de suas fases no período de 2010 a 2018.

Campo Organizacional

DC: uma comunidade de organizações que participam de um sistema de significado comum, no qual seus participantes interagem mais uns com os outros do que com atores de fora do seu campo (SCOTT, 2008).

DO: foi considerada a perspectiva teórica de campo organizacional como arena funcionalmente específica, como função social, por envolver a interação entre os atores da comunidade da UFPR. Foi identificado por meio da consulta aos documentos que descrevem esse campo.

Ambiente Virtual de Aprendizagem

DC: Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) corresponde ao conjunto de elementos técnicos e humanos, bem como suas relações contidas no ciberespaço (*Internet* e

Intranet) com a entidade e um contexto específico criados com a intenção clara de aprendizado (OKADA; SANTOS, 2004, p. 3).

DO: foi considerada a implantação do AVA dentro de um campo organizacional estabelecido pela educação presencial, de modo a responder os questionamentos da pesquisa. Foi identificado a partir da análise de conteúdo temática dos documentos e das entrevistas semiestruturadas com os atores envolvidos.

3.3.2 Definição Constitutiva de Outros Termos Relevantes

Educação a Distância: 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, 2007, p. 02)

Educação Presencial: é a visão tradicional de ensino oferecido nas escolas e universidades, no qual a participação dos alunos é limitada pelo professor devido à transmitância do conhecimento de forma direta (IAHN; MAGALHÃES; BENTES, 2008).

Ciberespaço: O ciberespaço (que também chamado de "rede") é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo (LÉVY, 1999, p. 15).

3.4 DELIMITAÇÃO E DELINEAMENTO DA PESQUISA

Este tópico é dedicado a apresentação do desenho da pesquisa, considerando etapas de pesquisa, delineamento do estudo, perspectiva temporal, nível e unidades de análise, procedimentos de coleta e análise dos dados e, por fim, cronograma.

3.4.1 Delineamento e Etapas da Pesquisa

A estratégia de pesquisa utilizada é o estudo de caso com propósito descritivo, que objetiva compreender a dinâmica presente em configurações individuais e que poderá abranger múltiplos casos (YIN, 2010). Para Stake (1995), essa estratégia não

é uma investigação baseada em amostragem porque não se estuda um caso para compreender outros casos, mas sim para compreender o caso. Para aprofundar a análise, esta pesquisa será realizada a partir de estudo de caso único.

A perspectiva temporal para o estudo do fenômeno proposto é seccional com abordagem longitudinal em retrospectiva, de modo a identificar o processo de institucionalização do ambiente virtual de aprendizagem nos Cursos de Administração e de Gestão da Informação da UFPR.

O autor Bryman (2012, p. 71) afirma que a “pesquisa de estudo de caso frequentemente inclui um elemento longitudinal, tendo em vista que o pesquisador é frequentemente participante de uma organização por muitos meses ou anos”. Ainda, o pesquisador pode ser capaz de inserir um elemento longitudinal adicional por meio da análise de informações de arquivo e por entrevistas retrospectivas.

Para determinar o padrão de mudança em relação ao tempo, é utilizado um desenho longitudinal. Esse desenho poderá ser retrospectivo, sendo que estudos retrospectivos investigam um fenômeno que aconteceu no passado. Geralmente, eles são conduzidos com base nos dados disponíveis para esse período ou com base na recuperação dos respondentes da situação (KUMAR, 2005).

Nesta pesquisa, há duas unidades de análise: o processo de institucionalização do AVA no Curso de Administração e no Curso de Gestão da Informação da UFPR, uma vez que para Bryman (2012, p. 12) “o estudo de caso pode ter uma ou duas unidades de análise para compreender o caso selecionado ou casos em profundidade”.

Para Yin (2010, p. 64) é possível que dentro de um único estudo de caso exista uma ou mais unidades de análise, o qual é chamado de estudo de caso incorporado, e cita como exemplo um estudo de caso que, embora se refira a um simples programa público, na análise precisa constar “os resultados dos projetos individuais dentro do programa (e possivelmente até mesmo algumas análises quantitativas de um número maior de projetos)”.

3.4.2 Coleta de dados

No estudo de caso, Yin (2010) destaca a preparação para a coleta de dados a ser iniciada pelas habilidades do investigador que deve ser capaz de fazer boas perguntas, ser um bom ouvinte, ser adaptável e flexível, ter uma noção clara dos assuntos em estudo, e ser imparcial sobre as noções preconcebidas. Para o autor, o investigador precisa seguir três princípios do estudo de caso: utilizar várias fontes de evidência, criar um banco de dados e manter o encadeamento de evidências (YIN, 2010).

A pesquisa qualitativa admite várias fontes de dados devido ao seu multimétodo (GODOI, 2010). A justificativa para múltiplas fontes de dados é a triangulação dos dados coletados, a convergência de evidências como estratégia corroborante (YIN, 2010). Para esta pesquisa, serão coletados dados por meio de entrevistas semiestruturadas e questionário com perguntas abertas e fechadas, como fonte primária, e documentos, como fonte secundária.

O conceito de amostragem estatística não é utilizado no estudo de caso qualitativo, portanto, cabe ao pesquisador encerrar a coleta de dados quando estes atingirem a saturação (GODOI, 2010). No entanto, como o estudo de caso permite utilizar evidências quantitativas (YIN, 2010), poderá ser utilizada a análise quantitativa para auxiliar na triangulação dos dados desta pesquisa.

Conforme o relatório de atividades, denominado UFPR EM NÚMEROS, a UFPR possui 134 cursos de graduação, dois cursos técnicos, 82 de especialização, 77 de mestrado e 53 de doutorado. No quadro de servidores públicos da UFPR consta o quantitativo de 6.349 servidores, sendo 3.794 técnico-administrativos e 2.555 docentes. O setor de Ciências Sociais Aplicadas conta com sete cursos e aproximadamente 2.439 ingressantes por semestre.

Enquanto fenômeno, o processo de institucionalização do AVA poderia ser investigado em qualquer curso da UFPR. O universo de cursos da UFPR é de 134 cursos de graduação. As duas unidades de análise contemplam o Curso de Administração e o Curso de Gestão da Informação que foram escolhidos por apresentarem divergência na quantidade de ofertas de disciplinas a distância, bem

como a imersão da pesquisadora no âmbito da pró-reitoria de graduação, responsável pela Cipead e seu processo de implantação do AVA nestes cursos.

As unidades de análise escolhidas contemplam os seguintes atores envolvidos: discentes, docentes, coordenador e vice-coordenador dos Cursos de Administração e Gestão da Informação da UFPR, chefe do Departamento de Administração e chefe do Departamento de Gestão da Informação, técnicos de informática e pedagogos da Cipead.

3.4.3 Procedimentos de Coleta de Dados

Para o procedimento de coleta de dados foram utilizadas as técnicas de entrevista e documentação. A entrevista semiestruturada, segundo Godoi (2010), objetiva compreender os significados que os entrevistados atribuem ao tema em estudo e viabiliza apreender a compreensão de mundo do entrevistado, por esse motivo o roteiro não deve ser rígido, pois deve permitir que o entrevistado se expresse de modo pessoal ou siga uma lógica diferente da que foi planejada pelo pesquisador.

Para a entrevista semiestruturada foram selecionados servidores técnicos-administrativo e docentes dos Curso de Administração, de Gestão da Informação e da Coordenação de Políticas de Educação a Distância da UFPR. Esta seleção focou em servidores que, dentro do período de 2010 a 2018, estiveram envolvidos na implantação do AVA Moodle ou de sua atualização; que utilizam o AVA Moodle como tecnologia educacional para a oferta de disciplinas na modalidade de ensino a distância e/ou que possuem cargos de gestão.

O convite para a entrevista foi enviado por *e-mail* pela pesquisadora (ANEXO A), juntamente com o termo de compromisso, no qual constava a informação de sigilo do sujeito entrevistado. Após aceitar o convite, foram agendados local, data e hora de acordo com a disponibilidade do entrevistado. De doze entrevistas, nove foram presenciais e três a distância. Das entrevistas a distância, uma foi realizada por mensagens de áudio via *WhatsApp* e duas foram realizadas via *Skype*. Com exceção da entrevista realizada através do *WhatsApp*, todas as demais foram gravadas diretamente no *notebook* e armazenadas em nuvem, no *OneDrive*, para proteger os dados de problemas com perdas de arquivos.

O período da coleta de dados foi entre os meses de outubro e dezembro de 2018 e dos 21 convidados, 12 foram entrevistados, 8 não responderam e 1 não demonstrou interesse. Ao todo doze servidores compuseram o *corpus* empírico deste estudo de caso. Desse quantitativo, cinco são docentes com cargos de gestão, dois são docentes, três são pedagogos e dois são técnicos em laboratório/informática.

As entrevistas tiveram duração de 30 a 60 minutos. Os entrevistados foram questionados com mais de uma pergunta sobre a palavra-chave quando a resposta não era suficiente para alcançar o objetivo, como respostas curtas afirmativas ou negativas ou o não entendimento do questionamento.

A estruturação das questões para a coleta de dados das entrevistas semiestruturadas foi desenvolvida com base no referencial teórico dos trabalhos de pesquisa de DiMaggio e Powell (2005), Tolbert e Zucker (2014), Greenwood, Suddaby e Hinings (2002) para responder os objetivos de acordo com o que está apresentado no Quadro 10.

Quadro 10. Roteiro de Entrevista do Objetivo I

Objetivo I: Descrever o contexto institucional de referência do processo de aprendizagem antes da introdução da modalidade de ensino a distância nas universidades.
Questões
<p>1- Como surgiram os 20% das disciplinas EaD nos cursos presenciais?</p> <p>2 - Qual o papel dos atores na implantação da EaD no ensino presencial na UFPR? Seriam ofertadas disciplinas a distância nos cursos presenciais sem que o MEC ou a UFPR tivessem motivado esta iniciativa por meio de leis, decretos e portarias?</p> <p>3 - Existe na UFPR a busca em ser referência em inovações tecnológicas e novas práticas de ensino em EaD ou em estar no mesmo patamar tecnológico e inovador de outras IFES que atuam na EaD?</p> <p>4 - Como surgem as resoluções, instruções normativas e portarias sobre EaD na UFPR? A carga horária a distância é implantada por força de normatização interna?</p>

Fonte: a autora (2018).

O referencial teórico para essas questões foram os mecanismos isomórficos de mudança institucional (DIMAGGIO; POWEL, 2005), atores sociais, sua relação com ação e estrutura (WEBER, 2002; ZUCKER, 1988; GIDDENS, 2008; ROCHER, 1976), e os três pilares institucionais (SCOTT, 2008).

A elaboração do roteiro de entrevista para alcançar o objetivo II foi estruturada em três divisões de acordo com as fases do processo de institucionalização de Tolbert

e Zucker: habitualização, objetificação e sedimentação. A partir dessa divisão as questões foram elaboradas e organizadas associando palavras-chave dos processos de Tolbert e Zucker (2014) e Greenwood, Suddaby e Hinings (2002).

A fase de habitualização foi associada aos estágios I, II e III de Greenwood, Suddaby e Hinings (2002), cujo roteiro de entrevista semiestruturada está representado no Quadro 11.

As palavras-chave para compor esse roteiro foram:

- a) Estágio I: forças ambientais (TOLBERT; ZUCKER, 2014; GREENWOOD; SUDDABY; HININGS 2002).
- b) Estágio II: novos atores, novas ideias (GREENWOOD; SUDDABY; HININGS 2002).
- c) Estágio III: inovação; novas estruturas, formalização das novas estruturas, ideias com valores predominantes; (TOLBERT; ZUCKER, 2014; GREENWOOD; SUDDABY; HININGS, 2002) legitimidade moral ou pragmática (idem).

Quadro 11. Roteiro de Entrevista do Objetivo II – Habitualização

Objetivo II: Descrever as fases do processo de institucionalização do AVA no caso em estudo.
Referencial Teórico: Estágio de Pré-institucionalização – Fase Habitualização
Questões
<p>5 - Como surgiu o AVA na UFPR?</p> <p>6 - Seriam ofertadas disciplinas através do AVA Moodle sem que a UFPR tivesse escolhido esta plataforma? Outros AVAs foram analisados ou adotados concomitantemente ou em substituição ao Moodle? (Quais e por quê?)</p> <p>7 - Como o ensino presencial pode ser afetado pelas mudanças tecnológicas ou essas mudanças não afetam o ensino presencial?</p> <p>8 - Há pressões internas para utilizar o AVA Moodle no ensino presencial? Em caso afirmativo, quem pressiona e por quê?</p> <p>9 - A implantação do AVA Moodle foi influenciada por leis, decretos, resoluções e portarias?</p> <p>10 - A implantação do AVA para a oferta de 20% da carga horária a distância nos cursos presenciais trouxe alguma alteração na estrutura da UFPR e do curso? Quem são os principais responsáveis por essa implantação?</p> <p>11 - Na UFPR e no curso há políticas e procedimentos formalizados para a implantação das disciplinas a distância e do AVA nos cursos presenciais? Ao normatizar as disciplinas a distância causa impacto na difusão desta prática de ensino?</p>

Fonte: a autora (2018).

A fase de objetificação foi associada aos estágios IV - teorização e V - difusão, com as seguintes palavras-chave que compuseram o roteiro representado no Quadro 12:

- a) justificativa, resistência, consenso social, demonstração de sucesso, difusão mimética, monitoramento organizacional, (TOLBERT; ZUCKER, 2014; GREENWOOD; SUDDABY; HININGS, 2002).
- b) legitimidade moral (idem).

Quadro 12. Roteiro de Entrevista do Objetivo II – Objetificação

Objetivo II: Descrever as fases do processo de institucionalização do AVA no caso em estudo.
Referencial teórico: Estágio de Semi-institucionalização – Fase Objetificação
Questões
<p>12 - Existe justificativa da comunidade interna e externa da UFPR que possa ser considerada na adoção do AVA?</p> <p>13 - Existe resistência na adoção dessa prática de ensino? (Quem são os resistentes e por qual motivo há resistência?)</p> <p>14 - Há consenso social de valor na estrutura da UFPR e do Curso em relação à implantação do AVA na oferta dos 20% de disciplinas a distância? (Para o curso esta seria uma boa escolha?)</p> <p>15 - Existem grupos na UFPR e no curso que demonstram evidências de que a adoção do AVA na oferta de disciplinas a distância é bem sucedida? Existem grupos internos que encorajam a disseminação dessa nova prática de ensino por meio de exemplos de avaliações positivas?</p> <p>16 - Dentro da estrutura do curso existe difusão na oferta de disciplinas a distância por meio do AVA? E na UFPR existe essa difusão entre os cursos?</p> <p>17 - Existem metas, encontros e reuniões sobre a oferta dessas disciplinas e adoção do AVA? Quais são os resultados esperados com a oferta de disciplinas a distância?</p>

Fonte: a autora (2018).

A elaboração do roteiro constante do Quadro 13 se refere às palavras-chave que envolvem a fase de sedimentação, associada ao estágio VI, reinstitucionalização. Esta fase se refere à institucionalização total de Tolbert e Zucker (2014).

Esta descrição segue o procedimento das fases anteriores e depende das palavras-chave que envolvem esta fase do processo como:

- a) impactos positivos, baixa resistência, promoção e apoio continuado, atores centrais na difusão (TOLBER; ZUCKER, 2004),
- b) legitimidade cognitiva (GREENWOOD; SUDDABY; HININGS, 2002).

As autoras Tolbert e Zucker (2014) apontam o fracasso estrutural como uma das dimensões de efeito dos estágios de institucionalização. Estas autoras se referem às taxas do fracasso. No entanto, neste estudo não são utilizados dados codificados para análises quantitativas, por esse motivo o fracasso estrutural que se refere ao objetivo III será descritivo.

Quadro 13. Roteiro de Entrevista do Objetivo II – Sedimentação

Objetivo II: Descrever as fases do processo de institucionalização do AVA no caso em estudo.
Referencial teórico: Estágio de Semi-institucionalização – Fase Sedimentação
Questões
<p>20 - Há impactos positivos na adoção do AVA e disciplinas a distância em cursos presenciais?</p> <p>21 - Existe baixa resistência por parte de alguns atores na adoção dessa prática no ensino presencial?</p> <p>22 - Existem grupos com interesse em disseminar a utilização do AVA no curso de graduação presencial? Quem são os interessados? Por qual motivo existe o interesse? Existe grupo contrário a essa disseminação? Qual é o motivo da contrariedade?</p> <p>23 - Existem grupos que promovem e apoiam continuamente a implantação do AVA e a oferta de disciplinas a distância de modo a assegurar a perpetuação dessa prática ao longo do tempo? Em caso afirmativo, de que forma ocorre a promoção e o apoio contínuo?</p> <p>24 - Existem pessoas chave, com poder de influência na difusão do AVA e das disciplinas a distância nos cursos presenciais, que não atuam nesse processo? Em caso afirmativo, quem são e como poderiam colaborar na difusão?</p> <p>25 - Em relação à legitimidade, para a comunidade, os benefícios na implementação do AVA e na oferta de disciplinas online proporcionam a sobrevivência dessa prática?</p>

Fonte: a autora (2018).

Para o objetivo III, os questionamentos aos entrevistados foram efetuados conforme o roteiro do Quadro 14.

Quadro 14. Roteiro de Entrevista do Objetivo III – Fracasso Estrutural

Objetivo III: Descrever os fatores que interferem no processo de institucionalização do AVA a partir da Resolução nº 72/10-CEPE, no período de 2010 a 2018.
Referencial teórico: Fracasso estrutural
Questões
<p>26 - Existem impactos negativos para os alunos ao ofertar disciplinas a distância pelo AVA Moodle? E para os docentes e técnicos há impactos negativos? Quais? Existiriam impactos negativos se essas disciplinas fossem ofertadas em outro AVA ou outra tecnologia?</p> <p>27 - Quais são as dificuldades para implantar até 20% de disciplinas a distância e para a utilização do AVA Moodle?</p>

Fonte: a autora (2018).

A expansão na coleta de dados se deu por uso de documentação como fonte de evidência, a qual é importante para aumentar a evidência de outras fontes utilizadas na pesquisa e são úteis para verificar correções de informações que tenham sido mencionadas em entrevistas, como fatos e datas (YIN, 2010).

3.4.4 Procedimentos de Tratamento e Análise de Dados

Os dados foram tratados e analisados a partir do método de análise de conteúdo temática, que pode ser realizada nas abordagens quantitativa e qualitativa (GODOI, 2010; BARDIN, 2016). As fases de análise apresentadas por Bardin (2016) são: pré-análise, que consiste na organização da análise; exploração do material, por meio de codificação; tratamento dos resultados com categorização e inferência.

Na fase de pré-análise, que tem por objetivo a organização do material (BARDIN, p. 126), foi realizada a leitura flutuante para selecionar documentos para compor o *corpus* da análise documental. O *corpus* foi constituído pela regra de pertinência, na qual os documentos devem ser fontes de informação para corresponderem ao objetivo que suscita a análise (BARDIN, p. 128).

Foram selecionados documentos do período de 2010 a 2018 que continham políticas da educação a distância em cursos presenciais, projeto pedagógico dos cursos e notícias institucionais da carga horária a distância, bem como da tecnologia educacional utilizada – AVA Moodle.

Os documentos analisados neste estudo foram incluídos no *Atlas.ti* e estão relacionados a seguir:

- Plano de Desenvolvimento Institucional 2007 – 2011 (PDI-UFPR);
- Plano de Desenvolvimento Institucional 2012 – 2016 (PDI-UFPR);
- Plano Diretor de Tecnologia da Informação 2016 – 2017 (PDTI-UFPR);
- Plano de Desenvolvimento Institucional 2017 – 2021 (PDI-UFPR);
- Projeto Pedagógico do Curso de Administração 2007 (PPC);
- Projeto Pedagógico do Curso de Gestão da Informação 2013 (PPC);
- Notícias da modalidade EaD publicadas no Portal da UFPR 2011 a 2018.

A organização do material seguiu com a separação dos documentos em decorrência do objetivo a ser atingido. Por meio da regra de representatividade citada, a documentação selecionada compôs o instrumento de coleta de dados representado no Quadro 15.

Para viabilizar a aplicação do método de análise de conteúdo, que permite inferenciar o texto sobre o seu contexto (BAUER, 2002), as entrevistas foram transcritas na fase de organização da análise.

Quadro 15. Instrumentos de Coleta

Referencial teórico	Instrumento	Objetivo
Mecanismos isomórficos de mudança institucional Pilares Institucionais Meyer e Rowan (1977)	Entrevista (questões 1 a 4)	Descrever o contexto institucional de referência do processo de aprendizagem antes da introdução da modalidade de ensino a distância nas universidades.
	PDI PPC Notícias	
Estágio pré-institucionalização	Entrevista (questões 5 a 11)	Descrever as fases da institucionalização do AVA.
	PDI PPC Notícias	
Estágio semi-institucionalização	Entrevista (questões 12 a 19)	
	PDI PPC Notícias	
Estágio de total institucionalização	Entrevista (questões 10, 11, 17, 20 a 25)	
	PDI PPC Notícias	
Dimensão de institucionalização: fracasso estrutural	26 e 27	Identificar fatores que interferem no processo de institucionalização do AVA a partir da Resolução nº 72/10, no período de 2010 a 2018.

Fonte: a autora (2018).

A entrevista *via WhatsApp* foi posteriormente transcrita em arquivo *word* e incluída em documentos no *software Atlas.ti*. Os áudios das gravações das demais entrevistas foram inseridos no *Atlas.ti* e transcritos diretamente neste *software*.

Por se tratar de entrevista semiestruturada e de não haver, até o momento deste estudo, a ferramenta de transcrição simultânea do áudio na versão 8 do *Atlas.ti*, as respostas dos entrevistados foram selecionadas como citações livres (*quotations*), associadas às palavras-chave utilizadas no roteiro de entrevista. Os trechos dessas citações foram transcritos simultaneamente no modo de comentários a partir da opção

gerenciar citações de áudio. Ao gerenciar citações de áudio é possível ouvir e criar comentário simultâneo por citação e atribuí-lo ao código na sequência.

Na fase de exploração de material deste estudo, a codificação das categorias foi estabelecida no *Atlas.ti* a partir das categorias analíticas da fundamentação teórica. Na sequência, as respostas de cada pergunta foram recortadas em unidades de registro a nível semântico, ou seja, de acordo com o tema da fundamentação teórica, que é a unidade de significação, conforme Bardin (2016).

Para alcançar a evidência temática utiliza-se um processo dinâmico e indutivo de atenção ora concreta a mensagem explícita, ora as significações não aparentes do contexto (CAMPOS, 2004, p. 613). Além das categorias citadas, outras codificações foram criadas a partir desse processo dinâmico e indutivo em trechos das entrevistas que poderiam auxiliar a identificar os objetivos.

O critério para definir essa codificação foi baseado na estrutura de codificações iniciais, intermediárias e finais utilizadas pelas autoras Silva e Fossá (2015) em seu artigo *Análises de Conteúdo: Exemplo da Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos*. No artigo das autoras citadas, as palavras-chave de cada parágrafo inicial compuseram as categorias iniciais.

As codificações iniciais para descrever o contexto institucional foram: legislação, adequação, incentivo, dificuldades. Para transformá-las em categorias intermediárias, estas foram relacionadas aos mecanismos isomórficos de DiMaggio e Powell (2005), aos pilares institucionais de Scott (2008) e à dimensão efeito de fracasso institucional do processo de institucionalização de Tolbert e Zucker (2014). Essas categorias estão representadas no Quadro 16.

No decorrer da organização das entrevistas, duas pressões se destacaram: pressões externas e internas. Foram criados três códigos: (1) pressões externas - que se referem às forças externas – (2) pressões internas, que se referem às forças dentro da UFPR - e (3) fracasso estrutural, relacionado à adoção da educação a distância. A separação em pressões externas e internas auxilia na análise de identificação do mecanismo isomórfico de mudança institucional.

Para viabilizar a análise desse objetivo foram organizadas as mensagens que traziam significados do isomorfismo e apontavam para pressões externas ou internas.

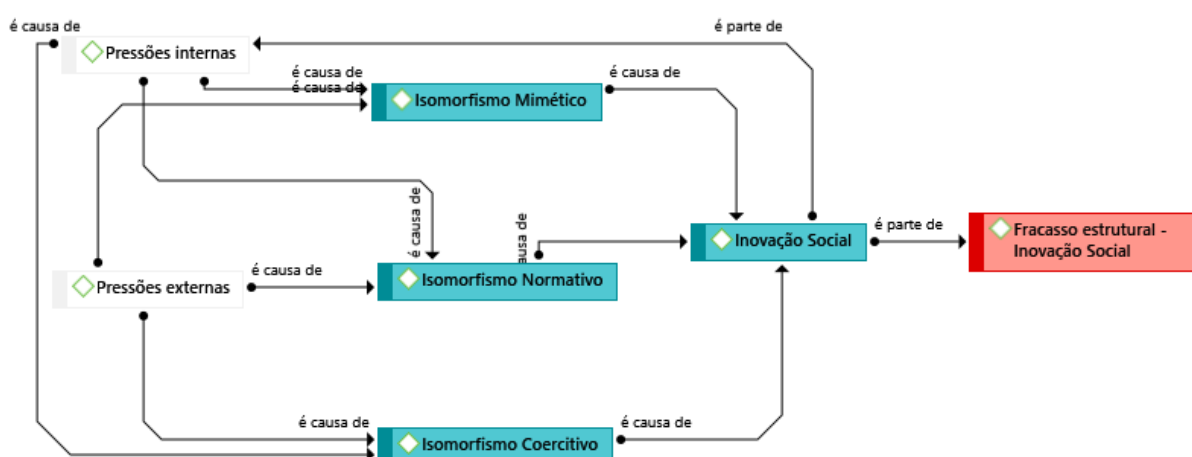
Quadro 16. Categorização do Contexto Institucional

CATEGORIA ANALÍTICA: CONTEXTO INSTITUCIONAL		
Referencial teórico	Autores	Objetivo
Mecanismos isomórficos; Pilares Institucionais; Atores.	DiMaggio e Powell (2005); Scott (2008). Weber (2002); Zucker (1988) Giddens (2008).	Descrever o contexto institucional de referência do processo de aprendizagem antes da introdução da modalidade de ensino a distância nas universidades.
CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIAS ANALÍTICAS
Pressões externas	Mecanismos isomórficos	Isomorfismo Coercitivo
		Isomorfismo Normativo
		Isomorfismo Mimético
Papel dos atores	Ação social	Atores sociais
Lei	Legislação para criar novos arranjos – poder e dominação	Pilar regulativo
Adequação	Formalizar novos arranjos estruturais em políticas e procedimentos – mitos racionalizados	Pilar normativo
Apoio	Teorização da nova prática	Pilar cultural-cognitivo

Fonte: a autora (2018).

As categorias foram dispostas no *layout* hierárquico da esquerda para a direita que prioriza a organização dos nós por hierarquia conforme ilustra a Figura 7.

Figura 7 - Isomorfismo no Contexto Institucional



Fonte: a autora (2019).

Os relatos das entrevistas foram organizados em grupos: Grupo GI - Grupo do Curso de Gestão da Informação, Grupo ADM - Grupo do Curso de Administração;

Grupo EaD – Grupo da Coordenação de Integração e Políticas de Educação a Distância. Os grupos estão organizados na seguinte sequência: Grupo ADM, Grupo GI e Grupo EaD.

Esta organização na distribuição dos relatos segue a premissa de similaridade entre a prática e o institucional. Na representação gráfica apresentada na Figura 6 da seção 2.2.1, Contexto Institucional da Educação a Distância, o curso de Administração possui baixo percentual de oferta de disciplinas EaD, o curso de Gestão da Informação possui o maior percentual e a Cipead está diretamente envolvida na adoção do AVA para oferta de carga horária a distância nos cursos presenciais.

No próximo Capítulo, são apresentados os resultados e as discussões da presente pesquisa, de modo a atingir os objetivos propostos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste Capítulo, são apresentadas as análises realizadas a partir da análise de conteúdo temática de Bardin (2011), descrita na metodologia com base na fundamentação teórica deste estudo.

Na primeira seção, será apresentada a análise do primeiro objetivo específico, para o qual foram utilizadas as categorias organizadas na fase de tratamento dos dados e as categorias analíticas apresentadas na metodologia. Nesta seção é apresentado o contexto institucional de referência antes da introdução da EaD na UFPR.

Na segunda seção será apresentado o resultado do segundo objetivo específico por meio da descrição do processo de institucionalização do AVA Moodle.

A terceira seção, referente ao terceiro objetivo específico, consta a descrição dos fatores que interferem no processo de institucionalização do AVA a partir da Resolução CEPE nº 72/10, no período de 2010 a 2018 no caso em estudo.

Na quarta e última seção, serão identificadas as alterações que ocorreram no campo organizacional estabelecido pela educação presencial frente à implantação do AVA na UFPR, no período considerado pela pesquisa. Esta seção está vinculada ao quarto objetivo específico deste estudo.

4.1 CONTEXTO INSTITUCIONAL DE REFERÊNCIA DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Esta seção tem por objetivo responder a pergunta: Qual era o contexto institucional que prevalecia no processo de ensino da Universidade Federal do Paraná, antes da introdução do ambiente virtual de aprendizagem?

Para alcançar esse objetivo esta seção está dividida em três subseções: categorias analíticas dos mecanismos isomórficos de mudança institucional (DiMAGGIO; POWELL, 2005); ação dos atores (WEBER, 2002; GIDDENS, 2008)

associada a categoria analítica dos três pilares institucionais de Scott (2008) e identificação da categoria analítica contexto institucional.

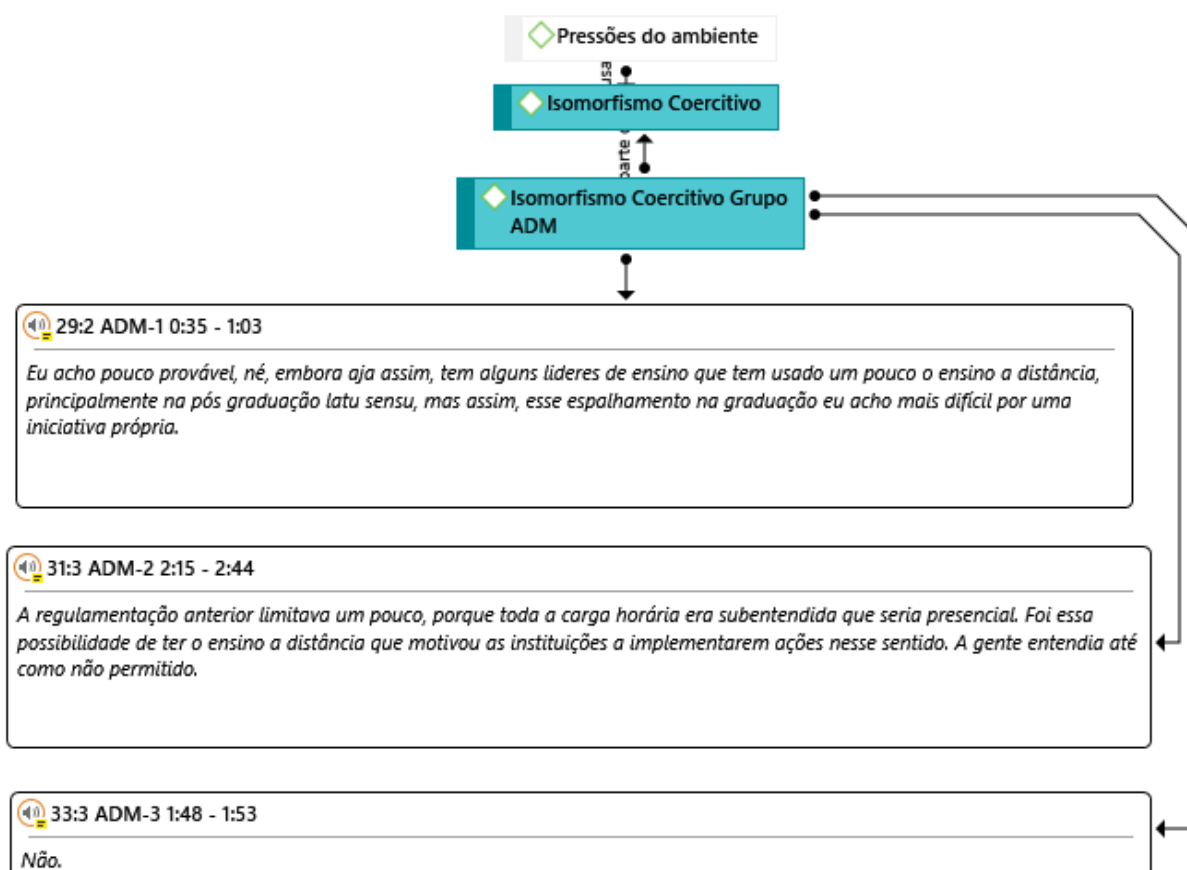
4.1.1 Mecanismos Isomórficos de Mudança Institucional

Esta subseção apresenta os mecanismos isomórficos na seguinte ordem: coercitivo, normativo e mimético. Essa distribuição se baseia no processo *top-down* respeitando a hierarquia da organização formal da estrutura do sistema educacional superior.

4.1.1.1 Categoria analítica: mecanismo isomórfico coercitivo

Nos relatos dos sujeitos do Grupo ADM que envolve o curso de Administração, considera-se que a EaD não seria implantada no curso presencial por iniciativa própria sem uma força coercitiva (Figura 8).

Figura 8 – Isomorfismo Coercitivo para o Grupo ADM

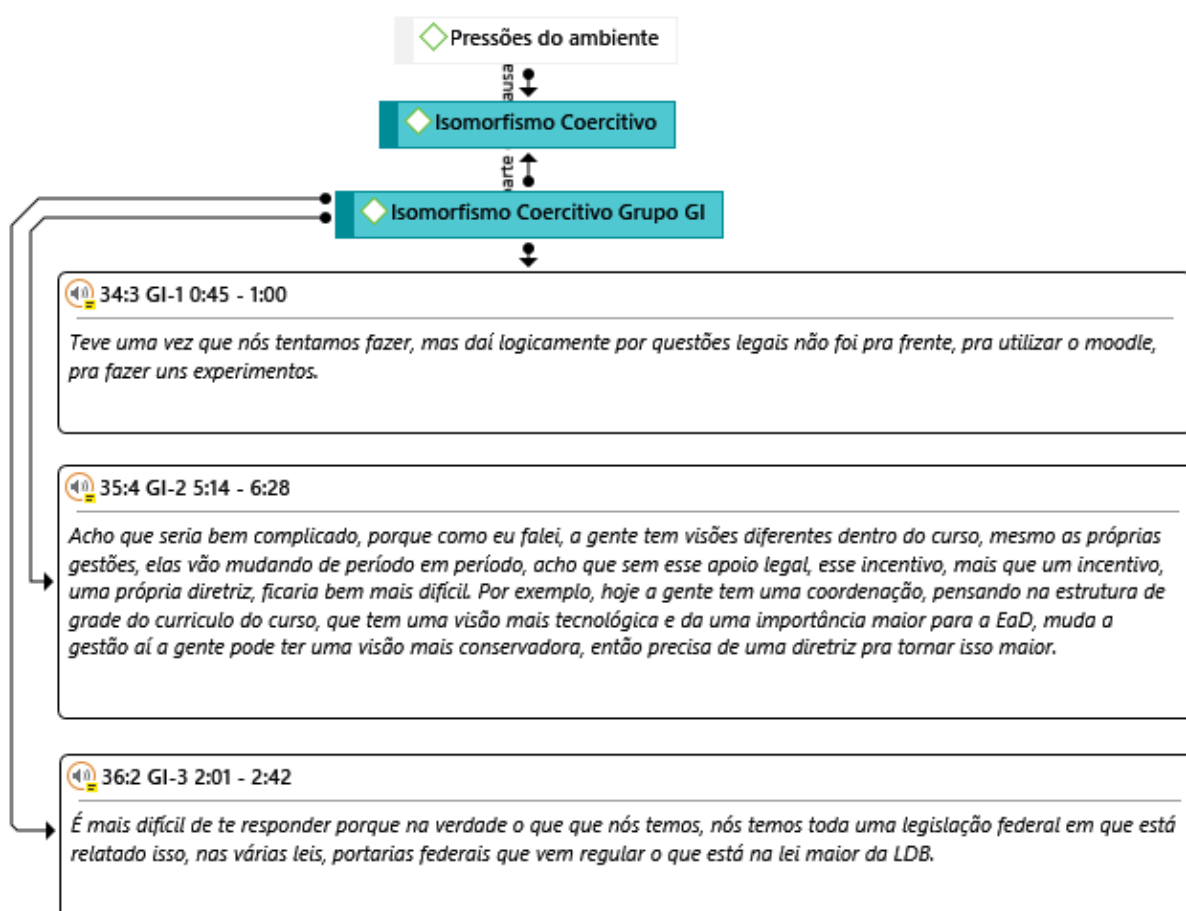


Fonte: a autora (2019).

Conforme relatos dos sujeitos GI-1, GI-2 e GI-3, sem uma legislação federal do MEC não é possível mudar a metodologia de ensino do curso. Para o sujeito GI-2, uma normatização desamparada por legislação teria muita dificuldade na implantação da carga horária a distância, devido às mudanças de gestão e às visões diferentes dentro do curso. Portanto, para os sujeitos do Grupo GI a implantação da EaD na educação presencial foi motivada por força de legislação.

Os relatos dos sujeitos do Grupo GI em relação ao isomorfismo coercitivo estão representados na Figura 9.

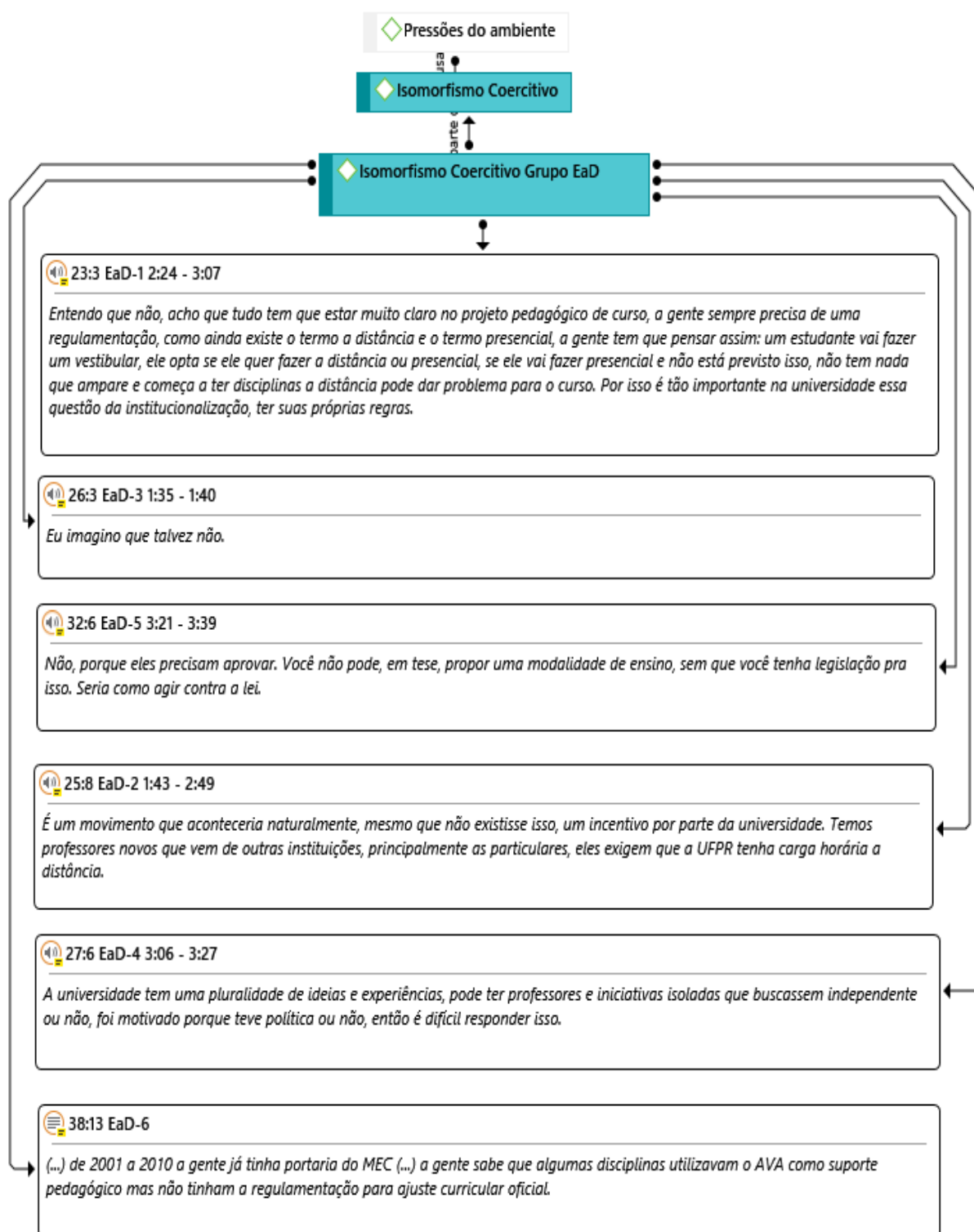
Figura 9 – Isomorfismo Coercitivo para o Grupo GI



Fonte: a autora (2019).

No Grupo EaD da Cipead os relatos divergem sobre as forças ambientais para implantação de carga horária EaD. Para os sujeitos EaD-1, EaD-3 e EaD-5 destaca-se o isomorfismo coercitivo, pois não seria possível a implantação por uma questão de legislação. Os relatos do Grupo de EaD estão representados na Figura 10.

Figura 10 – Isomorfismo Coercitivo para o Grupo EaD



Fonte: a autora (2019)

Para os sujeitos EaD-2 e EaD-4 poderiam ocorrer outras pressões que motivassem a implantação dessa carga horária sem uma legislação do MEC ou uma

regulamentação da UFPR para a EaD. Essas afirmações podem ser associadas ao relato do sujeito EaD-6 (38:13) que reforça o relato do sujeito GI-1 (34:3).

O sujeito EaD-6 afirma que algumas disciplinas utilizavam o AVA como suporte pedagógico sem que a UFPR tivesse regulamentação para implantar carga horária a distância nos cursos presenciais e o sujeito GI-1 afirma que houve uma tentativa na utilização do AVA Moodle, porém a iniciativa não foi adiante porque a UFPR não havia regulamentado.

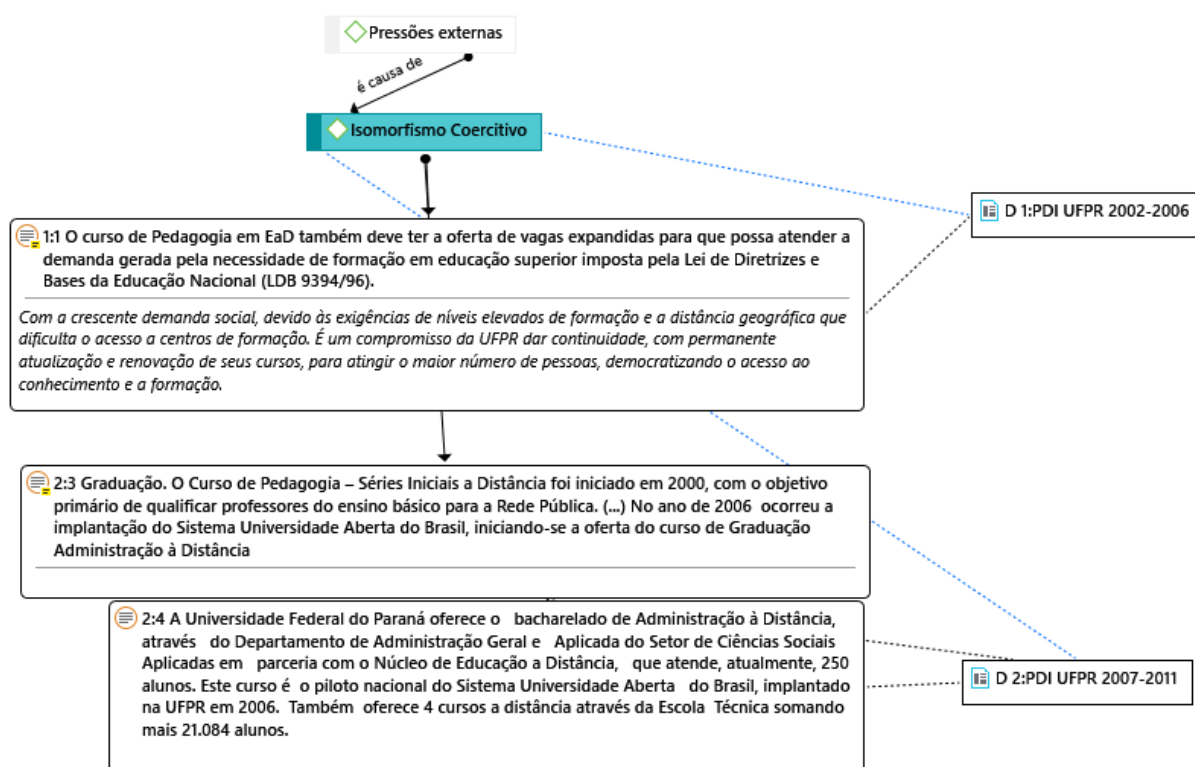
Apesar de ter movimentos isolados para adotar essa forma de ensino, havia somente a Portaria nº 2.253/2001-MEC, que foi revogada e atualizada pela Portaria nº 4.059/2004-MEC, internamente não existiam regras. Essa prática dentro das disciplinas não eram e nem poderiam ser contabilizadas como carga horária a distância. Essas disciplinas não eram consideradas disciplinas semipresenciais.

O Conselho Nacional de Educação autorizou, no ano 2000, o funcionamento do curso de Pedagogia EaD na UFPR. Este foi o primeiro curso na modalidade a distância da UFPR, dois anos após esta autorização, o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2002 a 2006 – apresentou a intenção de aumentar a oferta de vagas deste curso e faz referência sobre a imposição da LDB e da demanda social, conforme mostra a Figura 11.

As pressões formais, como leis e decretos, são decorrentes do mecanismo isomórfico coercitivo (DiMAGGIO; POWEL, 2005). Percebe-se que a Educação a Distância foi implementada na UFPR por força de pressões externas vinculadas à política de governo para formação de professores do magistério, imposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Essa imposição gerou imensa demanda de professores do magistério que precisavam se qualificar.

A implantação da EaD na UFPR foi coercitiva, no entanto, essa coerção se deu inicialmente para o curso de Pedagogia a distância no ano 2000 e, posteriormente, em 2006, com o curso de Administração a distância pelo Sistema UAB, vinculado à Capes.

Figura 11 – Isomorfismo Coercitivo em fonte documental



Fonte: a autora (2019).

Conforme descrito na seção 2.2, Evolução da Educação a Distância, os cursos de graduação a distância vinculados a esse Sistema UAB dependem dos recursos oriundos da Capes. Esses cursos são a distância e possuem 20% de carga horária presencial. É possível afirmar que não há força isomórfica coercitiva que resulte em transformação dos cursos presenciais para semipresenciais ou que deem origem a outros cursos de graduação EaD na UFPR.

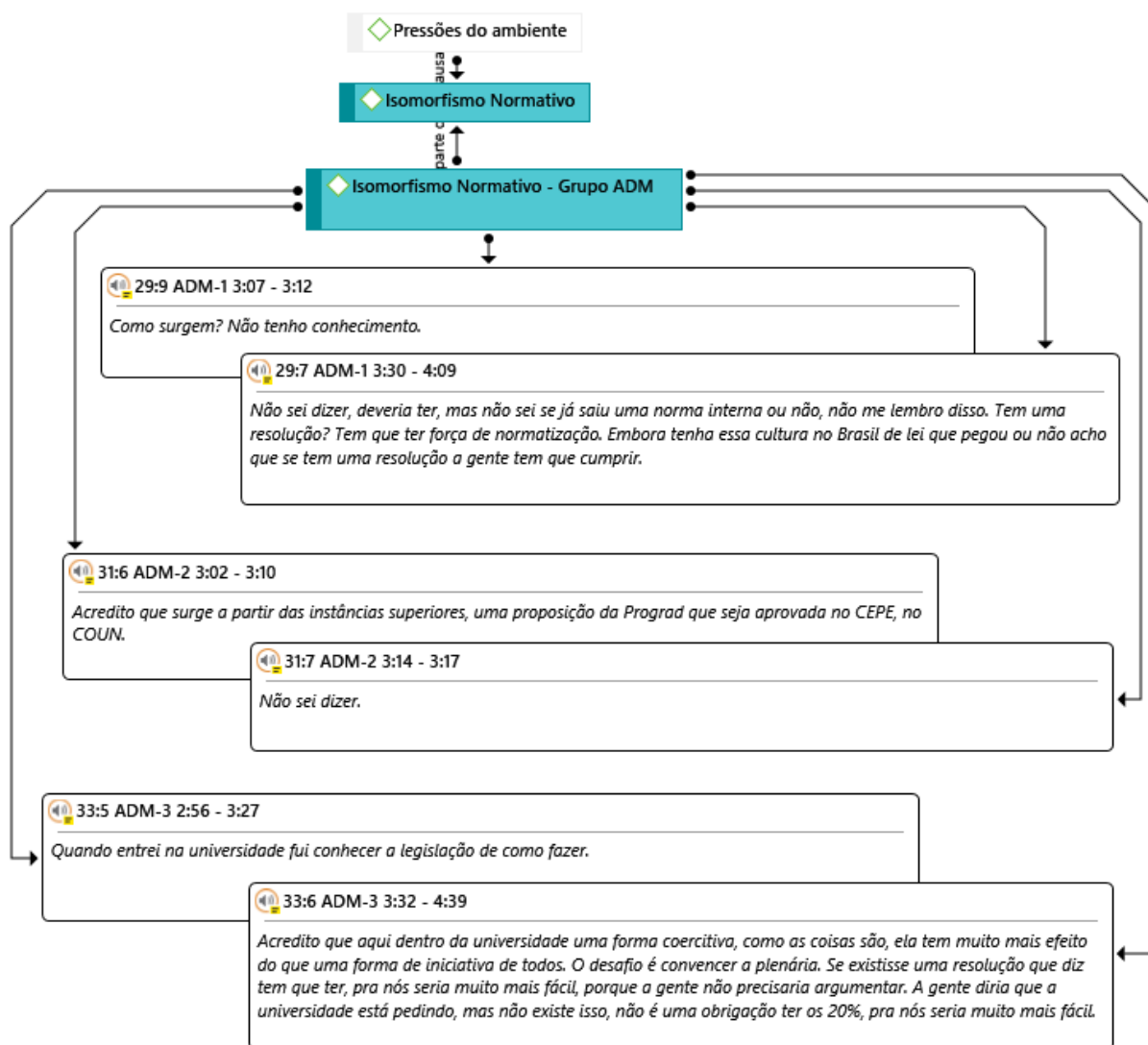
Em relação ao isomorfismo normativo ocasionado por força de normas e regras prescritas, nas entrevistas realizadas com o Grupo ADM não foi possível identificar indícios de que os docentes do curso sejam pressionados por força de normatização para implantarem a EaD no curso presencial.

4.1.1.2 Categoria analítica: mecanismo isomórfico normativo

O sujeito ADM-1 apresenta desconhecimento da Resolução CEPE nº 72/10, que regulamenta a carga horária a distância na UFPR. Os sujeitos desse grupo não

relatam a implantação de carga horária a distância neste curso demonstrando que a prescrição de normas no âmbito da UFPR não tem efeito institucional (Figura 12).

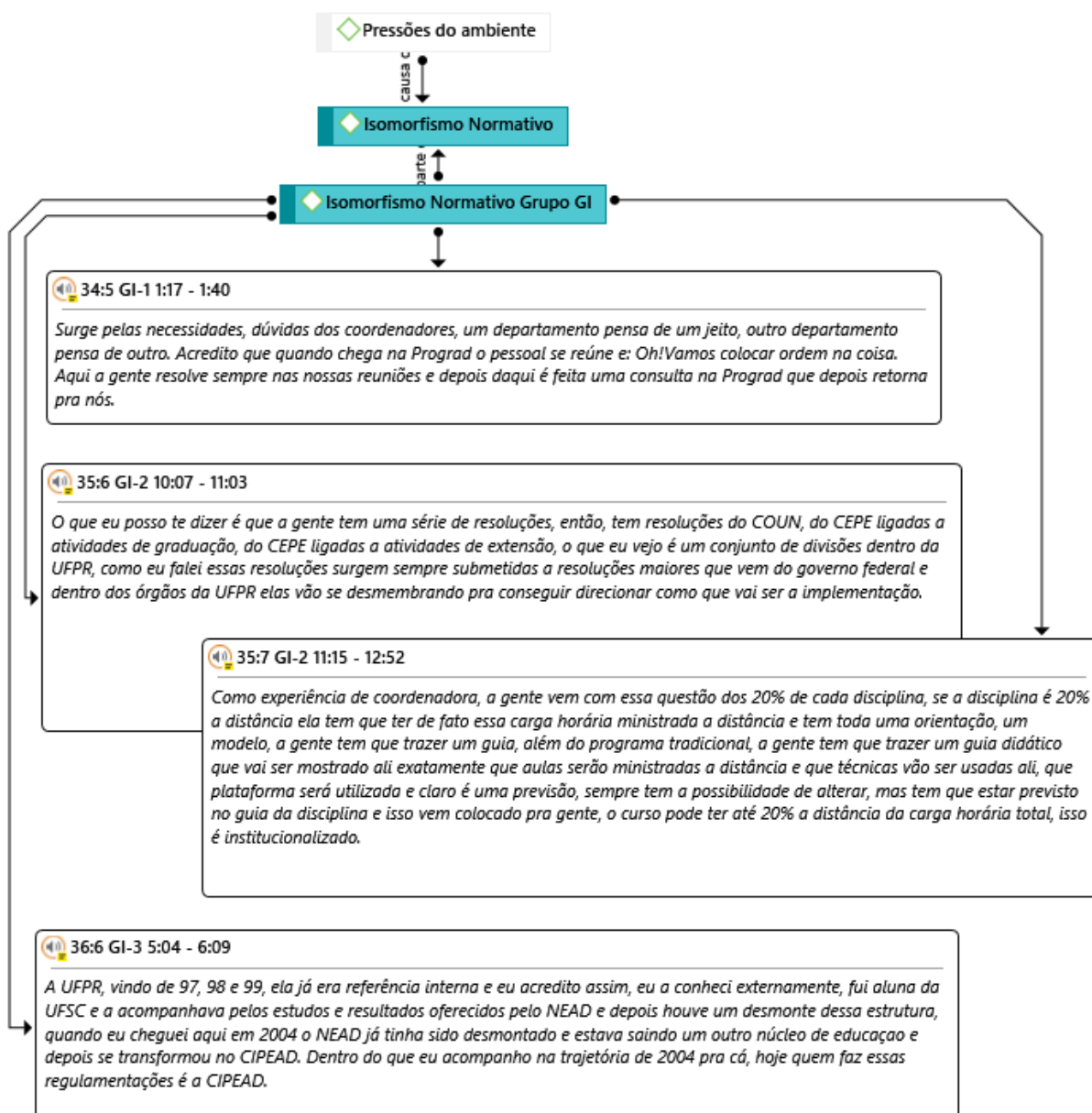
Figura 12 – Isomorfismo Normativo para o Grupo ADM



Fonte: a autora (2019).

Em sentido oposto ao relato do Grupo de ADM, o Grupo GI demonstra conhecimento da estrutura organizacional da EaD na UFPR e dos trâmites burocráticos para a formalização de normas e procedimentos (GI-1, GI-2, GI-3). Esses relatos do Grupo de GI estão representados na Figura 13. O sujeito GI-1 destaca que os assuntos relacionados a carga horária a distância no curso de GI são discutidos e resolvidos nas reuniões do curso e dúvidas são encaminhadas para a Prograd que posteriormente responde à Coordenação do Curso ou ao Departamento os questionamentos recebidos.

Figura 13 – Isomorfismo Normativo para o Grupo GI



Fonte: a autora (2019).

Um relato importante neste grupo é o do sujeito GI-2 (35:7), o qual afirma que essa prática está institucionalizada no curso, pois demonstra o passo a passo do curso em adotar o total do percentual permitido para a carga horária a distância dentro das disciplinas presenciais do curso de GI.

Percebe-se que, além de ter ocorrido um processo inicial de isomorfismo mimético que foi bloqueado por ausência de regulamentação interna, atualmente a

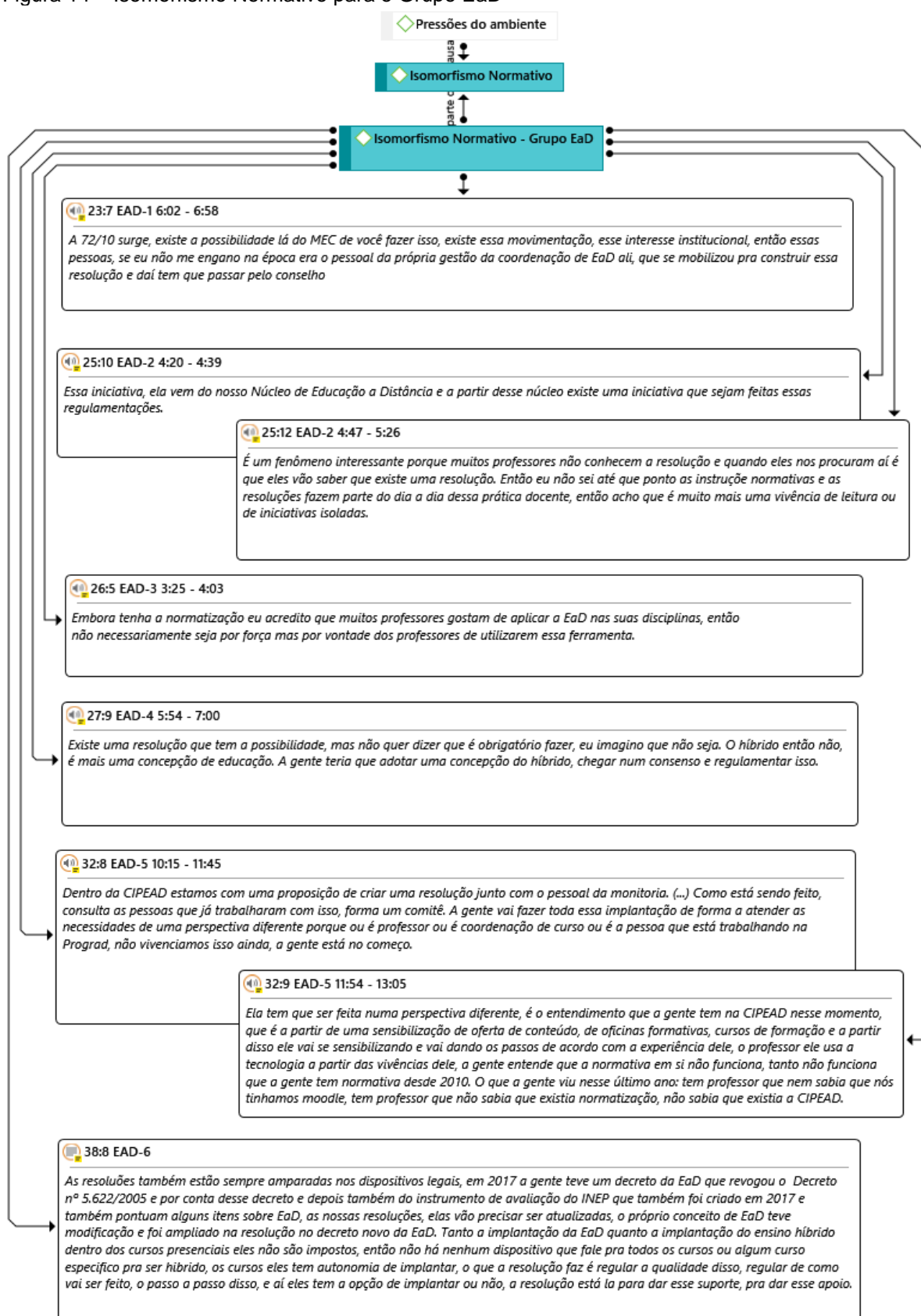
oferta de carga horária a distância no curso de GI está normatizada por um processo *bottom-up*.

Nos relatos do Grupo EaD, representado na Figura 14, os sujeitos EaD-1, EaD-4, EaD-5 e EaD-6 afirmam que a carga horária a distância no curso presencial não é imposta por força de normatização.

Os relatos dos sujeitos EaD-2 (25:12) e EaD-5 (35:9) trazem o desconhecimento da estrutura da Cipead e da regulamentação dessa carga horária por parte de docentes. Essas informações validam o relato dos docentes do Grupo ADM referente ao desconhecimento da normatização e viabiliza identificar que a Resolução CEPE nº 72/10 não tem força de normatização que motive um efeito institucional.

Não há, portanto, isomorfismo normativo na estrutura da UFPR que pressione a oferta de disciplinas a distância por meio de mediação pedagógica com recursos tecnológicos (AVA Moodle).

Figura 14 – Isomorfismo Normativo para o Grupo EaD



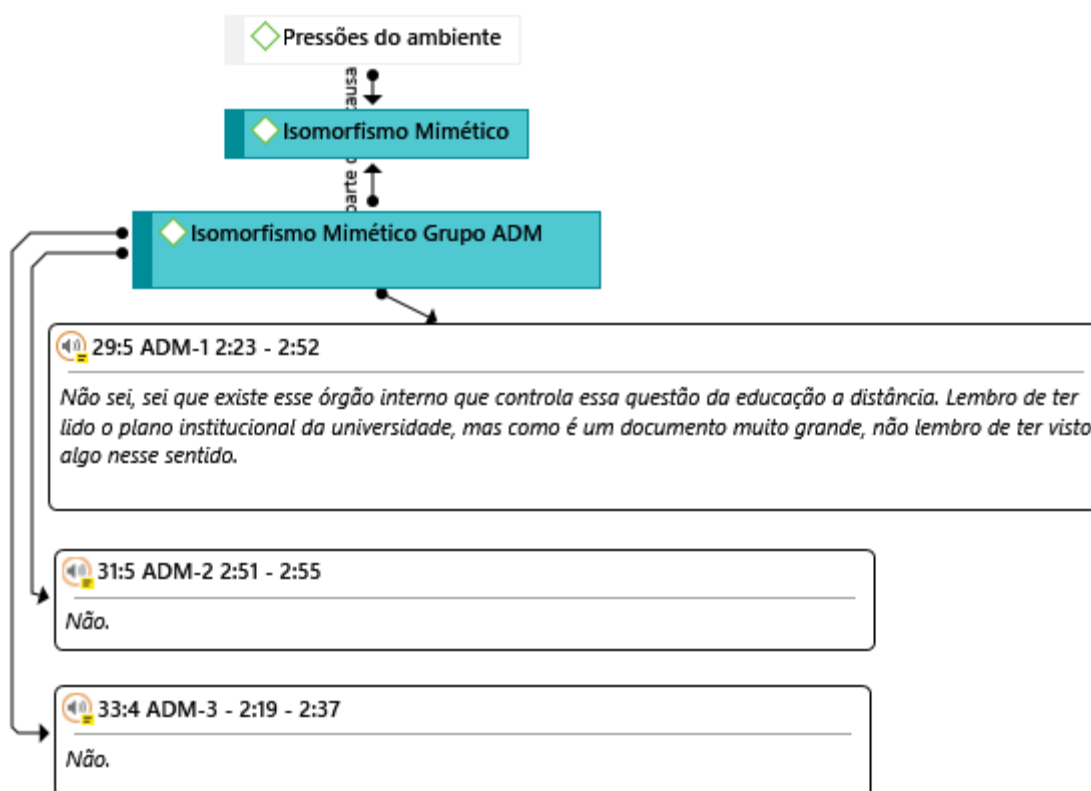
Fonte: a autora (2019).

4.1.1.3 Categoria analítica: mecanismo isomórfico mimético

Em relação ao mecanismo isomórfico mimético, as forças ambientais de recursos tecnológicos, da modernização das formas de ensino e aprendizagem que poderiam ser associadas a esse isomorfismo, o Grupo ADM (Figura 15) demonstra que não há efeito institucional gerado pelo mimetismo.

Os relatos demonstram desconhecimento ou negação quanto à existência da busca por atualização e inovação de recursos tecnológicos na UFPR e na implantação de carga horária a distância no curso presencial de Administração (Figura 15).

Figura 15 – Isomorfismo Mimético para o Grupo ADM



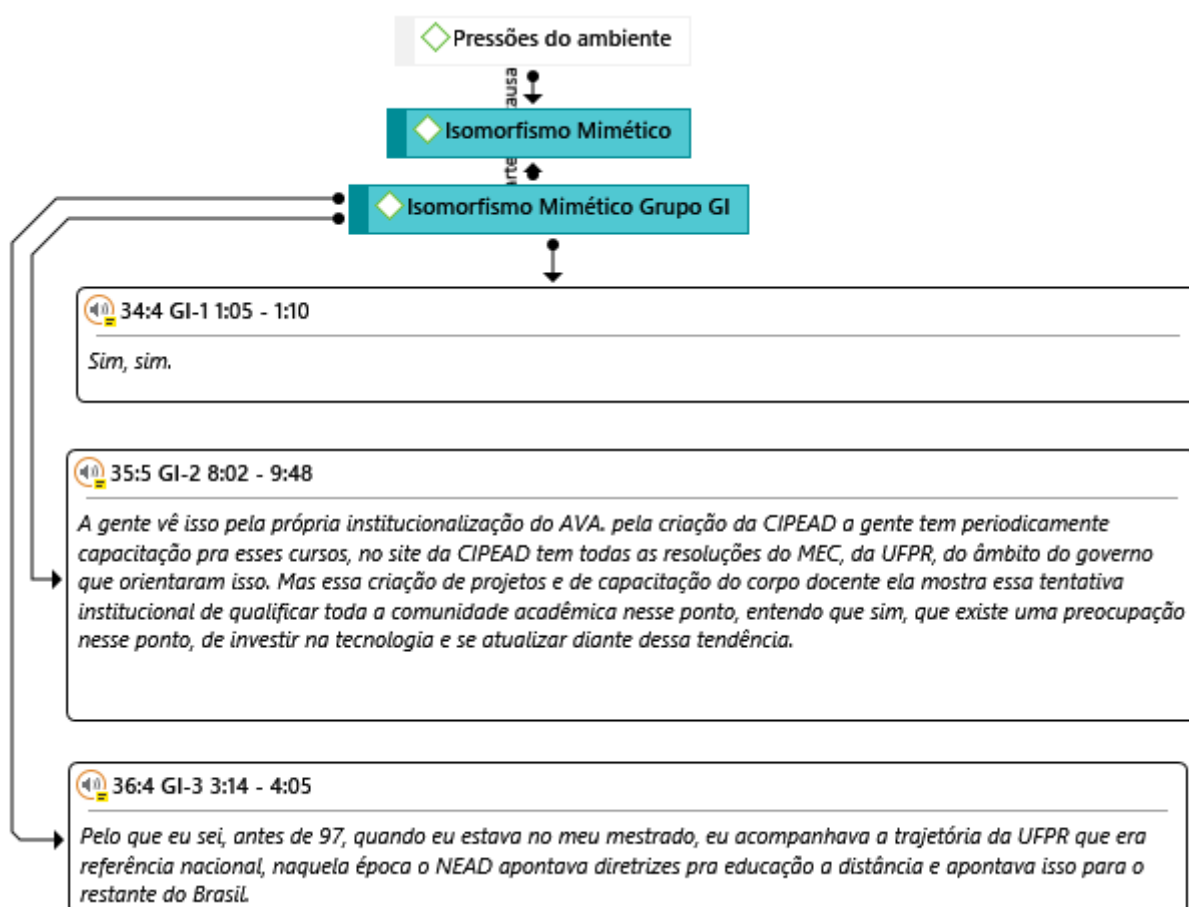
Fonte: a autora (2019).

No sentido oposto ao Grupo de ADM, o Grupo de GI, representado na Figura 16, reconhece a busca por inovação tecnológica e a preocupação em estar no mesmo patamar tecnológico que outras Instituições Federais de Ensino Superior.

Os relatos deste Grupo vão ao encontro de relatos anteriores sobre isomorfismo coercitivo (Figura 9). O sujeito GI-1 (34:3) relatou que ocorreram tentativas de uso do Moodle para ministrar disciplinas a distância, as quais não se tornaram possíveis por uma questão de ordem legal e normativa. Nesta mesma linha de raciocínio, o relato do sujeito GI-3 aponta para o mimetismo quando destaca que a UFPR se tornou referência nacional com a implantação de graduação a distância, a partir da LDB de 1996.

Ao analisar os relatos, nota-se que o AVA surgiu na graduação presencial como força do isomorfismo mimético, assim como pelo mimetismo alterou a estrutura do curso de GI. Essa força mimética surge a partir da busca de novos recursos tecnológicos aplicados à metodologia de ensino, como o AVA Moodle.

Figura 16 – Isomorfismo Mimético para o Grupo GI



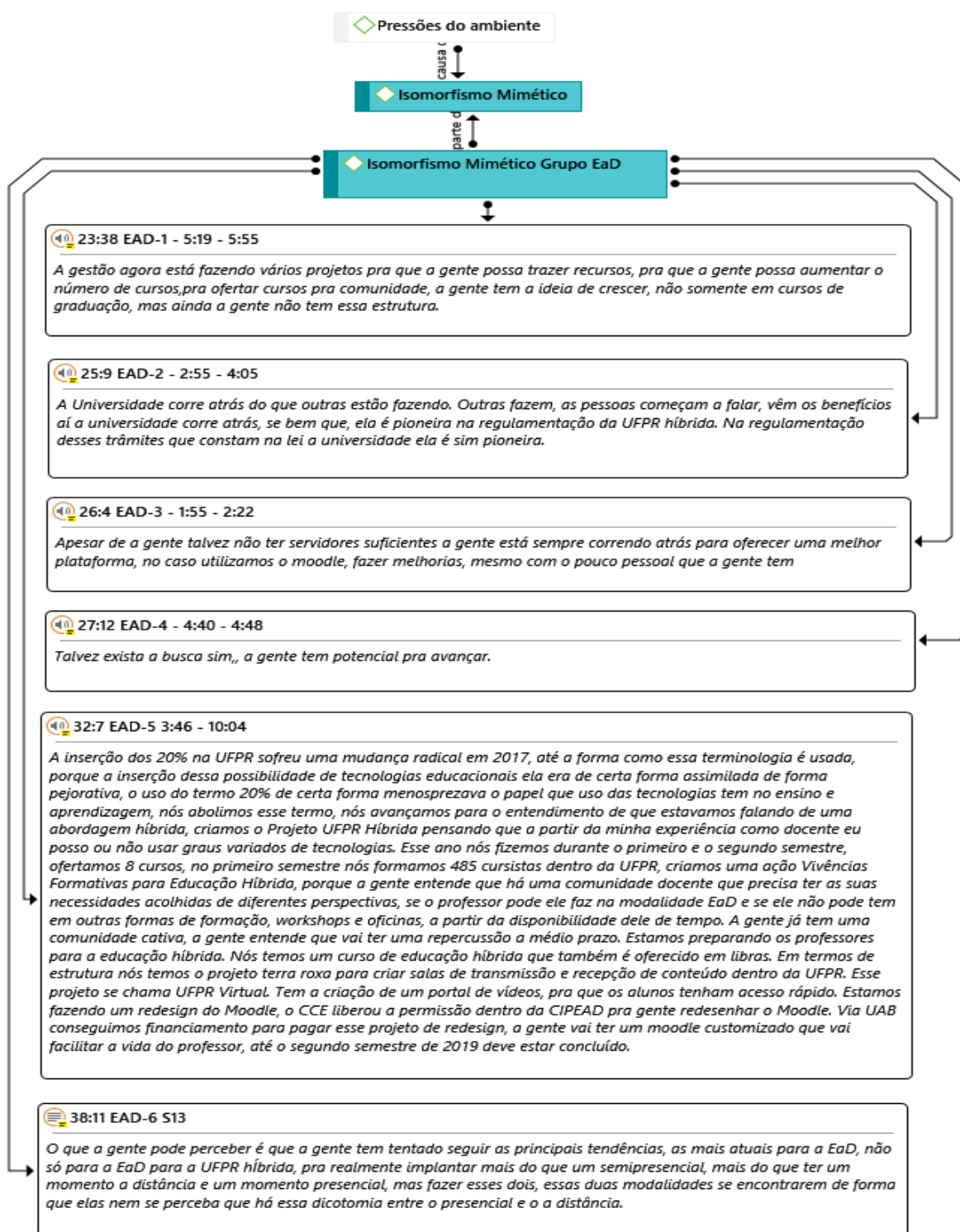
Fonte: a autora (2019).

No Grupo EaD (Figura 17), o isomorfismo mimético é perceptível em todos os relatos, tendo em vista a demonstração de esforços por parte da Cipead em oferecer capacitação para a comunidade e acompanhar as tendências de EaD mesmo com pouca estrutura.

O relato do sujeito EaD-2 se destaca ao afirmar que a UFPR é pioneira na regulamentação de oferta de carga horária a distância nos cursos presenciais. O relato do sujeito EaD-6 (38:13) reforça esse mecanismo de isomorfismo, pois quando é questionado sobre o poder coercitivo da legislação, afirma que existiam disciplinas na UFPR que utilizavam o AVA antes de ser regulamentada a implantação de carga horária a distância nos cursos presenciais (ver Figura 10).

O relato do sujeito EaD-5 apresenta a preocupação em capacitar de forma inclusiva a comunidade interna para utilização de recursos tecnológicos e a atualização desses recursos para viabilizar a institucionalização da carga horária a distância nos cursos presenciais.

Figura 17 – Isomorfismo Mimético para o Grupo EaD



Fonte: a autora (2019).

Diante desses relatos identifica-se um contexto institucional da educação presencial na UFPR marcado por um ambiente fortemente institucionalizado, relacionado à hierarquia dos órgãos governamentais, à legislação e à legitimidade

perante a sociedade, uma vez que a universidade precisa ter respaldo legal para alterar sua atividade fim: educação. De acordo com a fundamentação teórica, as universidades são organizações

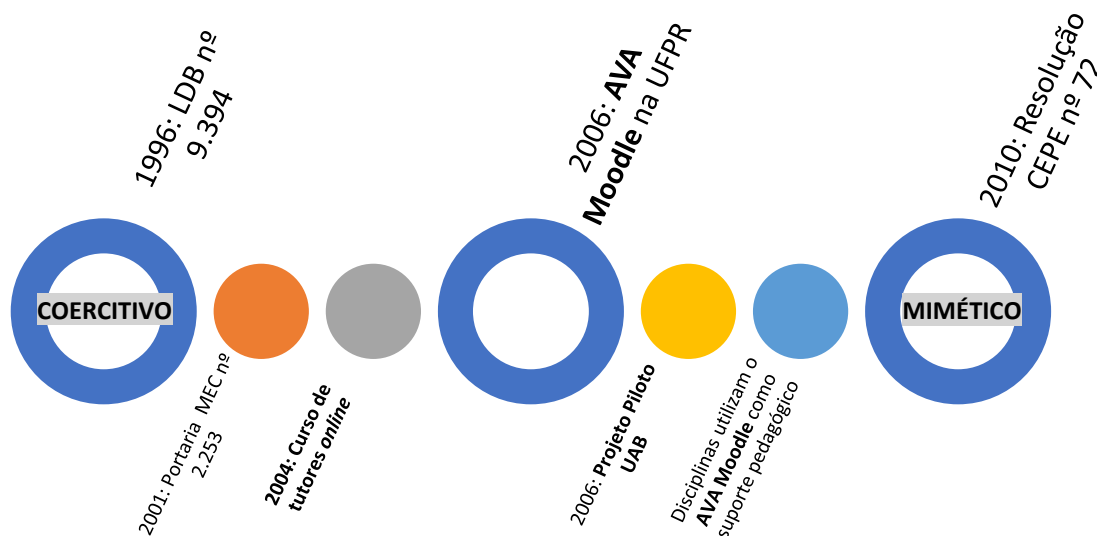
com ambientes institucional forte e técnico fraco (OLIVER, 1997). Esse ambiente dificulta ações que alteram a estrutura formal e o método pragmático da educação presencial.

Apesar de a UFPR ter implantado graduação EaD para atender a demanda dos professores que precisavam de formação e atender a exigência da LDB de 1996, a educação presencial na estrutura geral da UFPR não sofreu influência direta dessa legislação e dessa nova configuração estrutural, tendo em vista a ausência do isomorfismo coercitivo na regulamentação e na implantação de disciplinas a distância nos cursos presenciais. No relato do sujeito GI-3, nota-se que o isomorfismo coercitivo da LDB de 1996 pode ter motivado um isomorfismo mimético no uso do AVA Moodle em disciplinas do curso de Gestão da Informação.

Ao adotar um AVA na tentativa de ministrar disciplinas a distância, fica explicitado nos relatos dos sujeitos, que num ambiente institucional forte, essa prática se torna inviável sem uma regulamentação. Esse fato força a existência de uma prescrição de regras e normas para evitar conflitos e problemas futuros no âmbito legal e organizacional. O MEC autorizou em 2001 a oferta de carga horária a distância e a UFPR somente regulamentou essa oferta em outubro de 2010.

Três marcos importantes que constam no intervalo de 2001 a 2010 podem auxiliar na identificação do contexto, conforme consta na linha do tempo representada por meio da Figura 18. O primeiro foi em 2004, quando a UFPR Virtual ofertou no formato totalmente *online* cursos de capacitação na formação de tutores em EaD (MEIER, 2012), o segundo foi em 2006 quando a UFPR adotou o AVA Moodle em substituição a UFPR Virtual e o terceiro, também em 2006, quando aderiu ao Sistema UAB para ofertar cursos de graduação a distância com recursos da Capes. Esses recursos financeiros visam o fomento e o fortalecimento da EaD e a partir desses marcos a UFPR ofertou uma variedade de cursos voltados para formação EaD e práticas no uso de recursos tecnológicos como videoconferência, multimídia e Moodle.

Figura 18 – Linha do Tempo: Mecanismos Isomórficos de Mudança Institucional



Fonte: a autora (2019).

O fenômeno da EaD na UFPR foi motivado pelo mecanismo coercitivo da LDB e o fenômeno de ministrar disciplinas com carga horária a distância nos cursos presenciais da UFPR por meio da adoção de práticas de uso do AVA foi motivado pelo mecanismo mimético de Dimaggio e Powell (2005). Atualmente, após nove anos da Resolução CEPE nº 72/10 que regulamenta essa forma de ensino, essa prática ainda não está institucionalizada. Além de um ambiente institucional forte outros fatores estão interferindo nesse processo e serão apresentados nos resultados do terceiro objetivo.

4.1.2 Pilares Institucionais

Para identificar o contexto institucional é preciso situar os atores desse contexto, identificar seus papéis e as ações de base, indicadores e efeito dos três pilares institucionais que dão suporte a educação.

A codificação das pressões do ambiente em externas e internas originou a representação da Figura 19. Essa codificação surgiu a partir dos relatos dos entrevistados sobre o surgimento da carga horária a distância nos cursos presenciais e foram identificadas ações de legislação do MEC (sujeitos EaD-2, ADM-1 e ADM-2), de regulamentação da UFPR (sujeitos EaD-1 e EaD-6), de organização e articulação da Cipead (sujeito EaD-5), de reformulação curricular do curso de GI (sujeitos EaD-6

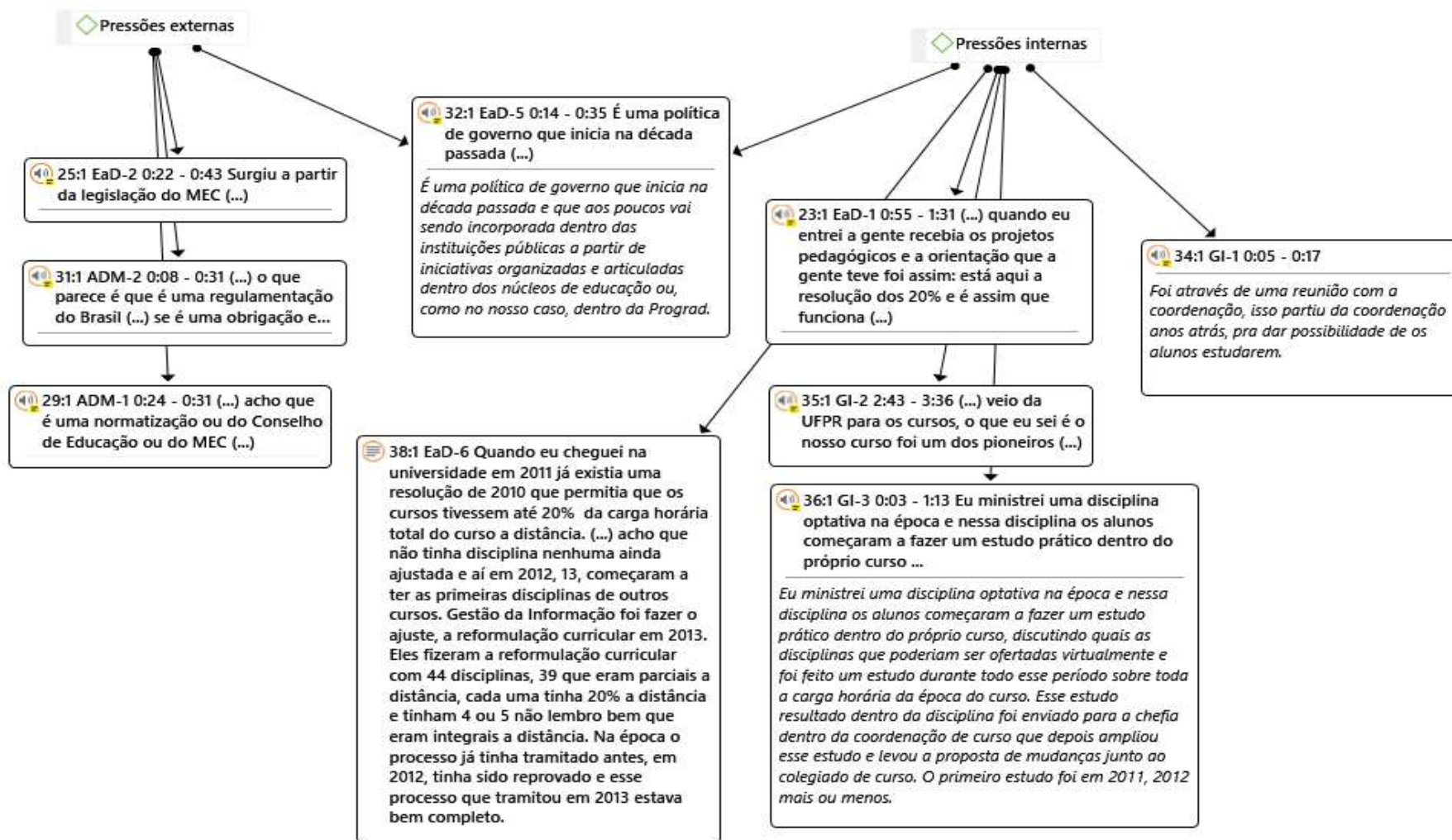
e GI-3), de reunião com a coordenação do curso de GI (sujeito GI-1), de pioneirismo e empreendedorismo do curso de GI (sujeitos GI-2 e GI-3).

O mecanismo mimético alterou a forma da educação presencial na UFPR e está relacionado ao pilar cultural-cognitivo, porém a base de legitimidade é do pilar regulativo, tendo em vista que sem as legislações do MEC e da UFPR seria ilegal o uso do AVA no curso presencial para contabilizar carga horária de disciplinas.

Existiu uma ação de alteração na estrutura do curso de GI, pois neste curso a prática do uso do AVA para ministrar disciplinas a distância se sustenta no pilar cultural cognitivo. Sua base de legitimidade é culturalmente aceita e incentivada, há um isomorfismo estrutural pela similaridade da teoria e da técnica em relação ao uso da tecnologia na gestão da informação.

Houve um pioneirismo e empreendedorismo do curso de GI para fazer um estudo de suas disciplinas que se iniciou a partir da permissão legal do MEC, que se encontra no pilar regulativo. Com a reformulação curricular neste curso por meio da utilização da racionalidade técnica e sob o mecanismo normativo, do pilar normativo, o uso do AVA tornou-se uma prática institucional, um mito racionalizado e moralmente aceito.

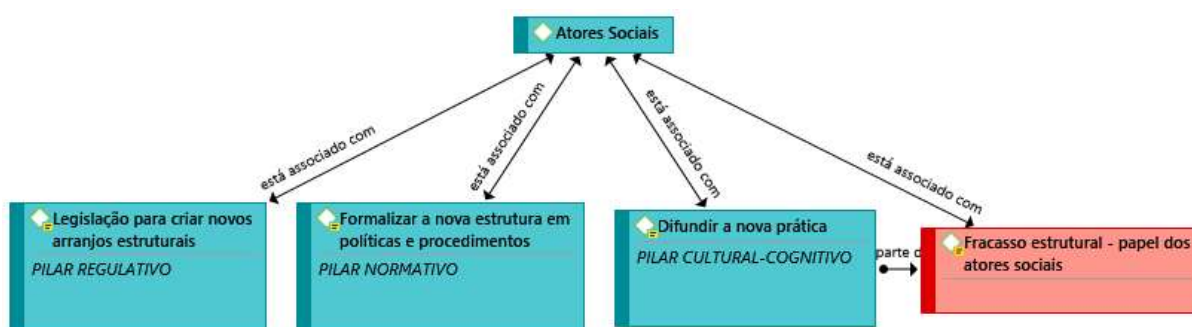
Figura 19 – Início da carga horária a distância nos cursos presenciais



Fonte: a autora (2019).

Na identificação do contexto institucional da educação presencial, a codificação das ações dos atores e a estrutura estão relacionados a etapas do processo de institucionalização e associadas também aos três pilares institucionais. A representação dessa codificação pode ser visualizada na Figura 20.

Figura 20 – Ação dos atores e estruturas



Fonte: a autora (2019).

4.1.2.1 Categoria analítica: pilar regulativo

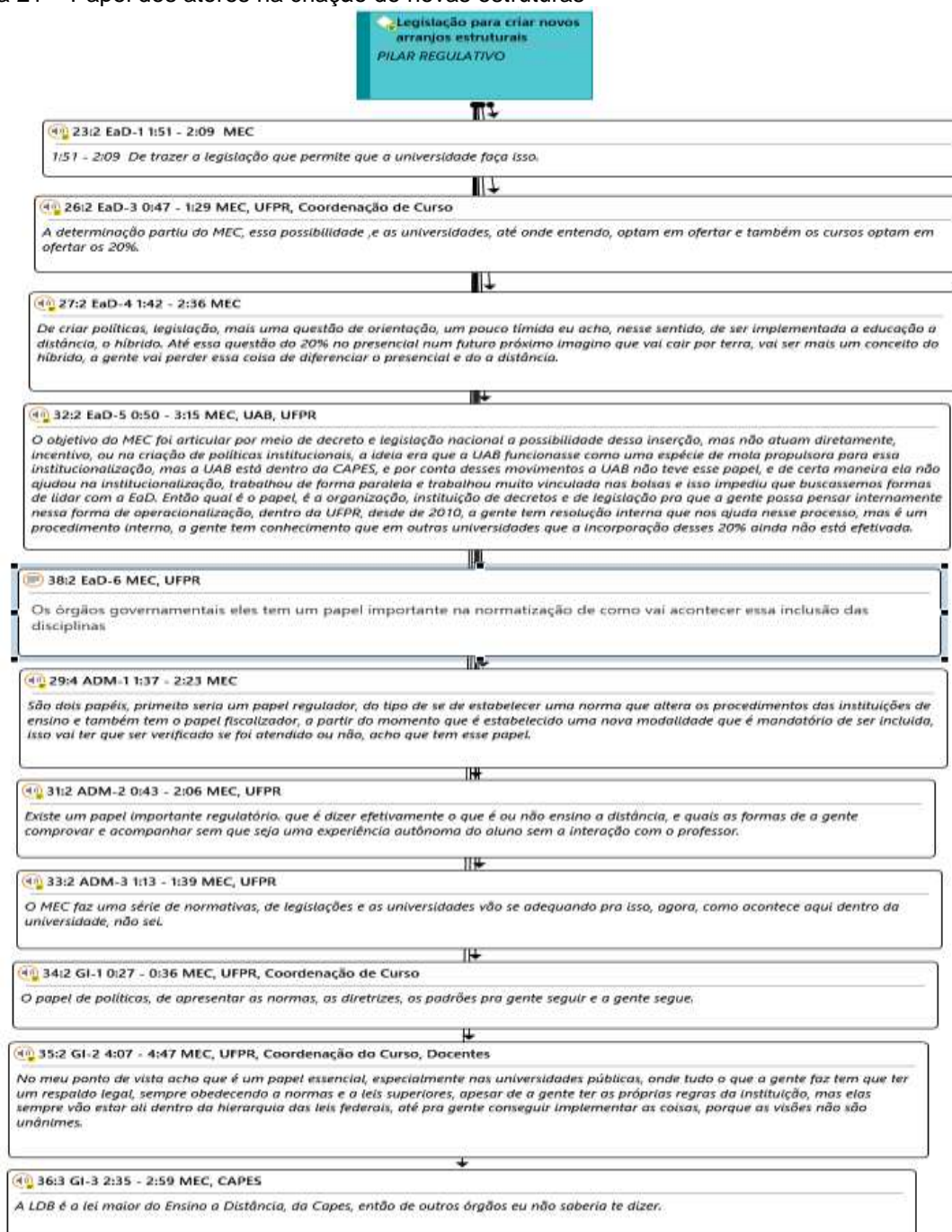
Na ação para criar novos arranjos estruturais por meio da legislação, representada pela Figura 10, o MEC foi amplamente citado como um ator responsável por legislar, autorizar e regulamentar a adoção de novas formas de ensino.

Na sequência, aparece a UFPR como responsável pela ação de regulamentar, normatizar e se adequar as novas diretrizes do MEC. A Coordenação de Curso aparece em seguida com a ação de optar pela adoção da carga horária a distância, implementar essa possibilidade de uso do AVA na carga horária das disciplinas do curso, o que deve ser feito mediante alteração ou ajuste curricular.

A Capes/UAB também é apontada como responsável pela EaD, tanto na questão legal quanto na ação de difundir a EaD por meio de financiamento de projetos que fortaleçam a EaD e de recursos financeiros para o pagamento de bolsas de tutoria e coordenação de cursos EaD, para oferta de cursos de capacitação e aquisição de equipamentos tecnológicos.

Os docentes foram citados como uma comunidade heterogênea devido a visões de mundo diferentes que dificulta a institucionalização de uma prática.

Figura 21 – Papel dos atores na criação de novas estruturas



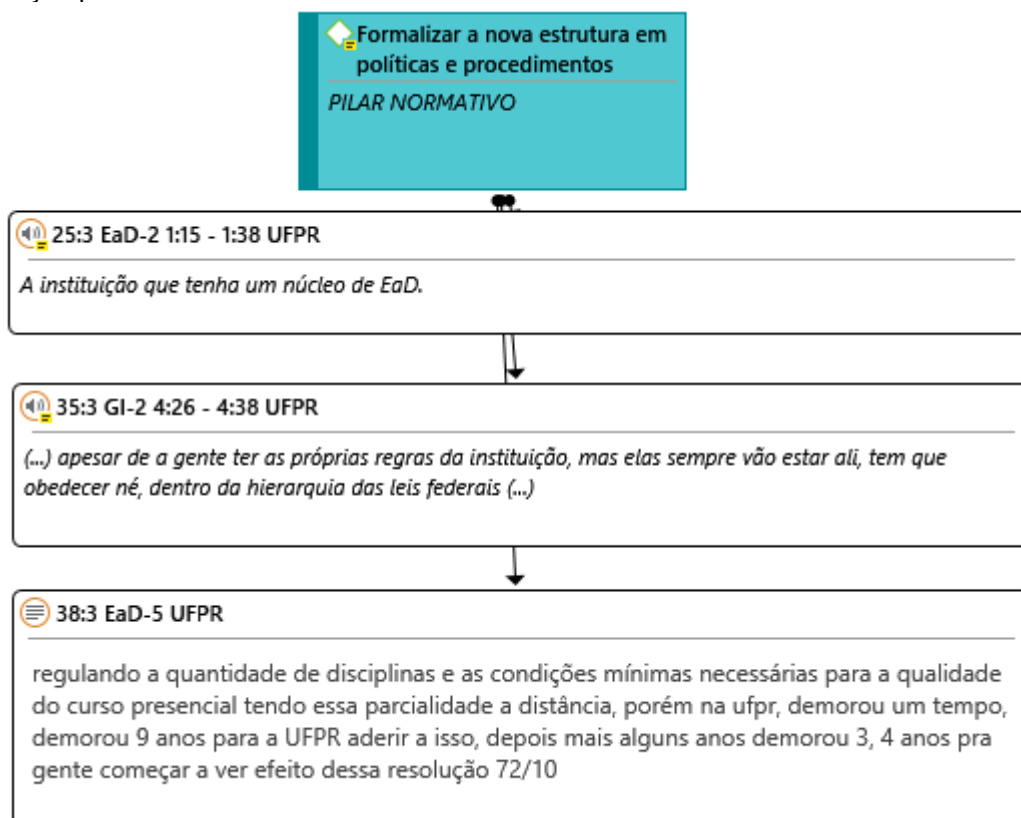
Fonte: a autora (2019).

4.1.2.2 Categoria analítica: pilar normativo

A ação de formalizar os novos arranjos em políticas e procedimentos, relacionado ao pilar normativo, está representada na Figura 22. Nesta figura, é possível perceber que a UFPR foi o único ator citado como responsável por formalizar novos arranjos estruturais. O sujeito EaD-2 afirma que a UFPR tem que ter um núcleo de EaD para viabilizar a implantação da EaD nos cursos presenciais, para o sujeito

GI-2, a UFPR tem que obedecer as leis federais, apesar de ter as próprias regras e o sujeito EaD-6 relata que após a autorização do MEC (em 2001), a UFPR demorou nove anos para aderir a essa oferta de disciplinas a distância nos cursos presenciais regulamentando-a por meio da Resolução nº 72/10-CEPE, depois demorou mais três anos para ver começar a ver o efeito dessa regulamentação.

Figura 22 – Ação para formalizar nova estrutura



Fonte: a autora (2019).

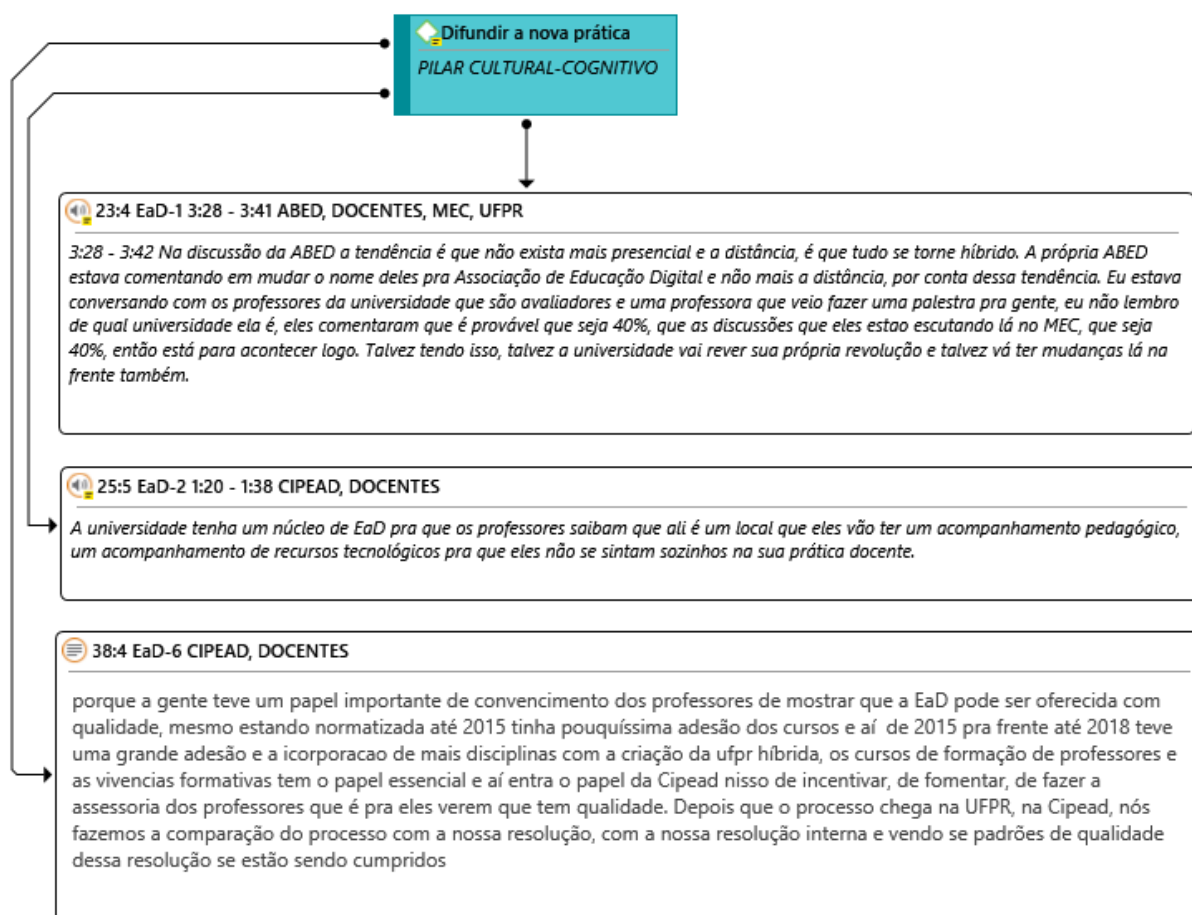
4.1.2.3 Categoria analítica: pilar cultural-cognitivo

Na ação de difusão, representada na Figura 23, foram citados no relato do sujeito EaD-1 a ABED como responsável pela difusão por meio de discussões e apresentação de tendências educacionais na EaD e menciona uma discussão da ABED sobre um aumento previsto de 40% na carga horária a distância nos cursos presenciais. Para este sujeito, o MEC é responsável por autorizar essas tendências e acredita que por esse motivo a UFPR irá alterar a resolução vigente.

Nos relatos dos sujeitos EaD-1, EaD-2 e EaD-6, os docentes aparecem como atores responsáveis na difusão da EaD nos cursos presenciais. Nesses relatos, os

docentes são responsáveis pela difusão por meio da teorização em eventos e congressos como os organizados pela ABED (EaD-1) e dentro das estruturas da UFPR quando são convidados a participarem de cursos de formação de professores e vivências formativas (EaD-6). A atenção da Cipead, nos relatos dos sujeitos EaD-2 e EaD-6, voltada para o incentivo e apoio docente demonstra a importância do docente como ator central nesse contexto.

Figura 23 – Ação de difusão



Fonte: a autora (2019).

A identificação do contexto institucional da educação presencial pode ser obtida com base nos mecanismos isomórficos apontados na mudança institucional, na identificação dos atores, suas respectivas ações e criação de novas estruturas.

4.1.3 Categoria analítica: contexto institucional

Considera-se a UFPR como um ambiente institucional forte e técnico fraco (OLIVER, 1996). O contexto institucional que prevalecia antes da adoção do AVA nos cursos presenciais era sustentado pelo pilar regulativo de Scott (2008).

A base de conformidade é normativa, pois a educação presencial é uma obrigação social da lei, seus valores são compartilhados por meio de uma estrutura normativa. A base de ordem é regulativa, envolve a publicação de leis, decretos, portarias e resoluções do MEC e da UFPR. O mecanismo isomórfico de mudança institucional pode ser coercitivo ou mimético. Ficou demonstrado nos relatos apresentados que forças normativas não tem efeito de mudança institucional na educação presencial da UFPR. A lógica de adequação prevalece, uma vez que a autonomia universitária permite que a universidade estabeleça suas próprias regras. A partir dos relatos dos sujeitos de que a universidade tem uma comunidade cativa ao uso do AVA, os indicadores podem ser relacionados a lógica de ação compartilhada.

A representação desse contexto institucional da educação presencial está representada no Quadro 17, com os três pilares institucionais de Scott (2008).

Quadro 17 – Os três pilares no contexto institucional da educação presencial

	REGULATIVO	NORMATIVO	CULTURAL-COGNITIVO
Base de Conformidade		Obrigação social da lei	
Base de Ordem	Legislação		
Mecanismos	Coercitivo		Mimético
Lógica		Adequação	
Indicadores			Lógica de ação compartilhada
Efeito	Medo de punição		
Base de Legitimidade	Legalmente sancionado		

Fonte: elaborado a partir de Scott (2008).

Neste quadro, nota-se um equilíbrio entre os pilares normativo e cultural-cognitivo e que uma alteração no pilar regulativo provocaria um efeito imediato de mudança no contexto institucional. Vale ressaltar que a universidade diante de sua

pluralidade de ideias é um espaço democrático de direito, esse fato resulta na inviabilidade de uma mudança coercitiva na atividade fim: a educação.

Uma mudança originada no pilar cultural-cognitivo precisa de uma estratégia de teorização para fortalecer as bases de conformidade (entendimento compartilhado), de ordem (esquema constitutivo) e de legitimidade (culturalmente aceito). A partir da do Anexo B, no qual as notícias estão retratadas, é possível visualizar o trabalho realizado na base de legitimidade cultural-cognitiva, no período recente ao da aprovação da Resolução CEPE nº 72/10.

Esse trabalho de teorização ocorreu entre o período de 2011 a 2013. Houve incentivo neste período para a adesão da carga horária a distância e esse incentivo na UFPR se deu a partir da oferta de recursos financeiros da Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI/MEC. Por meio de edital da Prograd esses recursos poderiam ser solicitados pelos cursos para reforma e ajustes curriculares que objetivavam a implantação de até 20% da carga horária total a distância. Além desse recurso distribuído por meio de edital, foram promovidas palestras e oficinas para os docentes.

Entre 2013 e 2016, os recursos financeiros do Governo Federal destinados à educação foram se extinguindo devido ao contexto de crise econômica e política no país. Tornou-se inviável dar continuidade a essa política de projetos de melhorias, através de investimento financeiro, focados na reformulação curricular para oferta de disciplinas a distância. A Cipead continuava a atuar na formação de docentes, porém a oferta de cursos foi reduzida. Além deste cenário, a Cipead iniciou a atuação em Recursos Educacionais Abertos – REA-Paraná, dividiu seus esforços entre REA e EaD. Esses fatos dificultaram a continuidade efetiva de teorização da carga horária a distância nos cursos presenciais.

Com a mudança de gestão, em dezembro de 2016, a carga horária a distância voltou a ser noticiada em meados de 2017 no portal de comunicação da UFPR e em veículos de comunicação de grande circulação com o propósito de divulgar o Projeto UFPR Híbrida. A teorização será apresentada no próximo objetivo específico que está

elencado na seção seguinte, onde as fases do processo de institucionalização do AVA Moodle são detalhadas.

4.2 CATEGORIA ANALÍTICA: INSTITUCIONALIZAÇÃO

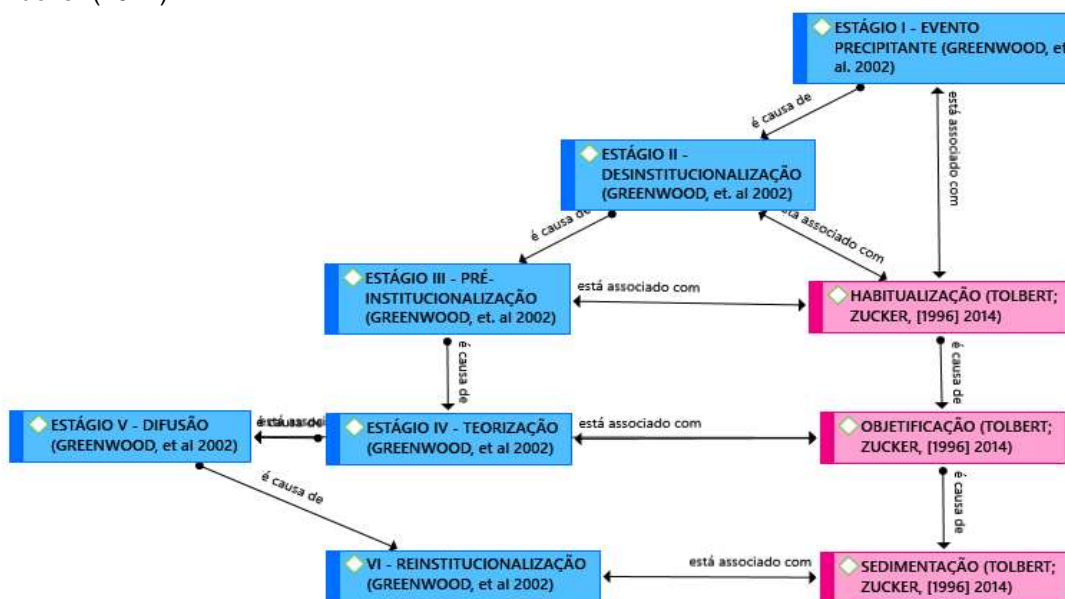
O processo de institucionalização do AVA foi identificado a partir da descrição de suas fases, apresentando um comparativo entre os seis estágios do processo de mudança institucional de Greenwood, Suddaby e Hinings. (2002) e os três estágios ou fases do processo institucional de Tolbert e Zucker (2014). Esse comparativo, baseado no referencial teórico do presente estudo, possui vínculo com o contexto institucional de referência, haja vista a dimensão ou universo da estrutura formal da UFPR relacionando-se a uma complexidade institucional.

Como foi demonstrado no contexto institucional, os três mecanismos isomórficos são identificados: coercitivo na implantação da graduação EaD (LDB/1996), mimético na adoção do AVA para implantação de carga horária a distância em cursos presenciais (curso de GI e disciplinas em demais cursos) e normativo na institucionalização de disciplinas com carga horária a distância no curso de Gestão da Informação (PPC-GI).

Devido a complexidade da estrutura que se formou a partir desses mecanismos e da ambivalência dos mecanismos normativo e mimético na ação de institucionalização, esse comparativo entre dois processos torna mais consistente os achados deste estudo. Auxiliando, inclusive, nas estratégias de gestão da UFPR para institucionalizar uma prática, como o uso do AVA nos cursos presenciais.

A Figura 24 apresenta o esquema utilizado para a análise dos dados deste objetivo específico que pretende responder a seguinte questão: Como se deu o processo de institucionalização do AVA no caso em estudo?

Figura 24 – Processo de Institucionalização de Greenwood, Suddaby e Hinings (2002) e Tolbert e Zucker (2014)

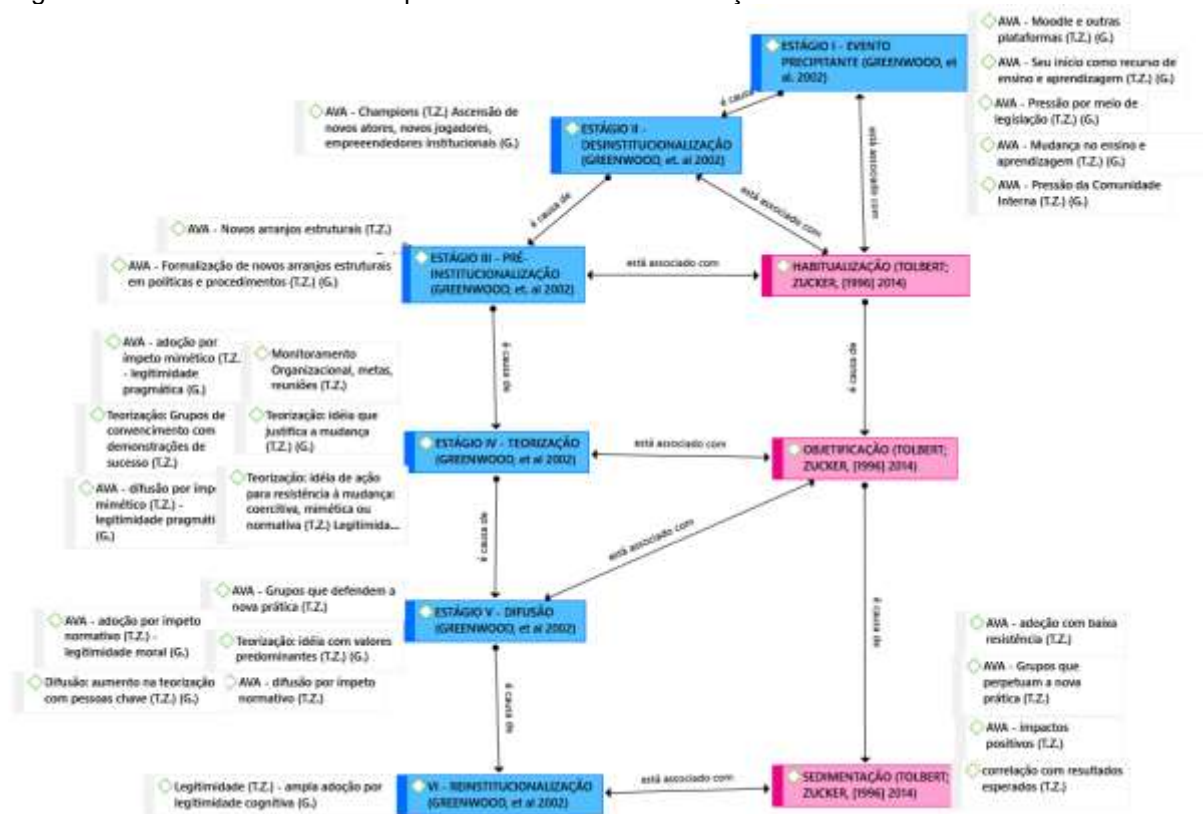


Fonte: a autora (2019).

Os dados foram analisados com base nos estágios descritos por estes autores e cada fase ou estágio do processo de institucionalização abriu um leque de códigos para análise a partir dessas descrições, de acordo com o roteiro de entrevista apresentado na metodologia. Esses códigos baseados na descrição dos autores estão representados na Figura 25 e a análise é iniciada de acordo com a ordem crescente dos eventos.

As descrições serão apresentadas em subseções organizadas em: I - Evento Precipitante, II - Desinstitucionalização, II - Pré-institucionalização, IV - Teorização, V - Difusão e VI - Reinstucionalização.

Figura 25 – Análise das fases do processo de institucionalização



Fonte: a autora (2019).

4.2.1 Estágio I - Evento Precipitante

Segundo o processo institucional dos autores Greenwood, Suddaby e Hinings (2002), no estágio I, evento precipitante, ocorre a desestabilização das práticas vigentes ocasionadas por rupturas, mudanças e descontinuidade da competitividade, pode ter motivação tecnológica, social e regulatória (Figura 26).

Figura 26 – Estágio I - Evento Precipitante/Habituação



Fonte: a autora (2019).

Sobre o surgimento do AVA dentro da UFPR, apenas dois sujeitos (GI-3, EaD-2) contaram a história do início do AVA, um sujeito (GI-1) informou que surgiu a partir da adoção do Moodle e os demais não souberam responder. Ocorreram dois marcos importantes desse Ambiente Virtual de Aprendizagem na UFPR, conforme relatos do sujeito GI-3 que se refere ao surgimento do AVA Moodle no curso de GI e do sujeito EaD-2 sobre o surgimento no âmbito da universidade (Figura 27).

Em ambos os relatos é possível perceber que a adoção do AVA Moodle teve o objetivo de substituir uma tecnologia usada anteriormente. As tecnologias substituídas pelo Moodle foram: e-Proinfo na UFPR, utilizado para oferta dos primeiros cursos por EaD, em 2000 e Civics no curso de GI, adotado em 2004 para disponibilização de material.

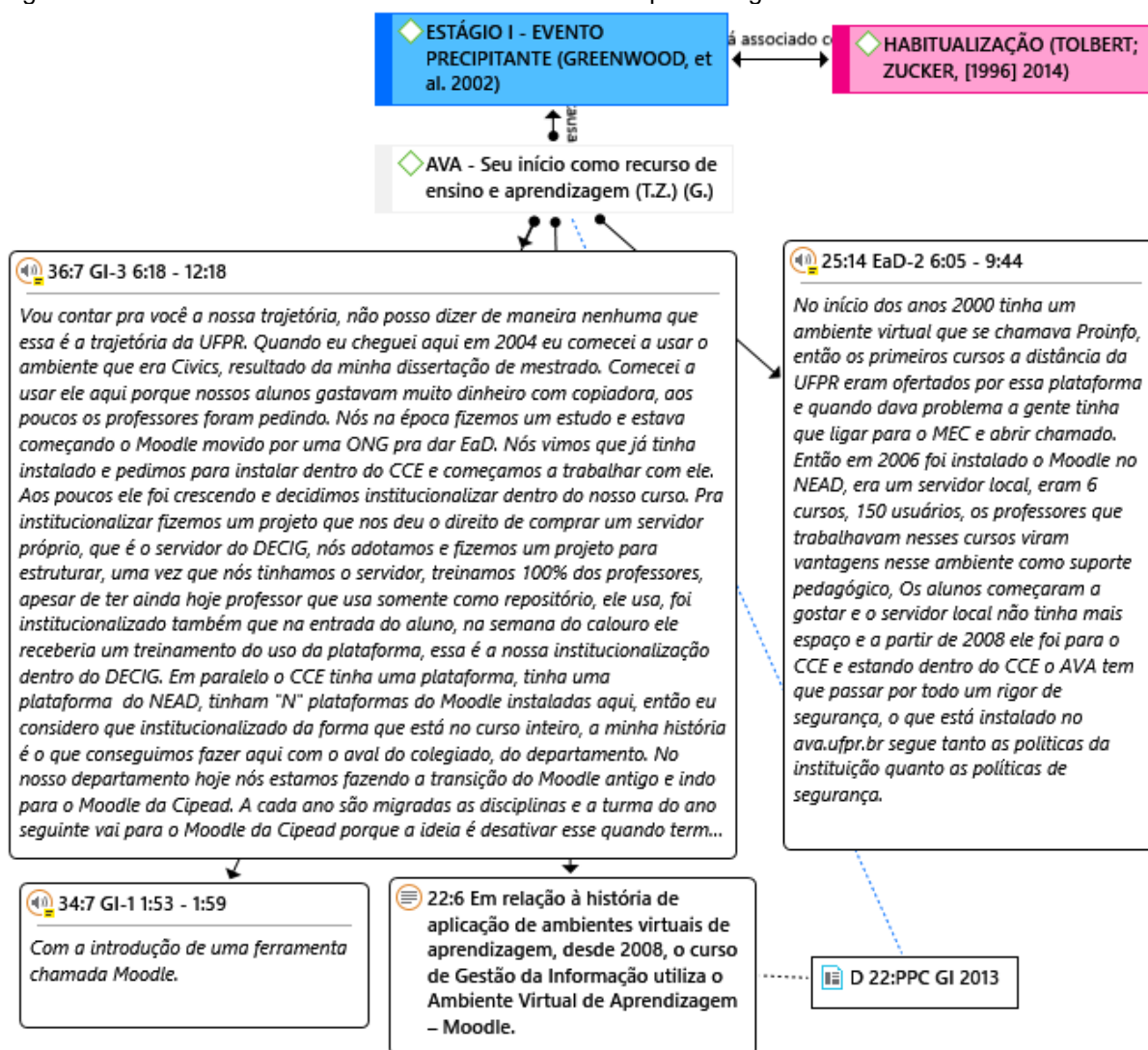
O e-Proinfo é um AVA criado pela Secretaria de Governo para qualificar os professores da educação básica e por meio desse AVA eram ofertados os cursos EaD na UFPR. Além dessa dificuldade, o sujeito EaD-2 relata que para resolver problemas no e-Proinfo era preciso abrir chamado no MEC por meio de ligação telefônica.

Portanto, a UFPR adotou o AVA Moodle por motivação tecnológica, na busca de melhores recursos para a EaD. De acordo com a fundamentação teórica, o lançamento do Moodle foi em 2002; e segundo o sujeito EaD-2 a adoção pela UFPR ocorreu em 2006 e em 2008 no curso de GI (GI-3).

Como este estudo envolve o período de 2010 a 2018, os sujeitos foram questionados sobre a utilização do AVA. Identifica-se que, apesar de aparecer na Figura 28 que o curso de Gestão da Informação tinha o Moodle do DECIGI, atualmente se utiliza o Moodle da UFPR. A Cipead utiliza somente o Moodle da UFPR e na contramão desse processo de institucionalização do AVA Moodle, no curso de Administração, apesar de ter professores que utilizam o Moodle não oficial (ADM-2), a orientação é para que se utilize o EdModo (ADM-1, ADM-2).

Os sujeitos do grupo ADM explicam que essa orientação se iniciou em janeiro de 2018 e a escolha do EdModo partiu dos alunos junto ao colegiado (ADM-1, ADM-2 e ADM-3) devido à insatisfação na utilização de múltiplos *logins* (ADM-1, ADM-2).

Figura 27 – AVA - Seu início como recurso de ensino e aprendizagem



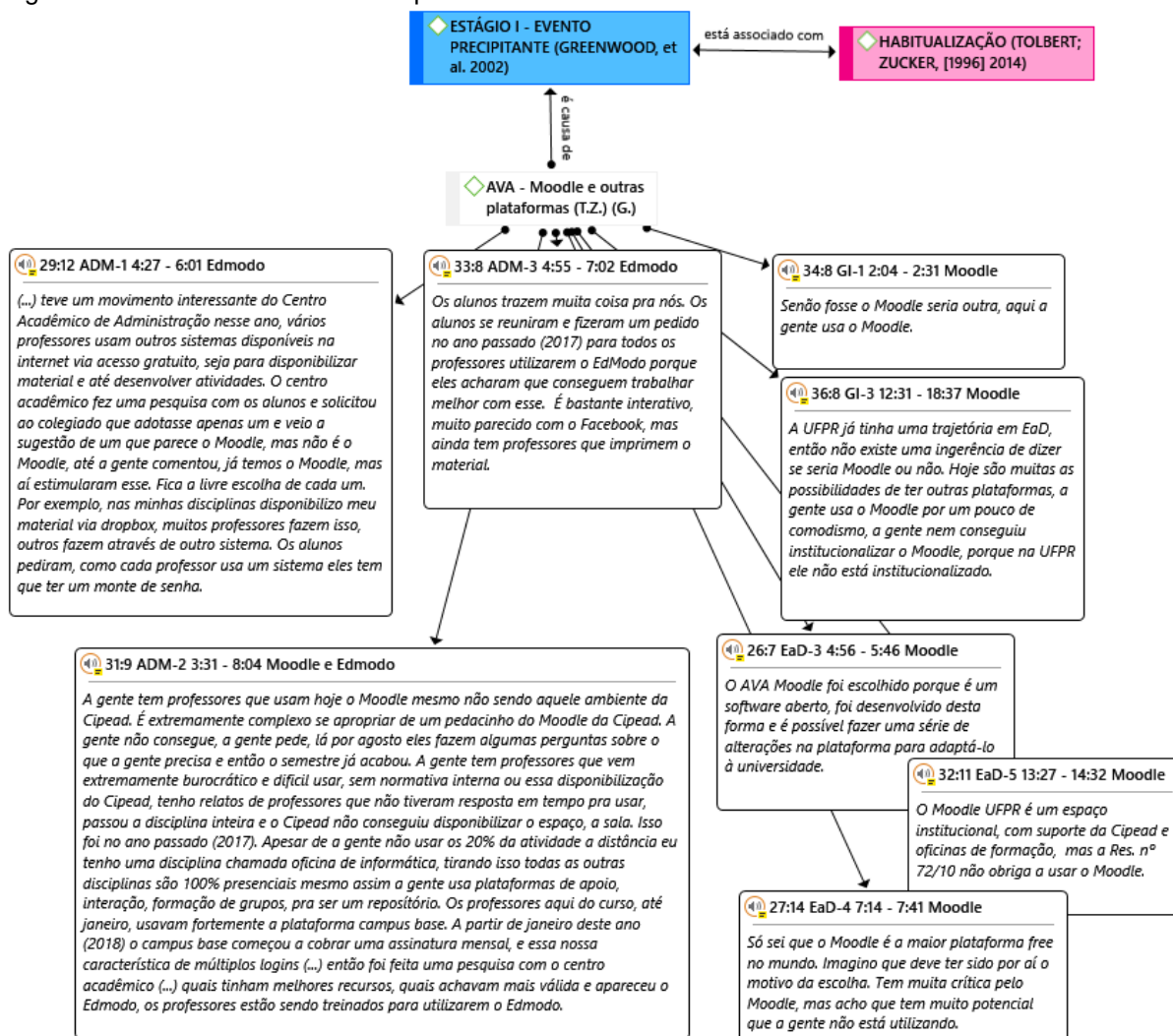
Fonte: a autora (2019).

Esse questionamento foi importante porque demonstra o desconhecimento dos docentes do curso de Administração sobre a diferença entre um AVA e outras tecnologias educacionais. O EdModo não é um AVA, assim como também não são considerados AVA's as tecnologias citadas pelos sujeitos ADM-1, Dropbox e ADM-2, Campus Base.

Apesar de possuir múltiplas funcionalidades e, segundo o sujeito ADM-3, ser "bastante interativo, muito parecido com o Facebook", o EdModo é um microblog, é uma rede social educacional do LinkedIn. O EdModo não é um *software* livre como o Moodle, portanto não permite ser adaptado de acordo com as necessidades da

instituição de ensino e não possui metodologia de aprendizagem por meio de ferramentas colaborativas como Wikis².

Figura 28 – AVA - Moodle e outras plataformas

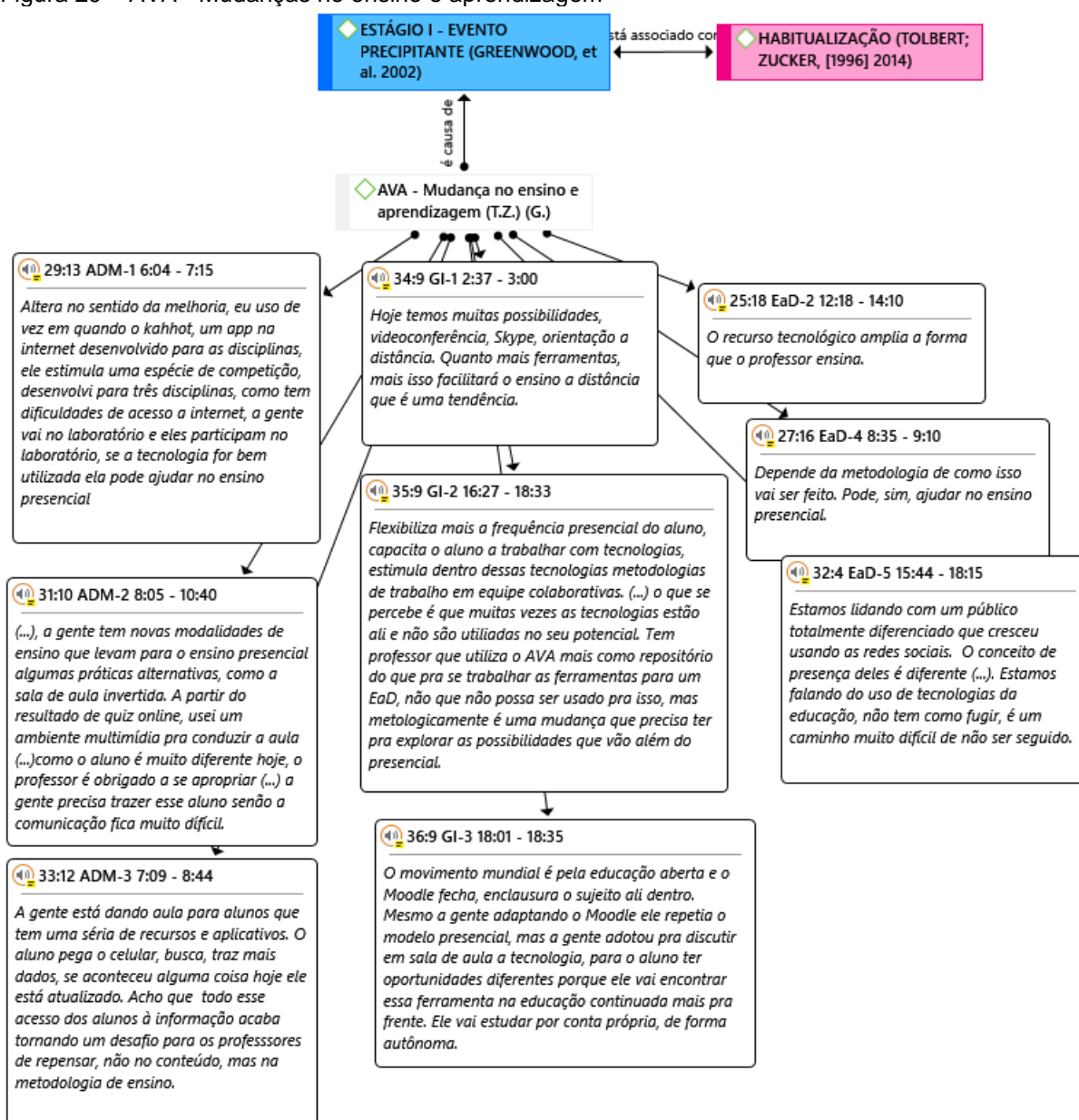


Fonte: a autora (2019).

Sobre as mudanças que as tecnologias podem gerar no ensino presencial (Figura 29), os sujeitos do grupo GI defendem que as tecnologias afetam muito a educação presencial, citam a tendência da educação a distância (GI-1), a tendência mundial da educação aberta (GI-3) por meio do AVA e a necessidade de repensar a metodologia de ensino para utilizar as possibilidades que o AVA oferece e que vão além de um repositório (GI-2).

² Uma wiki é uma coleção de páginas editáveis sobre um assunto específico e é usada por uma equipe para colaborar com o conteúdo sobre o assunto (IBM, 2019).

Figura 29 – AVA - Mudanças no ensino e aprendizagem



Fonte: a autora (2019).

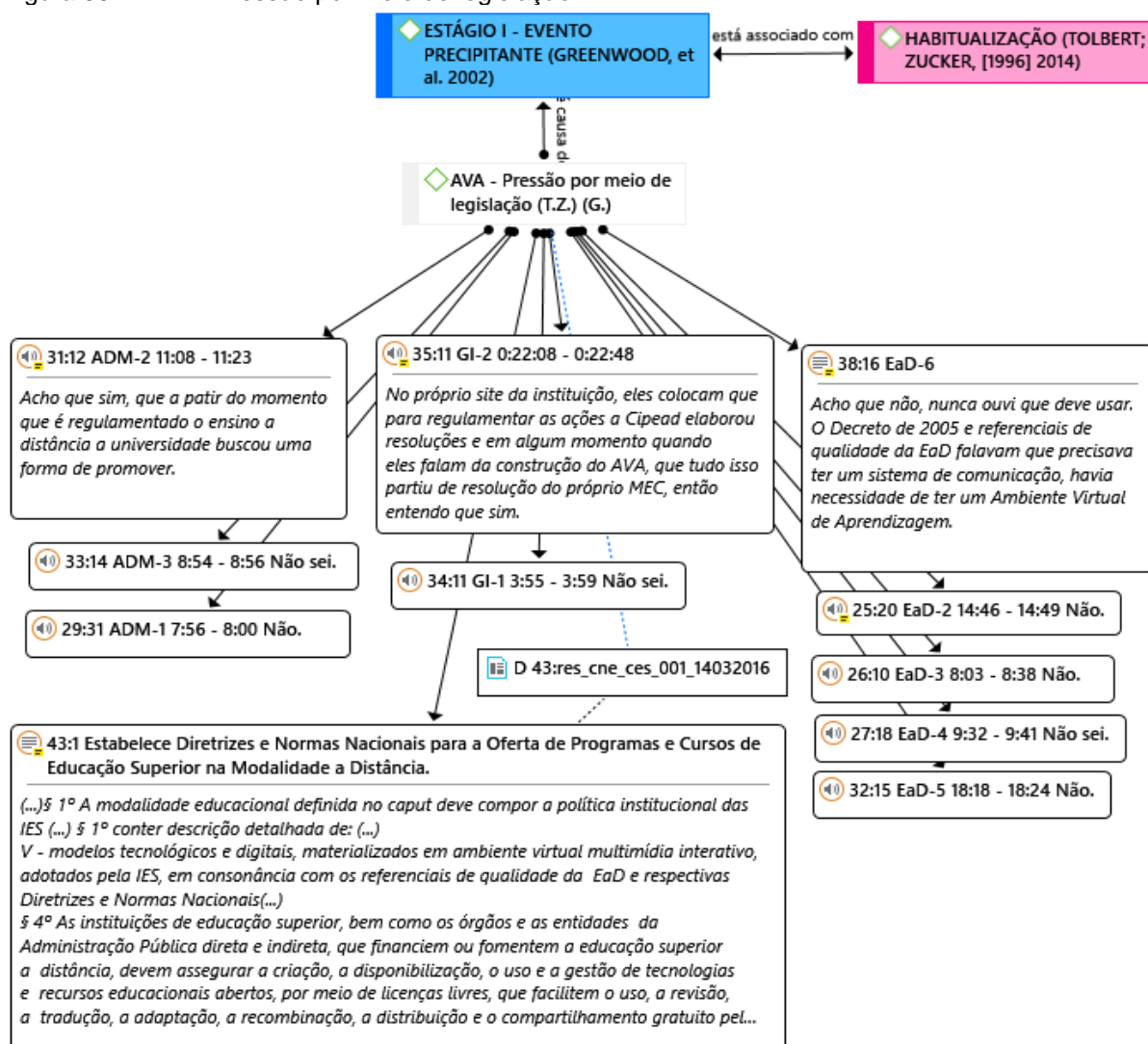
O sujeito EaD-5, defende que o conceito da educação presencial é diferente para aqueles que crescem utilizando redes sociais e os todos os sujeitos do grupo ADM acreditam que o ensino presencial é afetado pelas tecnologias. Os sujeitos ADM-1 e ADM-2 demonstram que suas práticas de ensino foram aperfeiçoadas ao relatarem suas experiências com a utilização de recursos tecnológicos na educação.

Para os sujeitos ADM-2 e GI-2, a adoção do AVA Moodle foi influenciada por força de legislação, o sujeito EaD-6 apresentou dúvida sobre essa motivação e citou o Decreto nº 5.622/2005-MEC e os referenciais de qualidade da EaD, os demais

sujeitos não souberam responder ou afirmaram que não houve essa motivação (Figura 30).

A Resolução CNE/CES nº 1/2016 estabelece como dever da IES na modalidade a distância a disponibilização e o uso de “ambientes virtuais multimídia interativos” de “licença livre”.

Figura 30 – AVA - Pressão por meio de legislação

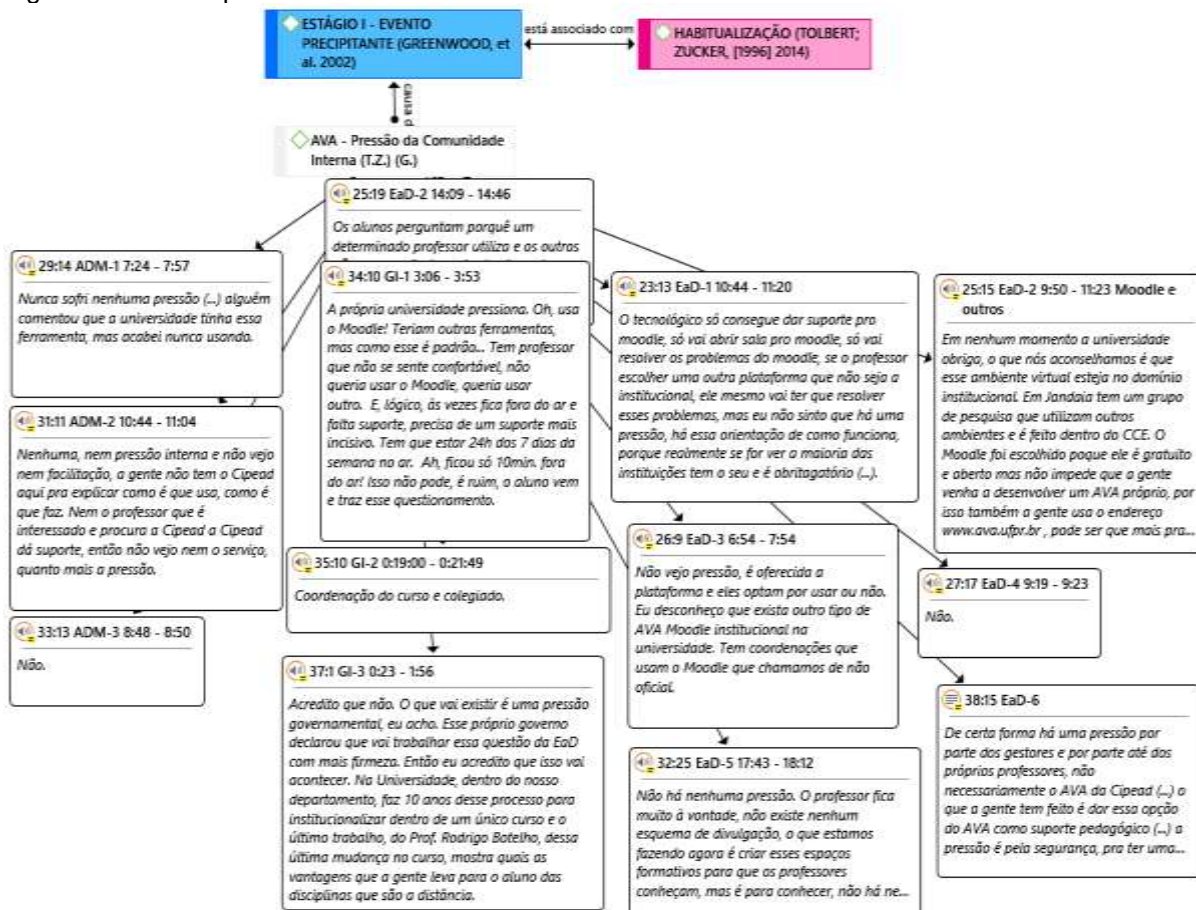


Fonte: a autora (2019).

Ao serem questionados se existe pressão da comunidade interna da UFPR para a adoção do AVA Moodle no ensino presencial, o sujeito EaD-1 afirma que não sente essa pressão e “(...) a maioria das instituições tem o seu e é obrigatório”. Para os sujeitos GI-1 e GI-2 existe essa pressão para que seja utilizado o Moodle institucional e por esse motivo as disciplinas, com oferta de carga horária a distância,

estão sendo migradas para o Moodle da UFPR. Segundo estes relatos do grupo GI, a pressão vem do próprio colegiado do curso de orientado pela Cipead (Figura 31).

Figura 31 – AVA - pressão da comunidade interna



Fonte: a autora (2019).

O sujeito GI-3 afirma que faz 10 anos que o AVA foi institucionalizado dentro do curso de GI. Ao associar o relato GI-3 aos relatos GI-1 e GI-2, nota-se que a pressão para institucionalizar o AVA, no curso de GI, ocorreu por iniciativa do próprio curso. Para o sujeito GI-3, por não haver essa pressão de utilização por parte da universidade, acredita-se que futuramente a universidade seja pressionada pelo Governo por meio de lei.

Embora conste no relato do sujeito EaD-1 que o suporte tecnológico é oferecido somente para o AVA institucional e que, segundo os sujeitos EaD-2 e EaD-6, a pressão é pela segurança e não pelo uso do AVA Moodle, estes afirmam não haver pressão para uso do AVA institucional. Os demais sujeitos também acreditam que não há pressão e pode-se concluir que de fato não existe, quando são comparados os

relatos do sujeito ADM-2 “(...) não vejo nem serviço, quanto mais pressão” com o relato do sujeito EaD-6 “o professor fica muito à vontade. Não há esquema de divulgação (...)”.

Diante do exposto, identifica-se o estágio I como evento tecnológico e regulatório no processo de institucionalização do AVA Moodle, de modo que o tecnológico consiste em força superior ao regulatório, validando o contexto institucional de referência da educação presencial frente à oferta de carga horária a distância.

Para Greenwood, Suddaby e Hinings (2002), o evento deste estágio precipita o estágio II – Desinstitucionalização, com a ascensão de atores existentes, o surgimento de novos jogadores ou empreendedores institucionais que provocam mudança num campo socialmente construído.

4.2.2 Estágio II - Desinstitucionalização

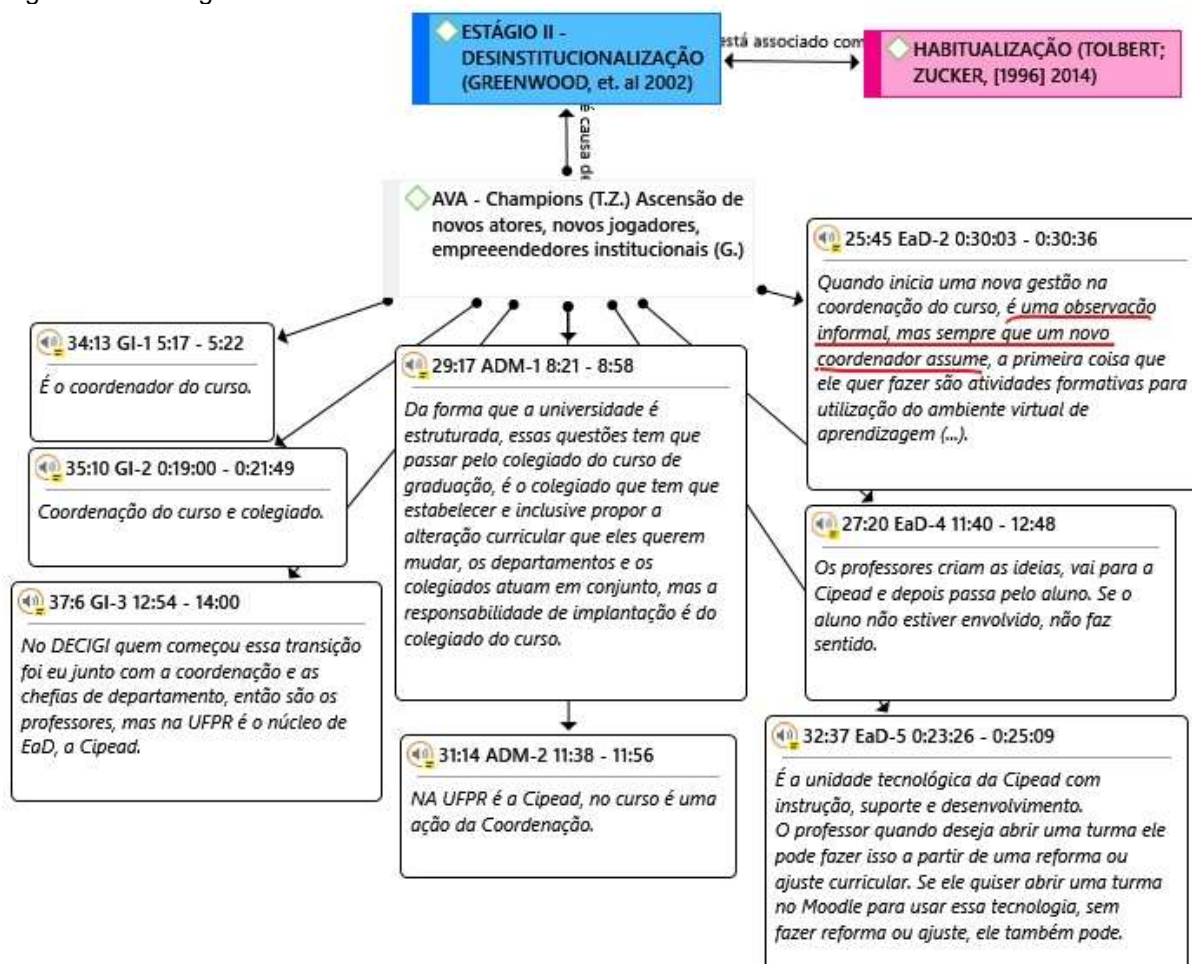
Para os autores Greenwood, Suddaby e Hinings (2002), este estágio provoca desconforto, tensão e embates devido a inserção de novas idéias que provocam a possibilidade de mudança. Nos relatos desta etapa, para descrever a desinstitucionalização são citados os coordenadores de curso, o colegiado, as chefias de departamento e a Cipead. Destaca-se o relato do sujeito EaD-2 na Figura 32, o qual faz uma observação sobre as mudanças de gestão.

Os coordenadores da Prograd são nomeados pela Pró-reitoria de Graduação, ou seja, a cada quatro anos com a eleição da nova gestão da UFPR, são empossados, em sua maioria, novos coordenadores. Em relação aos cargos de gestão de curso, departamento e setor, a mudança na gestão ocorre por meio de eleição distinta à eleição de reitor e vice-reitor.

Esta observação foi importante porque permitiu identificar a ascensão de atores existentes como gatilho de mudança. Para Tolbert e Zucker (2014), a mudança ocorre com a teorização por meio dos *champions*, grupos com interesse material e que as autoras relacionam ao processo de semi-institucionalização. No curso de Gestão da

Informação destaca-se o relato do sujeito GI-3, identificado como empreendedor institucional, segundo Greenwood, Suddaby e Hinings (2002).

Figura 32 – Estágio II – Ascensão de atores existentes



Fonte: a autora (2019).

A observação destacada se refere a coordenadores de curso, no entanto, como existe o papel da Cipead no processo de implantação do AVA para promover a EaD no ensino presencial e pelo fato de os docentes serem atores nesse processo, surgiu a necessidade de levantar o perfil dos Coordenadores da Prograd envolvidos com a EaD no período de 2010 a 2018.

O levantamento do perfil será apresentado a partir da síntese da qualificação e da linha de pesquisa em tecnologias e EaD dos respectivos currículos lattes, conforme Quadro 18. Essa identificação dos docentes gestores em EaD envolvidos no processo de mudança se justifica pelo interesse relacionado aos *champions* pelas autoras Tolbert e Zucker (2014).

Quadro 18 – Perfil dos docentes nomeados para cargos de gestão em EaD

DOCENTES COM CARGO DE GESTÃO EM EaD NA PROGRAD NO PERÍODO DE 2010 A 2018			
Síntese do currículo lattes com qualificação, capacitação e pesquisa em tecnologia e EaD, anterior ao cargo de gestão na Cipead.			
GESTÃO UFPR 2009-2017	2009-2017	COORDENADORA DA CIPEAD	<p>Doutorado em Enfermagem Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Brasil. Título: Tecnologia em Enfermagem: desenvolvimento de um conceito</p> <p>Mestrado em Tecnologia Universidade Tecnológica Federal do Paraná, UTFPR, Brasil. Título: Técnica e Tecnologia Mediando O Saber fazer Na Enfermagem</p> <p>Especialização em EaD Universidade Federal do Paraná, UFPR, Brasil. Título: multimídia: um elemento mediador do processo ensino aprendizagem das terapias intravenosas.</p>
	2009-2013	COORDENADORA PEDAGÓGICA DA CIPEAD	<p>Doutorado em Lingüística Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Brasil. Título: Dicionário Informatizado e dicionário eletrônico: novas estruturas para novas</p> <p>Mestrado em Tecnologia Universidade Tecnológica Federal do Paraná, UTFPR, Brasil. Título: A implantação de laboratórios de informática nas escolas de 1º grau</p> <p>Extensão universitária em Capacitação de Tutores para Educação a Distância. (Carga horária: 180h) Centro Universitário Internacional, UNINTER, Brasil.</p> <p>Linha de pesquisa: Os modos de interação nas redes sociais: a comunicação escrita dentro do meio virtual</p>
GESTÃO UFPR 2017-2021	2017-ATUAL	COORDENADORA DA CIPEAD	<p>Não há informações relacionadas a tecnologias e EaD em período anterior ao cargo de gestão na Cipead.</p>

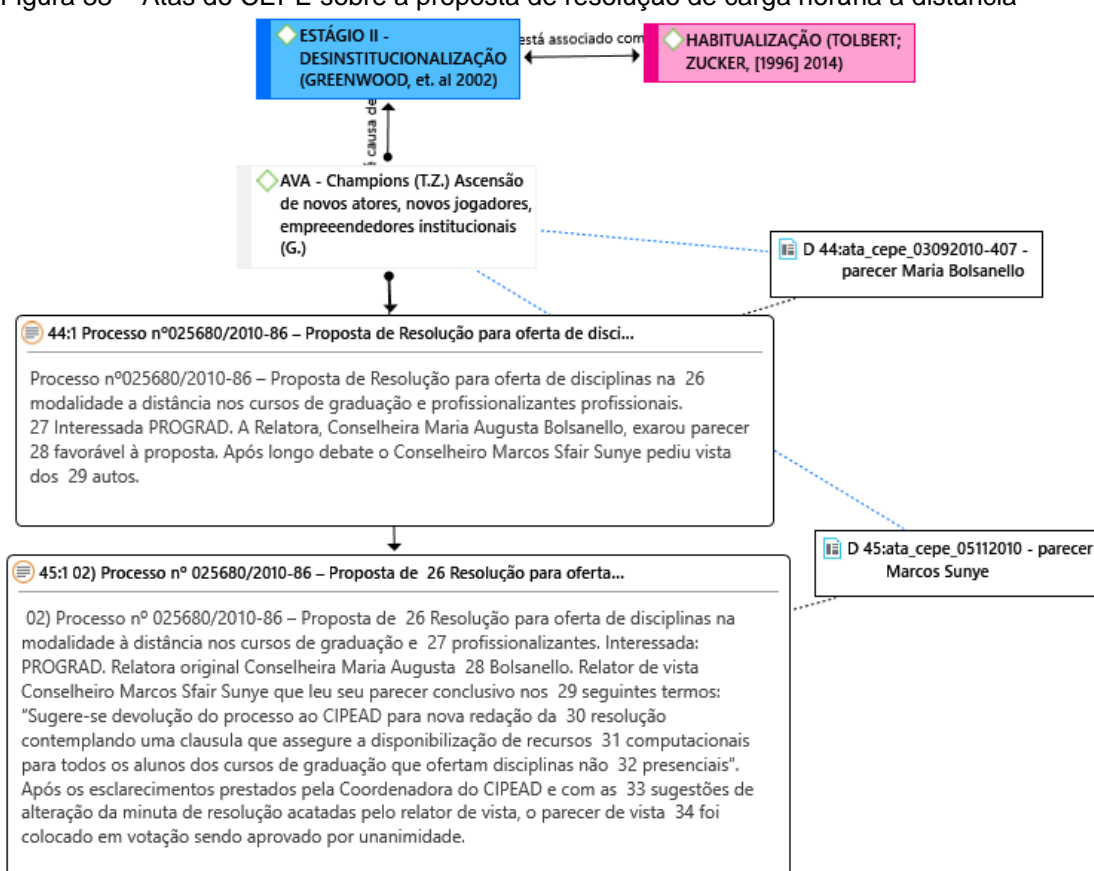
Fonte: a autora (2019).

Os atores do período de gestão 2009-2013, apresentaram (dentre outras ideias de ação para a EaD) ideias de implantação de até 20% de carga horária a distância nos cursos presenciais. No período de 2013-2017, a ideia foi atuar com recursos educacionais abertos - REA por meio do programa REA Paraná. O ator do período de gestão 2017-2021 apresentou, em conjunto com o Diretor dos Campi Avançados, a ideia de institucionalização da EaD na UFPR que, entre outros projetos, possui o projeto chamado UFPR Híbrida, voltado para apoiar a implantação e a

operacionalização desta carga horária a distância e o projeto AVA UFPR para fortalecer o uso desta plataforma.

As novas ideias, que precipitaram os novos arranjos estruturais de EaD no ensino presencial, iniciaram a partir da ascensão dos atores da gestão 2009-2013. Foi apresentada ao CEPE a proposta de resolução para ofertar nos cursos presenciais disciplinas com até 20% da carga horária total do curso a distância. A proposta foi aprovada por unanimidade (Figura 33).

Figura 33 – Atas do CEPE sobre a proposta de resolução de carga horária a distância



Fonte: a autora (2019).

A ascensão desses atores precipita o estágio III – Pré-institucionalização, com a apresentação dessas novas ideias que podem incorporar uma nova prática na instituição (GREENWOOD; SUDDABY; HININGS 2002). A princípio, essas ideias são apresentadas como constituintes da inovação.

4.2.3 Estágio III - Pré-institucionalização

As organizações inovam, independente de outras organizações, seguindo tecnicamente uma solução viável para um problema na visão dos *Champions* (TOLBERT; ZUCKER, 2014) ou dos novos atores (GREENWOOD; SUDDABY; HININGS, 2002). Essa solução para um problema pode provocar o surgimento de novas estruturas e a formalização dessas em políticas e procedimentos (Figura 34).

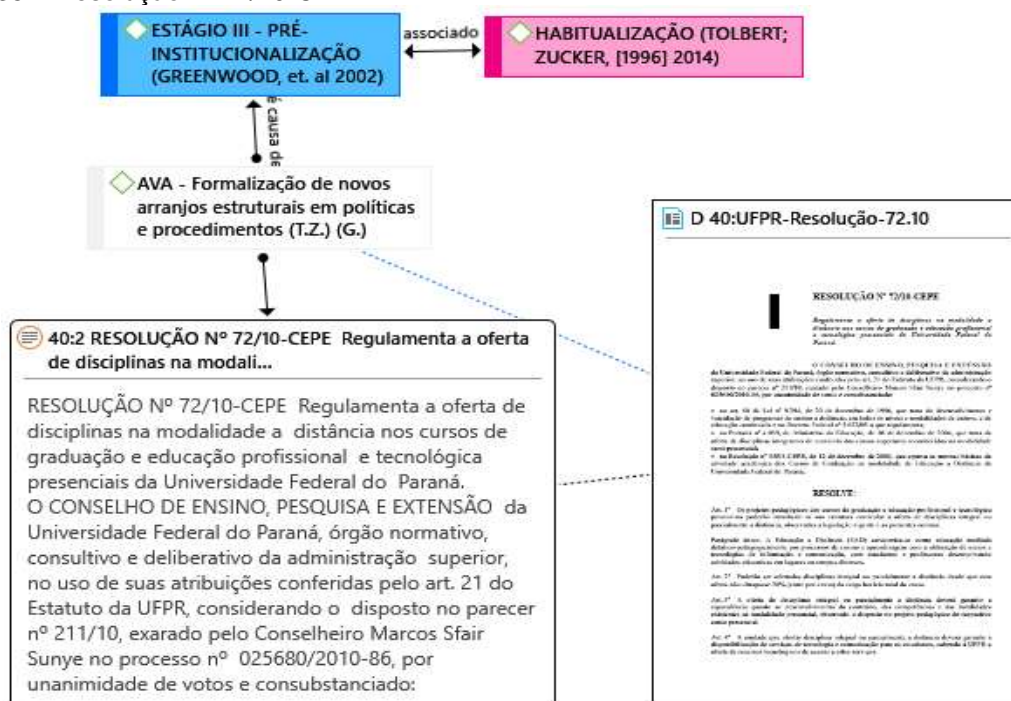
Figura 34 – Estágio III - Pré-institucionalização / Habitualização



Fonte: a autora (2019).

A solução proposta pelos atores nomeados para cargos de gestão na EaD, no ano de 2010, foi formalizada pela Resolução CEPE nº 72/10 (Figura 35).

Figura 35 – Resolução nº 72/10-CEPE



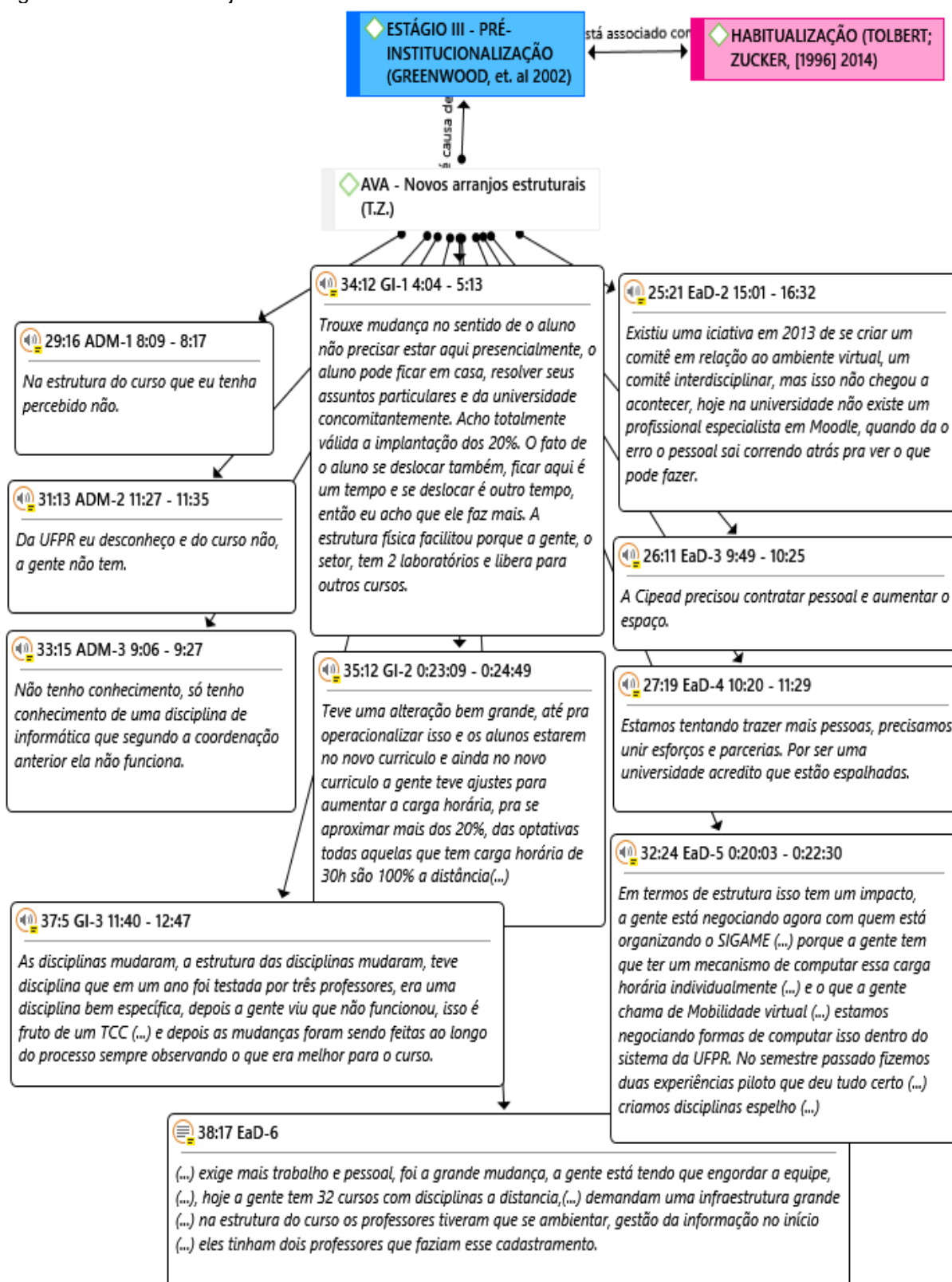
Fonte: a autora (2019).

Em relação a criação de novas estruturas que pode ter ocorrido a partir desta regulamentação interna, na Figura 36 consta a apresentação de trechos dos relatos dos entrevistados.

No curso de Administração não houve alteração nos arranjos estruturais existentes, em contraponto, no curso de Gestão da Informação a mudança foi “bem grande, até para operacionalizar”, segundo o sujeito GI-2, e segundo o sujeito GI-3, “teve disciplina que em um ano foi testada por três professores”. O relato do sujeito EaD-6, confirma o empreendedorismo institucional no curso de GI ao afirmar que “eles tinham dois professores que faziam esse cadastramento” individual de disciplinas e alunos no AVA Moodle.

A Cipead, após quase uma década da publicação da regulamentação da carga horária EaD na UFPR, apesar de ter aumentado o espaço físico (EaD-3), ainda está tentando aumentar a equipe (EaD-4, EaD-6) e não há um especialista no AVA Moodle (EaD-2). Atualmente existem 32 cursos com disciplinas a distância (EaD-6).

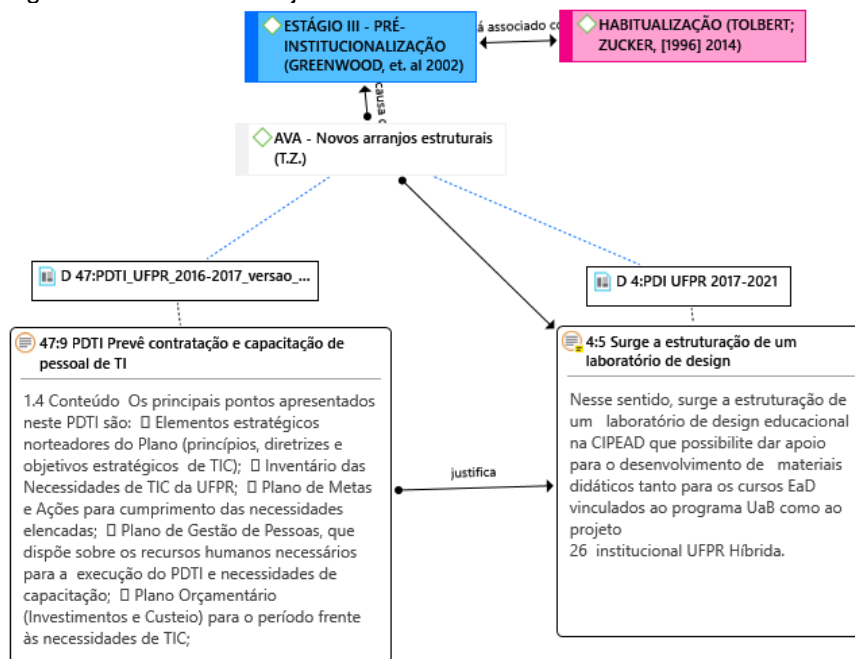
Figura 36 – Novos arranjos estruturais



Fonte: a autora (2019).

No Plano Diretor de Tecnologia da Informação, PDTI 2016-2017, consta em seu plano de gestão de pessoas, a contratação e capacitação de pessoal em TI e no Plano de Desenvolvimento Institucional, PDI 2017-2021, consta na seção da Prograd o surgimento da estruturação de um laboratório de *design* (Figura 37).

Figura 37 – Novos arranjos estruturais PDTI 2016-2017 e PDI 2017-2021



Fonte: a autora (2019).

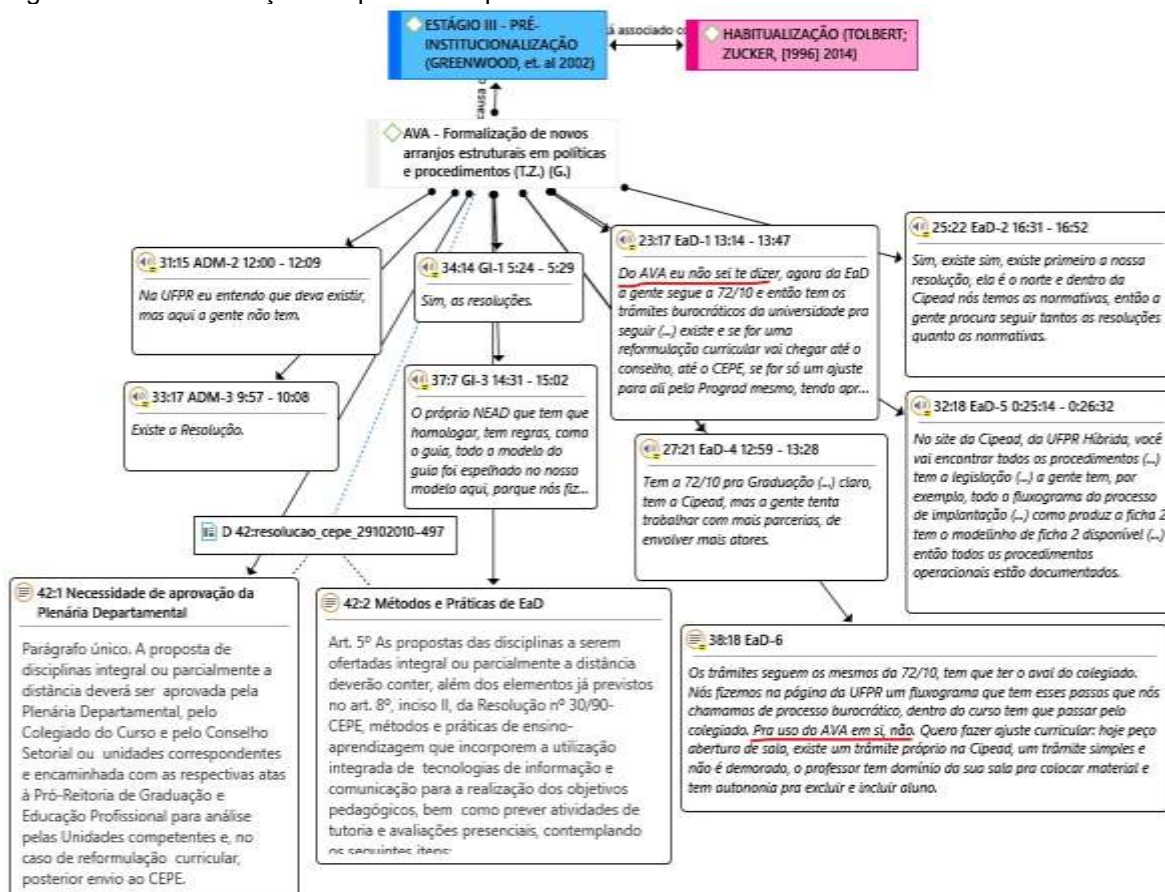
As políticas e os procedimentos de implementação de carga horária a distância nos cursos presenciais, estão formalizados no curso de gestão da informação e na Cipead. Esta, por sua vez, fez seu guia a partir do modelo do curso de gestão da informação, segundo o sujeito GI-3, e o disponibiliza em seu site (Figura 38).

No entanto, destaca-se a não formalização do AVA Moodle para esta modalidade na oferta de disciplinas. Apenas dois sujeitos mencionaram o AVA em seus relatos quando foram questionados se as políticas e os procedimentos foram formalizados: sujeito EaD-1 “Do AVA eu não sei te dizer (...)” e sujeito EaD-6 “(...) Para o AVA em si, não. (...)”.

No levantamento documental, não foram localizados documentos com políticas e procedimentos do AVA Moodle. Diante da análise temática mencionada neste estágio e da inexistência de normativas do AVA, conclui-se que o Moodle da UFPR

está na fase de habitualização (TOLBERT; ZUCKER, 2014) ou estágio de pré-institucionalização conforme Greenwood, Suddaby e Hinings, 2002.

Figura 38 – Formalização em políticas e procedimentos



Fonte: a autora (2019).

A análise da fase de habitualização corrobora com o modo em que se encontra a dimensão teórica das autoras Tolbert e Zucker (2014) no estágio pré-institucionalização, representado no Quadro 19.

Quadro 19 – Dimensão no estágio pré-institucionalização

Dimensão	Estágio pré-institucionalização
Processos	Habitualização
Características dos adotantes	Homogêneos
Ímpeto para difusão	Imitação
Atividade de teorização	Nenhuma
Variância na implementação	Alta
Taxa de fracasso estrutural	Alta

Fonte: adaptado a partir de Tolbert e Zucker (2014).

Segundo as autoras Tolbert e Zucker (2014, p. 204), “o conjunto desses processos resultam em estruturas que podem ser classificadas como um estágio de pré-institucionalização” e o “movimento em direção a um *status* mais permanente e

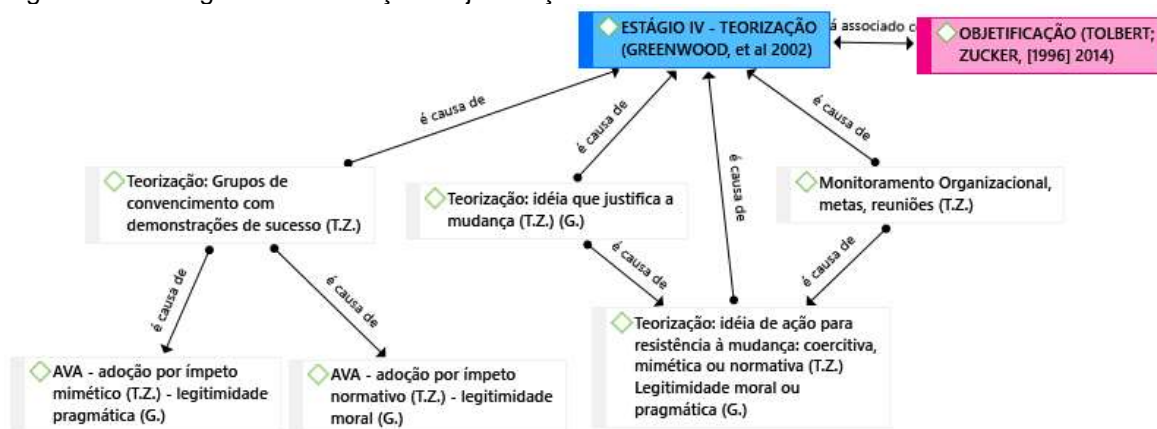
disseminado está baseado na próxima fase, a objetificação” (idem, p. 204, 2014). Este movimento está relacionado aos estágios IV e V de Greenwood, Suddaby e Hinings, 2002.

4.2.4 Estágio IV - Teorização

Neste estágio, ocorre a especificação de um problema, a justificativa de solução, o monitoramento organizacional, planejamento de metas, ações e reuniões (TOLBERT; ZUCKER, 2014). Para Greenwood, Suddaby e Hinings (2002), neste estágio, além da especificação do problema e da justificativa dos *champions* apresentada pelas autoras Tolbert e Zucker (2014), ocorre também a legitimidade moral ou pragmática.

Greenwood, Suddaby e Hinings (2002) associam este estágio ao estágio de semi-institucionalização das autoras Tolbert e Zucker (2014) ou fase de objetificação. As categorias deste estágio serão apresentadas de acordo com a fundamentação teórica a partir da representação a seguir (Figura 39).

Figura 39 – Estágio IV - Teorização/Objetificação

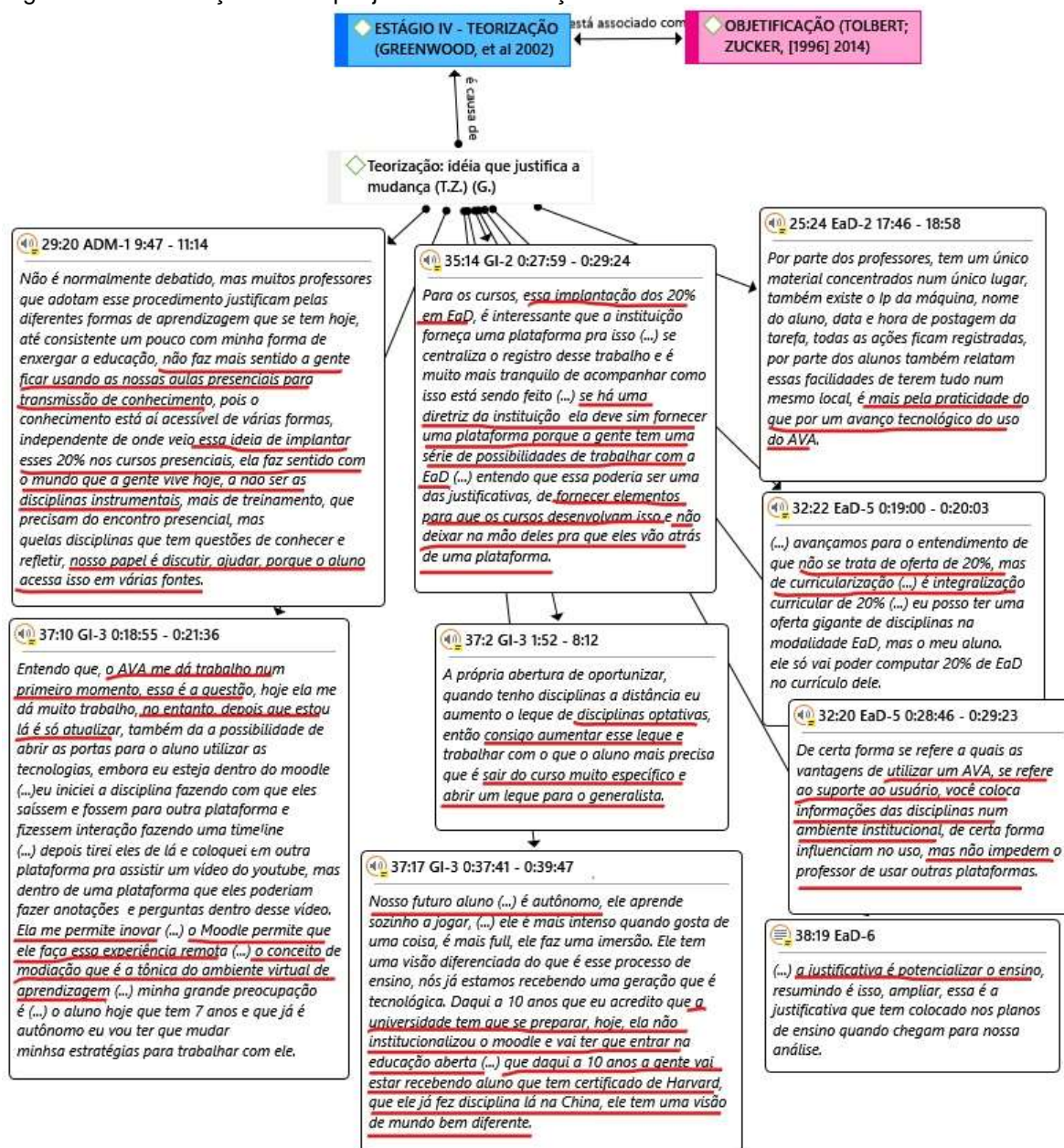


Fonte: a autora (2019).

A descrição iniciará a partir da especificação de um problema geral e da justificativa para adoção do AVA (Figura 40). O relato do sujeito GI-3 se destaca entre os demais na descrição desta fase, para este sujeito “nosso futuro aluno (...) é autônomo (...) a universidade precisa se preparar, hoje, ela não institucionalizou o Moodle e vai ter que entrar na educação aberta”. As justificativas do Grupo EaD são

praticidade de concentração de material e controle de acesso dos alunos (EaD-2), integralização curricular, suporte ao usuário (EaD-5) e potencializar o ensino (EaD-6).

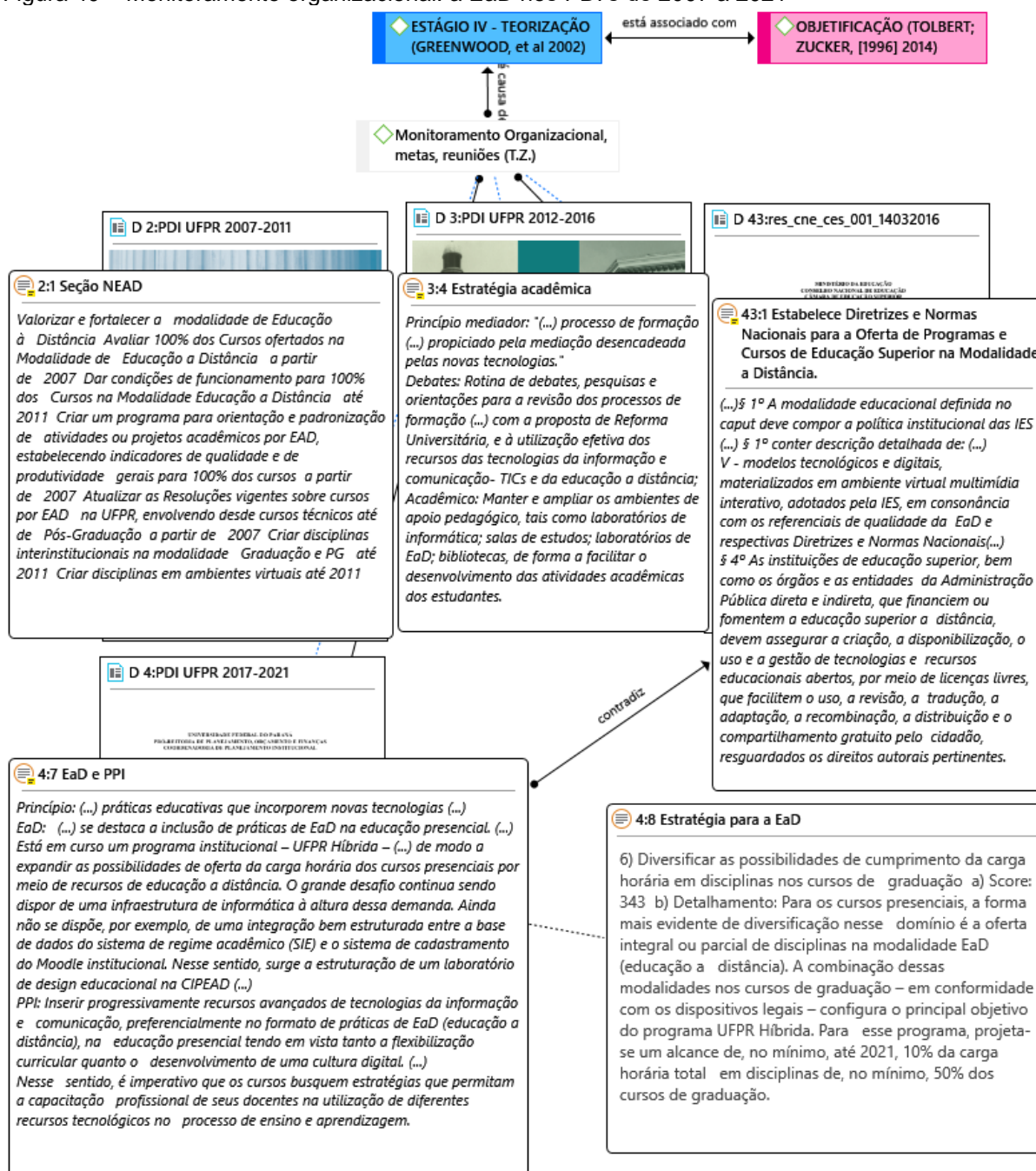
Figura 40 – Teorização: ideia que justifica a mudança



Fonte: a autora (2019).

Segundo Tolbert e Zucker (2014), a ideia de mudança pode partir de grupos com interesse material na estrutura e a esses grupos dá-se o nome de *Champions*. Na ausência desses grupos, a mudança pode ocorrer por meio do monitoramento organizacional que está representado nas Figuras 41, 42 e 43.

Figura 40 – Monitoramento organizacional: a EaD nos PDI's de 2007 a 2021



Fonte: a autora (2019).

No PDI 2007-2011 consta uma seção do NEAD, na qual está prevista a atualização das resoluções sobre cursos EaD, sem especificar qual seria essa atualização. Na sequência, prevê criar disciplinas interinstitucionais nessa modalidade na graduação até 2011 e criar disciplinas em ambientes virtuais até 2011.

No PDI 2012-2016, apesar de ter o princípio mediador na formação por meio tecnologias, não há menção sobre o AVA, assim como não consta informação específica sobre a modalidade EaD nos cursos presenciais.

O CNE, em 2016, publicou a resolução nº 01/2016 que estabelece diretrizes e normas para cursos de Educação Superior em EaD. Esta resolução determina que os modelos tecnológicos e digitais devem ser materializados em ambientes virtuais adotados pelas IES e que essas instituições de ensino assegurem o uso de tecnologias com licenças livres.

A partir desta resolução do CNE, percebe-se que o PDI 2017-2021 está em desacordo com as diretrizes da EaD porque não especifica que o recurso tecnológico previsto na expansão da oferta de carga horária a distância nos cursos presenciais é o AVA da UFPR ou a livre. Com esse fato, a UFPR não assegura o uso de recursos tecnológicos institucionais e de licenças livres em disciplinas na modalidade EaD.

Neste PDI, consta a dificuldade de integração entre o SIE e o Moodle institucional, porém não prevê regulamentar e normatizar o Moodle via Conselho de Planejamento e Administração – COPLAD. Na seção do PPI, consta a orientação para que os cursos busquem estratégias de capacitação dos docentes para o uso de diferentes recursos tecnológicos no ensino aprendizagem sem mencionar a orientação do CNE.

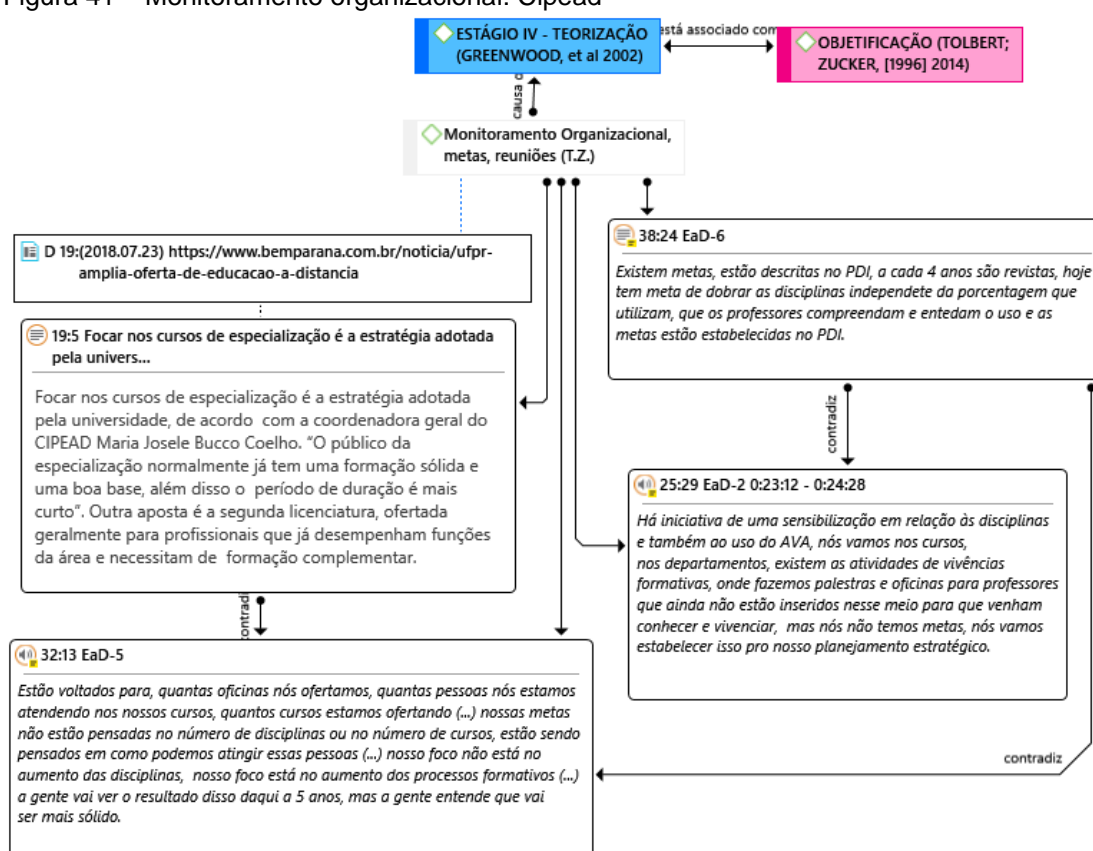
Como estratégia para a EaD nos cursos presenciais apresentada no PDI 2017-2021, é projetada uma meta de alcance mínimo de 10% da carga horária total das disciplinas e 50% dos cursos de graduação. No entanto, não há um planejamento efetivo que viabilize o monitoramento dessa estratégia.

Os relatos dos sujeitos do grupo EaD corroboram com os achados da análise documental por demonstrarem a ausência de monitoramento organizacional. O sujeito EaD-2 afirma que não há metas e que será estabelecido um planejamento estratégico. De acordo com o sujeito EaD-5, as metas não estão focadas em quantidade de disciplinas ou cursos, pois o foco são as atividades formativas dos docentes. Em sentido oposto, o sujeito EaD-6 demonstra conhecimento da meta que está no PDI ao

afirmar que se pretende “dobrar as disciplinas independente da porcentagem que utilizam” (Figura 42).

A notícia de julho de 2018 veiculada em *site* de grande circulação, confirma os relatos de EaD-5 e EaD-2 sobre a ausência de metas. Com o título “UFPR amplia EaD”, a notícia apresenta o foco da Cipead para essa ampliação. Em contraponto ao que consta no PDI, o foco para ampliar a EaD na UFPR são as especializações e a segunda licenciatura como formação complementar.

Figura 41 – Monitoramento organizacional: Cipead

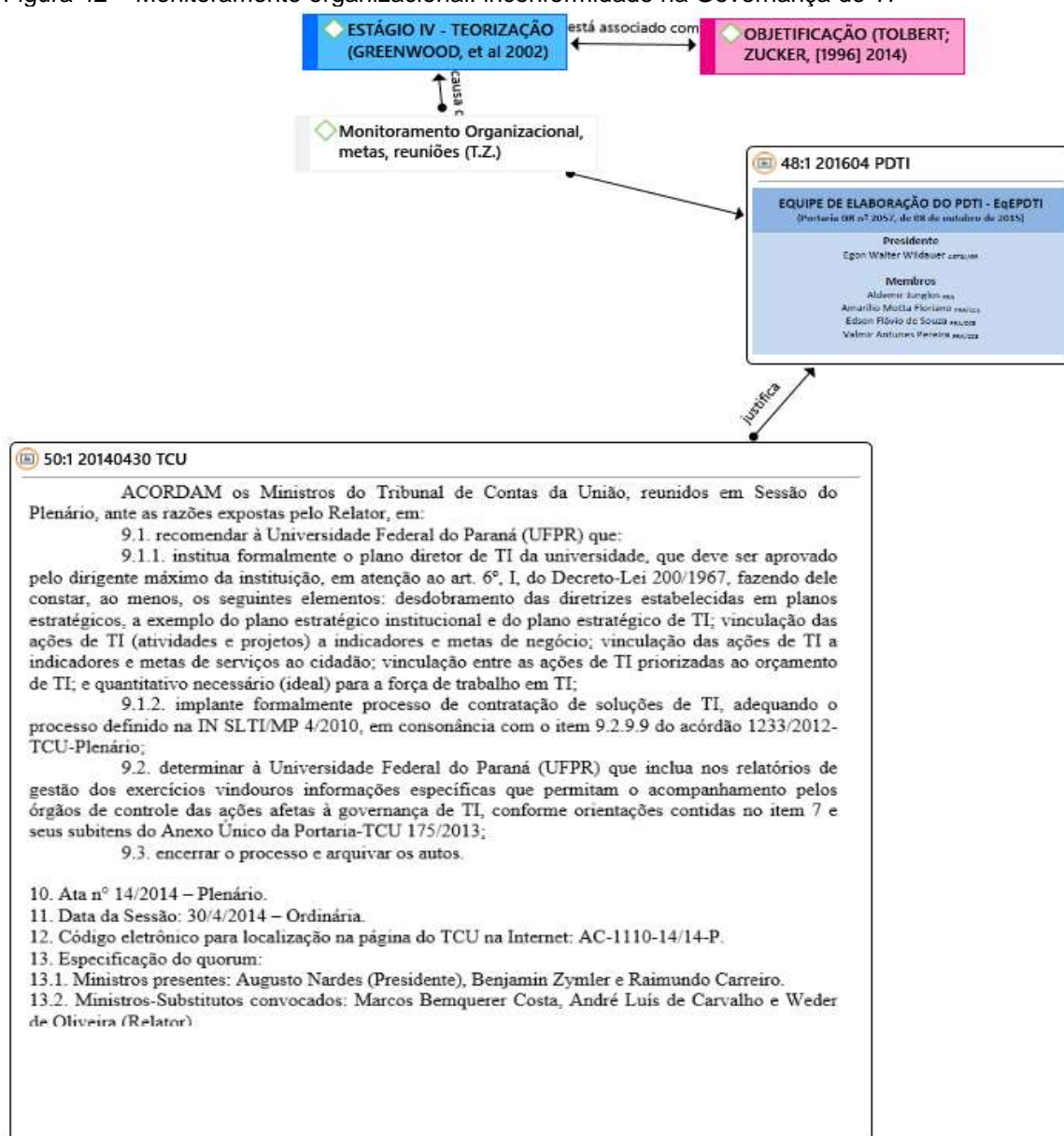


Fonte: a autora (2019).

Na análise do *corpus* documental sobre o monitoramento organizacional, foi identificado que o PDTI 2016-2017 surgiu a partir de auditoria realizada no ano de 2013 pelo TCU, na qual se constatou a ausência de planejamento estratégico de TI.

Esta inconformidade na Governança de TI está demonstrada no relato do Ministro do TCU, datado de 30 de abril de 2014, que recomenda, entre outras providências, a inserção de informações específicas no planejamento para viabilizar o “acompanhamento pelos órgãos de controle” (Figura 43).

Figura 42 – Monitoramento organizacional: inconformidade na Governança de TI



Fonte: a autora (2019).

Para o atendimento da recomendação do TCU, a UFPR instituiu a Portaria GR nº 2057/2015 que solicitou contribuição da Cipead para a elaboração do PDTI 2016-2017. As ações de TI para a Cipead foram definidas neste PDTI, publicado em abril de 2016 e as informações do AVA Moodle estão representadas na Figura 44.

Este PDTI prevê a contratação de pessoal para atuar no Moodle (47:7), devido a ausência de profissionais especializados nessa plataforma de ensino aprendizagem (47:13). A importância do relato do sujeito EaD-2 se refere ao ano de 2013, ano em

que a auditoria de Governança de TI foi realizada. De acordo com este relato, foi previsto um comitê multidisciplinar que não chegou a ser constituído.

A centralização do Moodle e o surgimento de sua estrutura na Cipead foi definida neste planejamento (47:1) que prevê aumentar o uso do AVA, estruturar a unidade de TI, estruturar unidade multidisciplinar, atender a integração de sistemas de gestão acadêmica com SIE e Moodle (47:5). Dois meses após a publicação do PDTI 2016-2017, a Cipead se reuniu com o CCE para definir estratégias de integração entre SIE e Moodle (46:1).

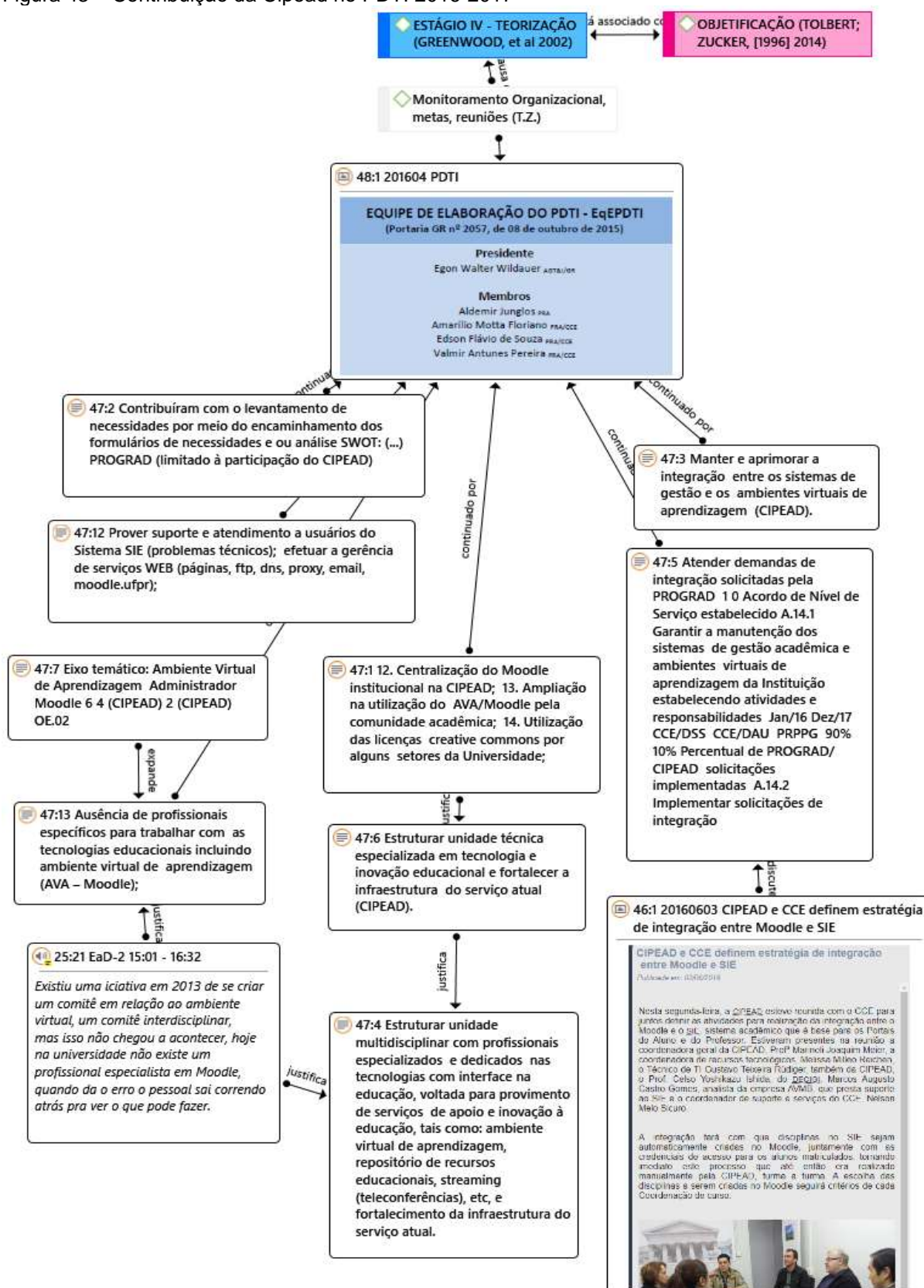
Este achado por meio da descrição do estágio IV de Greenwood, Suddaby e Hinings (2002) sobre o monitoramento organizacional de Tolbert e Zucker (2014), corrobora com a identificação do primeiro objetivo específico deste estudo, que identificou o contexto institucional de referência como coercitivo, sustentado pelo pilar regulativo de Scott (2008) e peso de sustentação similar entre os pilares normativo e cultural-cognitivo.

Para Greenwood, Suddaby e Hinings (2002), a teorização em ambientes coercitivos ocorre através de diligência em princípios da razoabilidade. A elaboração do PDTI 2016-2017 vai ao encontro da afirmação destes autores, uma vez que o desenvolvimento deste plano ocorreu somente após auditoria e acórdão do TCU.

Diante deste contexto institucional, da diretriz da Resolução CNE/CES nº 01/2016, do PDTI 2016-2017, das análises da documentação, dos resultados empíricos realizados até este ponto do estágio IV e da fundamentação teórica deste estudo, fica comprovado de modo empírico e teórico que a institucionalização do AVA Moodle na UFPR somente ocorrerá por coerção.

Sem regulamentação dos órgãos deliberativos superiores da UFPR, o uso do AVA Moodle para oferta de carga horária a distância no curso presencial não atravessará a fase de habitualização. Sem regulamentação coercitiva, o fluxo do processo de institucionalização até a fase de sedimentação permanecerá bloqueado.

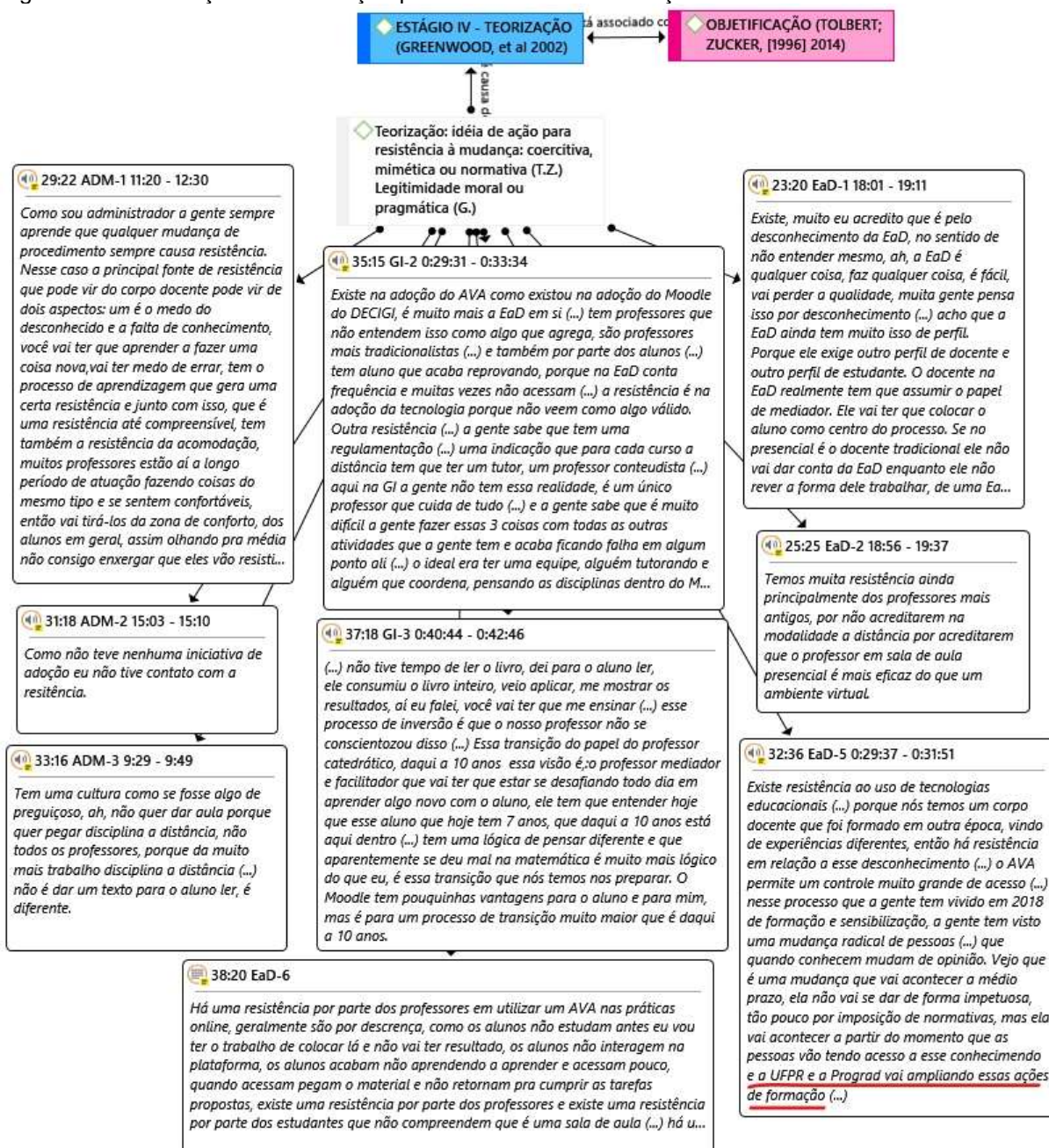
Figura 43 – Contribuição da Cipead no PDTI 2016-2017



Fonte: a autora (2019).

Na teorização, a ideia de ação para enfrentar a resistência a mudança pode ser coercitiva, mimética ou normativa, de acordo com as autoras Tolbert e Zucker (2014). Neste caso em estudo, a ideia de ação aponta para o mecanismo coercitivo de DiMaggio e Powell (2005). Ao analisar essa temática que está representada na Figura 45, foram identificados motivos de resistências que auxiliam na teorização estratégica.

Figura 44 – Teorização: ideia de ação para resistência a mudança



Fonte: a autora (2019).

As resistências identificadas foram: descrença na EaD (ADM-3, GI-2, EaD-1, EaD-2, EaD-5, EaD-6), medo do desconhecido (ADM-1), uso de tecnologias (GI-2,

EaD-5), zona de conforto (ADM-1, GI-3) e sobrecarga de atividades (GI-3). Como ideia de ação para a resistência a UFPR e a Prograd investe na ampliação de cursos de formação docente para EaD.

Esta ação de formação docente para uso de tecnologias voltadas para a EaD (Moodle e outras) ocorre desde o início dos cursos de graduação em EaD na UFPR, ou seja, desde o fim da década de 1990. Para exemplificar essas ações as Figuras 46 e 47 trazem recortes de relatórios de atividades localizados no acervo digital da UFPR.

Figura 45 – Ação formativa em EaD de 2003 a 2005

Relatório de atividades 2005

Universidade Federal do Paraná. Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças. Coordenadoria de Planejamento Institucional (UFPR/PROPLAN, [2005])

Virtual - ferramenta informatizada para educação a distância com o intuito de atender professores e alunos da UFPR e realização de vídeo- conferências para atender diferentes áreas do conhecimento. > Elaboração de material Didático - **Formação de Tutores...**

Relatório de atividades 2004

Universidade Federal do Paraná. Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças. Coordenadoria de Planejamento Institucional (UFPR/PROPLAN, 2004)

convênios para desenvolvimento de programas e projetos vinculados ao material didático e **formação de tutores**. > Realização de cursos à distância promovidos por setores da UFPR após aprovação do NEAD, como também cursos promovidos pelo NEAD. NÚCLEO DE...

Relatório de atividades 2003

Universidade Federal do Paraná. Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças. Coordenadoria de Planejamento Institucional (UFPR/PROPLAN, 2003)

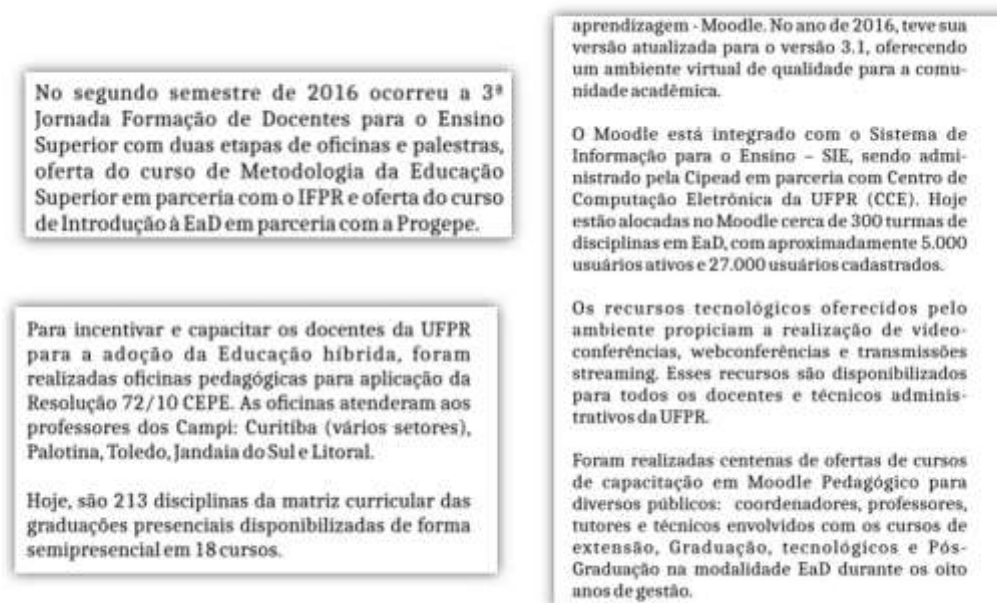
. Encaminhamento para a regularização dos convênios com as mantenedoras do Curso de Pedagogia em EAD. > Desenvolvimento de curso de **Formação de Tutores** on-line, TV Escola e Projetos de Extensão. > Implementação de uma plataforma própria (NEAD) a ser...

Fonte: Acervo digital UFPR (2018).

A capacitação do corpo docente precisa ser contínua, não como estratégia de mudança, mas como uma ação permanente de perpetuação de novas práticas no processo de institucionalização. Há duas décadas que essa ação de formação se mostra como ineficiente para a mudança.

Resistências por descrença na EaD e uso de tecnologias demonstra a inexistência de legitimidade moral e as resistências por medo de aprender algo novo, por sair da zona de conforto e pela sobrecarga de trabalho, demonstra a inexistência de legitimidade pragmática no processo (GREENWOOD; SUDDABY; HININGS, 2002).

Figura 46 – Ação formativa em EaD de 2009 a 2016



Fonte: relatório de atividades Prograd.

Para a teorização da ideia de ação, os grupos de convencimento com demonstrações de sucesso atuam de forma estratégica, com foco em tornar miméticas a adoção e a difusão, bem como alcançar a legitimidade pragmática (TOLBERT; ZUCKER, 2014; GREENWOOD; SUDDABY; HININGS, 2002) (Figura 48).

Na análise desta temática, os grupos identificados foram a Cipead (EaD-6) e docentes de alguns cursos (EaD-2) que ministram disciplinas com carga horária a distância nos cursos presenciais.

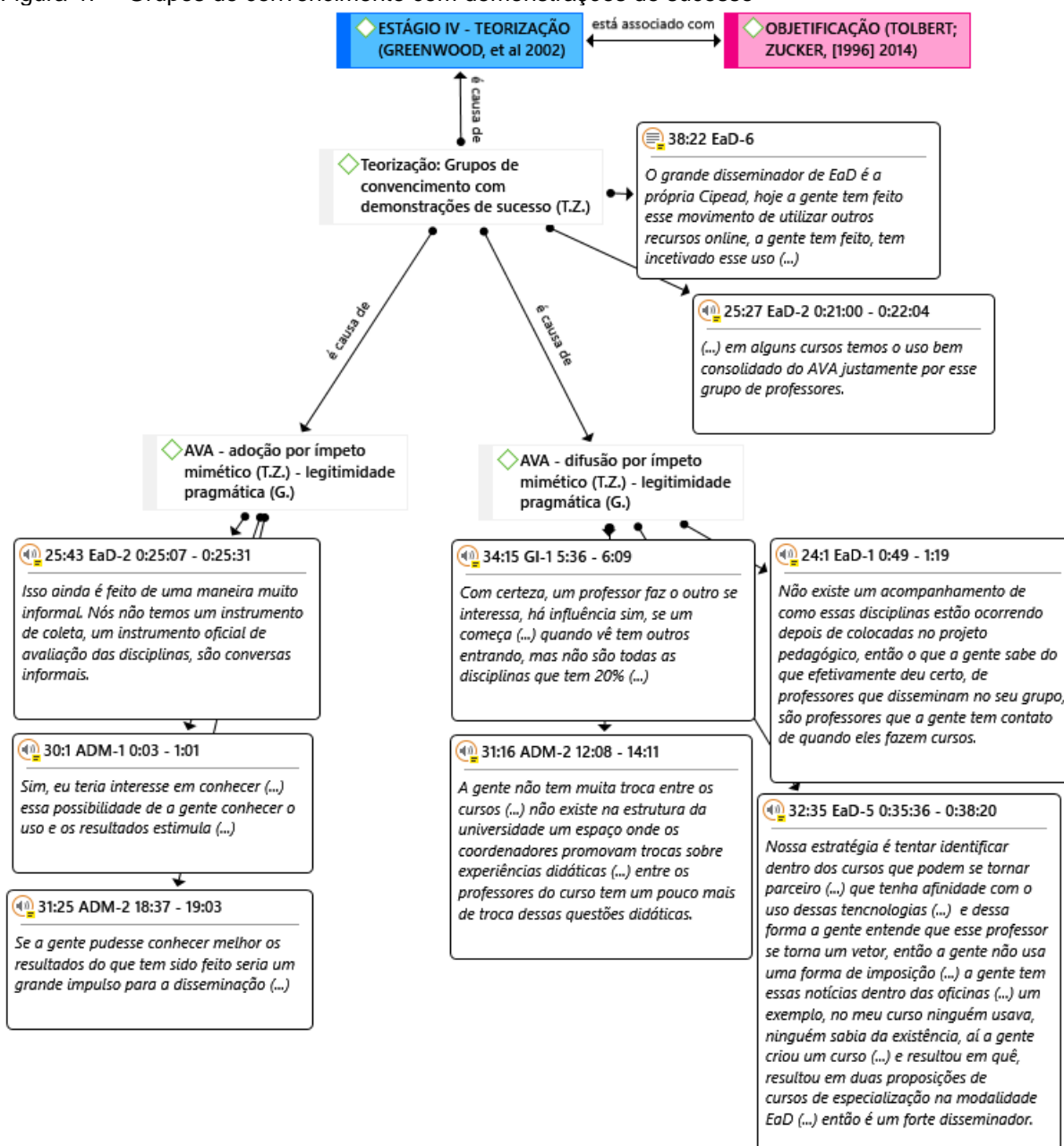
O curso de Administração que até o momento não possui ajuste curricular para oferta nessa modalidade, demonstra interesse em conhecer os resultados. O sujeito ADM-1 afirma que essa demonstração estimula a adoção e para o sujeito ADM-2 a possibilidade de conhecer os resultados seria um grande impulso para adoção.

Em relação a difusão por mimetismo e legitimidade pragmática, de acordo com o sujeito ADM-2, não existe muita troca entre os cursos, porém entre professores do mesmo curso, a troca de conhecimentos sobre utilização de novos métodos de ensino é um pouco maior. Para o sujeito GI-1, esse mimetismo ocorre dentro do curso, mas

pele relato percebe-se que não é muito significativo quando este sujeito destaca que não são todas as disciplinas que têm carga horária EaD.

A legitimidade pragmática não é alcançada no processo de institucionalização do AVA Moodle. O sujeito EaD-1 afirma que não há acompanhamento das disciplinas após a inclusão no projeto pedagógico do curso e segundo o sujeito EaD-2 não existe instrumento de coleta para avaliação dessas disciplinas.

Figura 47 – Grupos de convencimento com demonstrações de sucesso



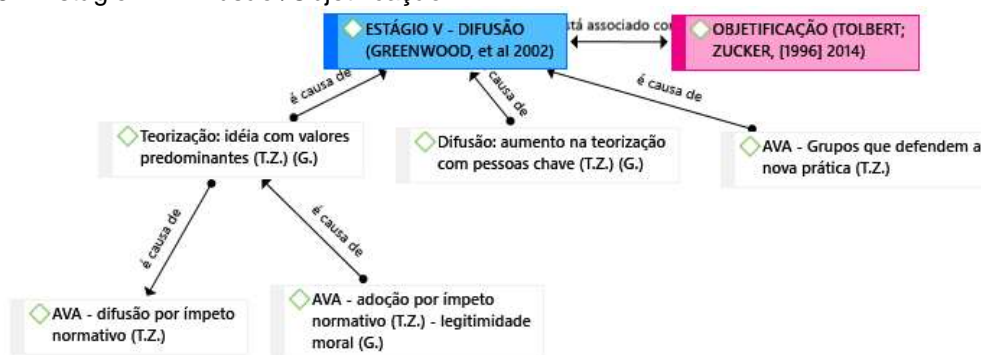
Fonte: a autora (2019).

Ainda na fase de objetificação de Tolbert e Zucker (2014), ocorre o aumento da difusão por meio da teorização com atores chave e da teorização baseada em valores predominantes para promover a adoção e a difusão normativa por legitimidade moral (GREENWOOD; SUDDABY; HININGS, 2002).

4.2.5 Estágio V - Difusão

A descrição deste estágio de difusão será apresentada a partir das categorias representadas na Figura 49.

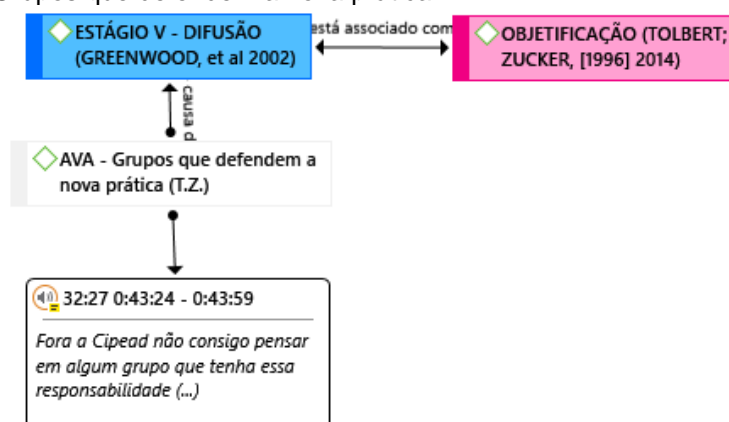
Figura 48 – Estágio V – Difusão /Objetificação



Fonte: a autora (2019).

Neste estágio a defesa pela adoção do uso do AVA Moodle é de responsabilidade da Cipead. Quando os sujeitos foram questionados se existiam grupos que defendem a nova prática, a maioria respondeu de forma negativa e por esse motivo somente um relato (32:27) consta na Figura 50.

Figura 49 – AVA - Grupos que defendem a nova prática



Fonte: a autora (2019).

Na difusão precisa haver ideias com valores predominantes e que neste processo, por encontrar-se ainda na fase de habitualização, não há consenso social de valor na estrutura de institucionalização do AVA Moodle em relação a EaD. Entre os relatos dos entrevistados, foram selecionados os que estavam além de uma simples resposta negativa ou afirmativa, como os relatos dos sujeitos ADM-2 e GI-3, representados na Figura 51.

O sujeito GI-3 estudou na modalidade EaD, consta em sua narrativa “(...) eu sou fruto da EaD, estudei meu ensino fundamental no Ceará e lá nós temos a tv educativa (...)”. Este sujeito, apontado neste estudo como um empreendedor institucional no curso de GI - corroborando com as teorias de ação e estrutura de Giddens (2008) e processo de mudança institucional de Greenwood, Suddaby e Hinings (2002) – a UFPR acredita na EaD, pois desenvolveu uma estrutura formal para esta atividade fim. Relata que é preciso “(...) acreditar nessa tecnologia como um valor altamente agregado”.

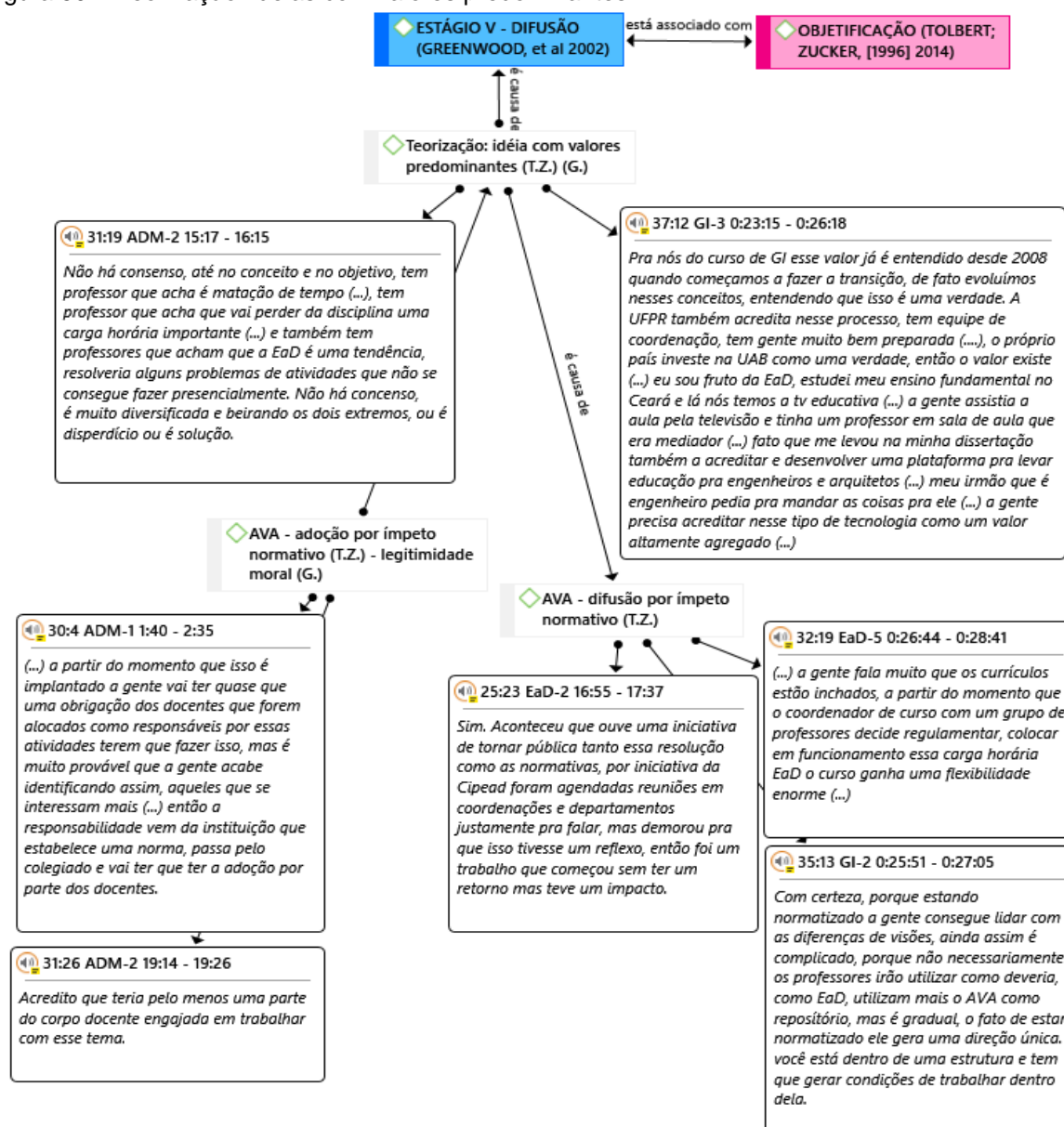
Para o sujeito ADM-2, a falta de consenso de valor no curso de Administração varia em extremos opostos, tanto no conceito como no objetivo, sendo considerada solução para alguns professores e “matação” por outros. Essa falta de consenso também impede a adoção e a difusão por modelos mentais que são prescritos em normas a serem seguidas.

Em relação a adoção por ímpeto normativo ou legitimidade moral, para o sujeito ADM-1, uma parte dos docentes poderia se interessar em atuar com essa modalidade a partir da implementação de normativa. Para o sujeito ADM-2, a responsabilidade é encargo da instituição normatizar essa implementação e afirma que a partir da normativa seria muito provável que fossem identificados docentes com interesse em serem alocados nessas disciplinas.

Sobre a difusão por ímpeto normativo, segundo o sujeito EaD-2, existiu iniciativa da Cipead para divulgar a Resolução nº 72/10-CEPE, mas demorou para apresentar efeito na difusão. Para o sujeito GI-2 a normativa cria uma única direção para a implementação, devido às diferentes visões dentro dos cursos e auxilia a desenvolver um consenso de valor porque “(...) você está dentro da estrutura e tem

que gerar condições de trabalhar dentro dessa estrutura (...)"'. Para o sujeito EaD-5, quando o curso regulamenta a EaD por meio do projeto político pedagógico, o currículo adquire flexibilidade.

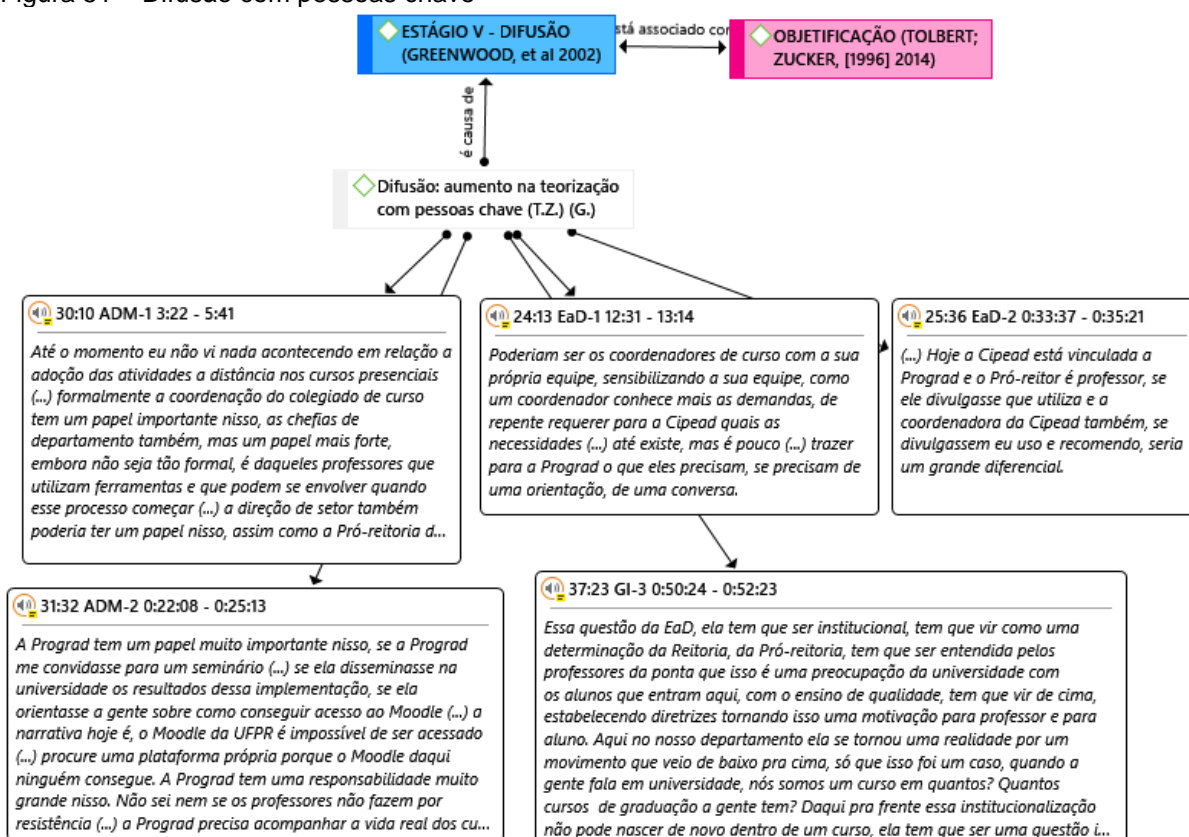
Figura 50 – Teorização: ideias com valores predominantes



Fonte: a autora (2019).

O aumento na teorização por pessoas chave, ou também por atores, representado na Figura 52, poderia advir da coordenação de curso (EaD-1) e principalmente da Prograd (ADM-1, ADM-2, EaD-2, GI-3).

Figura 51 – Difusão com pessoas chave



Fonte: a autora (2019).

Para o sujeito ADM-2, a Prograd tem um papel fundamental na difusão porque deveria apresentar os resultados da implementação porque a narrativa atualmente é “(...) o Moodle da UFPR é impossível de ser acessado (...)”. Segundo o sujeito EaD-2, se dirigente máximo da Prograd e da Cipead se apresentassem como utilizadores da plataforma em suas disciplinas recomendando-a, “(...) seria um grande diferencial (...)”.

O sujeito GI-3 destaca que deve ser um processo de institucionalização *top down*, que a UFPR e a PROGRAD não podem esperar por um processo *bottom up*, inclusive pela dimensão do universo de cursos da UFPR.

A dimensão teórica das autoras Tolbert e Zucker (2014) no estágio semi-institucional, representado no Quadro 20, quando comparada a análise da fase objetificação realizada neste estudo de caso, demonstra fortemente que não houve avanço no fluxo do processo de institucionalização do estágio pré para o semi-institucional.

Quadro 20 – Dimensão no estágio semi-institucional

Dimensão	Estágio semi-institucional
Processos	Objetificação
Características dos adotantes	Heterogêneos
Ímpeto para difusão	Imitação/normativo
Atividade de teorização	Alta
Variância na implementação	Moderada
Taxa de fracasso estrutural	Moderada

Fonte: Adaptado a partir de Tolbert e Zucker (2014).

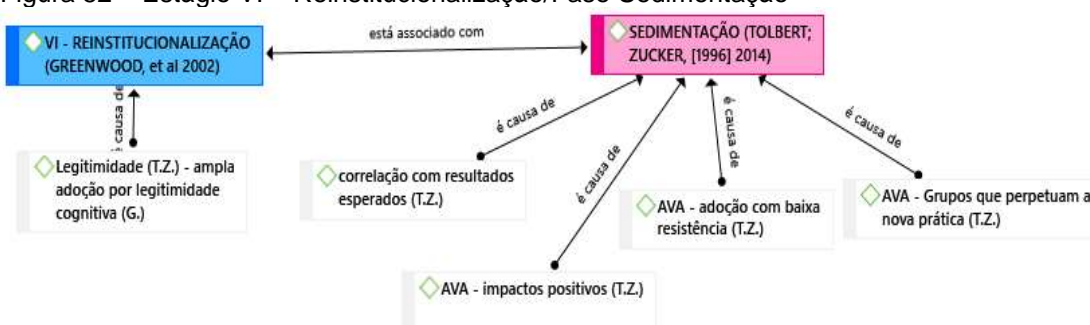
Quando o processo de institucionalização ultrapassa a fase semi-institucional o fluxo segue para a fase de sedimentação de Tolbert; Zucker (2014) e para o estágio de reinstitucionalização de Greenwood, Suddaby e Hinings (2002).

4.2.6 Estágio VI - Reinstitucionalização

No estágio de reinstitucionalização de Greenwood, Suddaby e Hinings (2002) a nova prática institucional é amplamente adotada por legitimidade cognitiva. É neste estágio que o AVA Moodle pode ser considerado culturalmente aceito e dado como certo.

Este é o último estágio da institucionalização e está representado na Figura 53 por meio de associação à fase sedimentação de Tolbert e Zucker (2014).

Figura 52 – Estágio VI – Reinstitucionalização/Fase Sedimentação

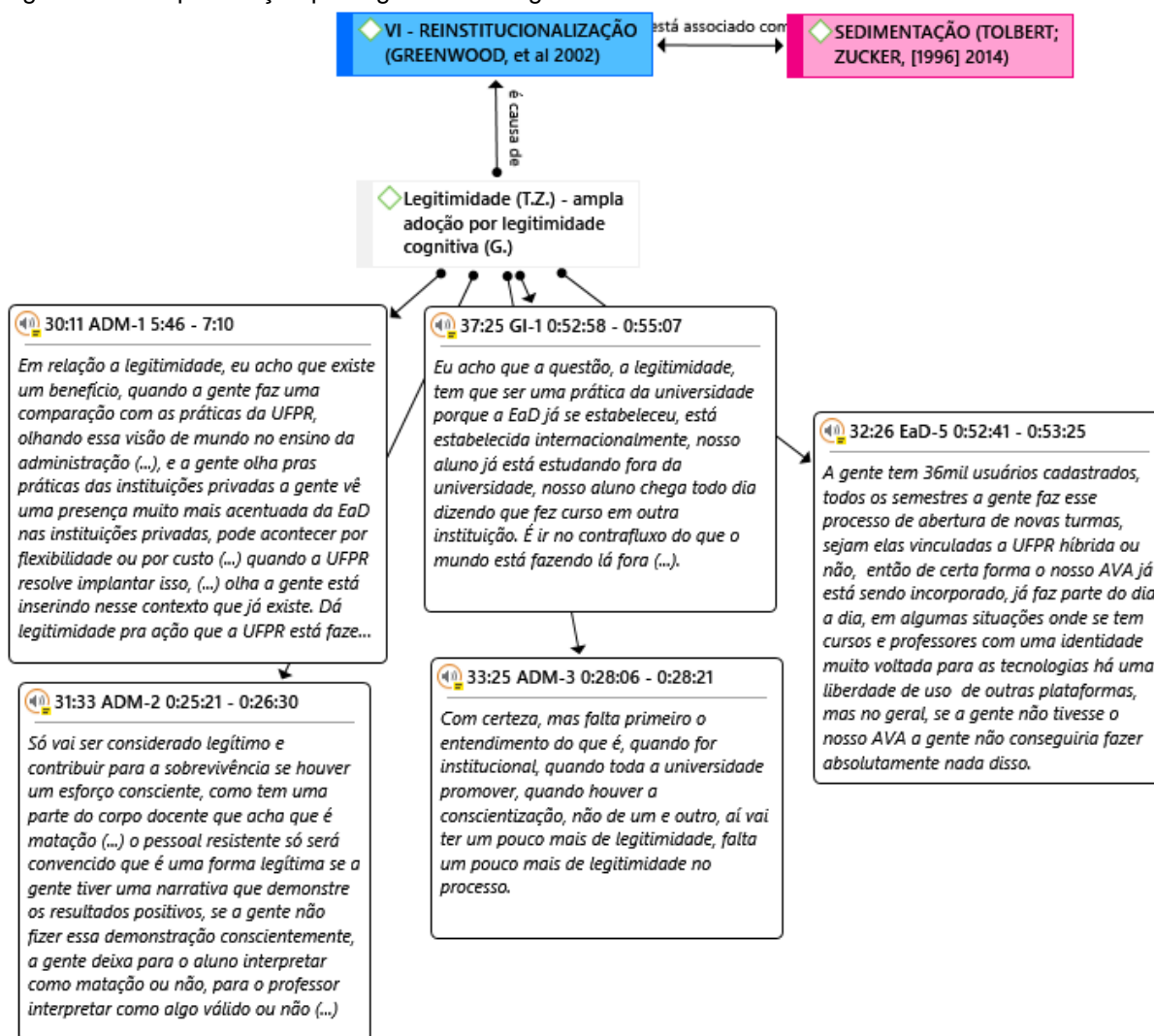


Fonte: a autora (2019).

Em relação à legitimidade cognitiva, o sujeito ADM-1 considera que, essa prática está institucionalizada nas demais instituições de ensino superior privadas e ao implantar essa metodologia com a justificativa desse contexto, dá legitimidade para UFPR. Para ADM-2 será considerada legítima somente se houver consciência da necessidade de demonstrar resultados efetivos "(...) a gente deixa para o aluno interpretar como matação o não, para o professor interpretar como algo válido ou não

(...)"'. O relato do sujeito ADM-3 vai ao encontro dos demais relatos do Grupo ADM, pois afirma que falta conscientização e conseqüentemente legitimidade neste processo (Figura 54).

Figura 53 – Ampla adoção por legitimidade cognitiva



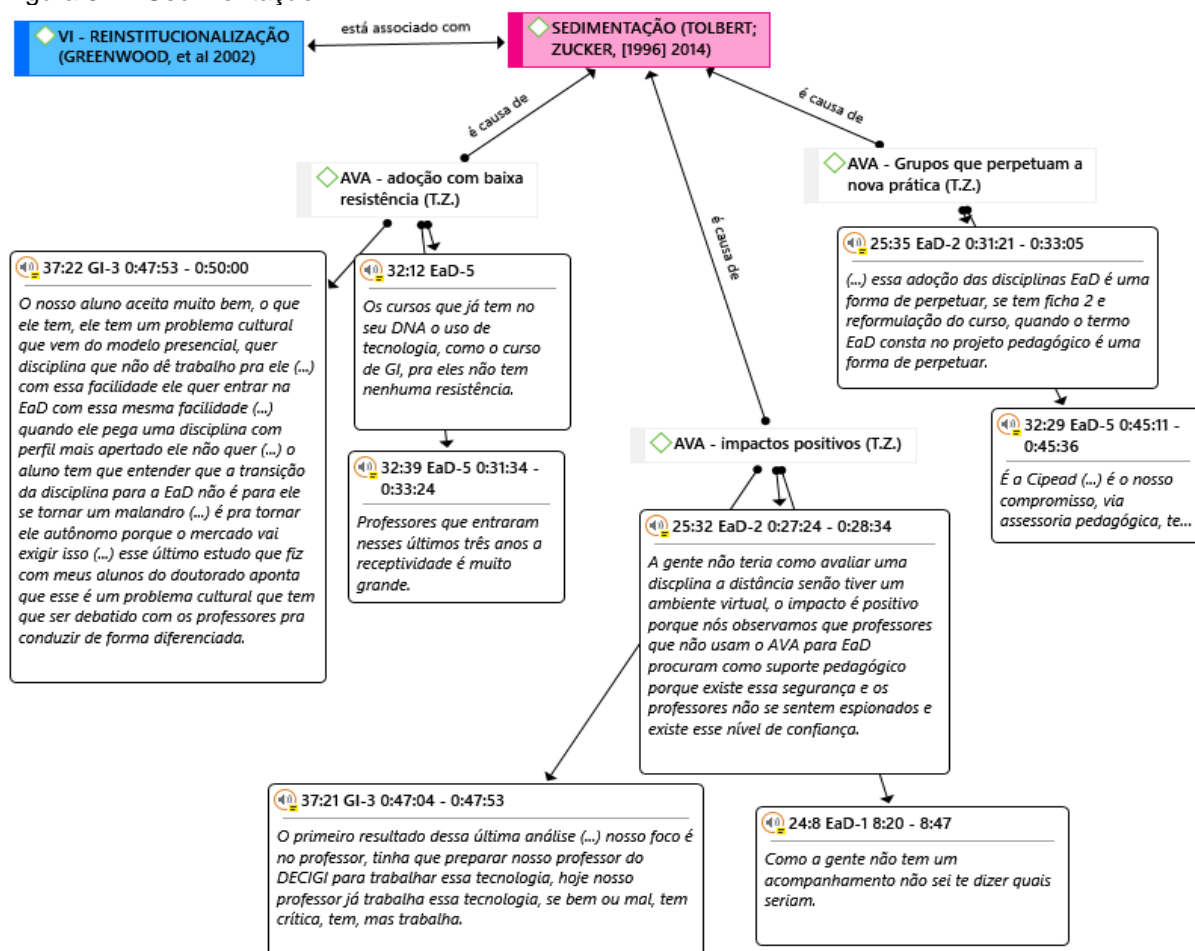
Fonte: a autora (2019).

No mesmo sentido do Grupo ADM, o sujeito GI-3 reafirma a importância da UFPR tornar a prática de uso do AVA institucional porque não tornar institucional, de cima para baixo, "(...) é ir na contramão do que o mundo está fazendo (...)". Em sentido oposto aos sujeitos ADM-1, ADM-2, ADM-3 e GI-3, para o sujeito EaD-5 o AVA está institucionalizado devido ao número de usuários cadastrados e justifica que turmas são abertas semestralmente, independente se estão vinculadas ao projeto UFPR híbrida ou não.

Como não há resultados dessa prática, os 36 mil usuários citados neste relato podem ser ativos e inativos e por esse motivo não podem representar a realidade da UFPR. Conforme o sujeito ADM-2, em seu relato no estágio V - difusão, "(...) A Prograd precisa conhecer a vida real dos cursos".

Sobre a sedimentação, a perpetuação dessa prática ao longo do tempo, para o sujeito EaD-2 um dos grupos que perpetuam o uso do AVA Moodle são as coordenações de curso, quando estas reformulam o projeto pedagógico quando adotam a modalidade de disciplinas EaD. Para o sujeito EaD-5 o grupo que perpetua essa prática é a Cipead, por meio da assessoria oferecida para a comunidade da UFPR (Figura 55).

Figura 54 – Sedimentação



Fonte: a autora (2019).

A baixa resistência existe em poucos casos, de acordo com o sujeito EaD-5, docentes recém-ingresso tem boa aceitação no uso do AVA e cursos na área de tecnologia da informação e comunicação.

Um relato que se destacou entre os entrevistados sobre a baixa resistência foi do sujeito GI-3. Em seu relato o aluno tem baixa resistência, porém um estudo realizado por seus alunos do doutorado, revelou que o problema é cultural. O aluno espera de uma disciplina EaD o mesmo que uma disciplina presencial e, com isso, se o aluno tiver que optar entre as disciplinas disponíveis, ele irá fazer essa opção levando em consideração aquela disciplina que dê menos trabalho, independente se é presencial ou EaD. Para GI-3, “(...) o aluno tem que entender que essa transição da disciplina para EaD não é para tornar ele um malandro (...) é para tornar ele autônomo porque o mercado vai exigir isso (...)”.

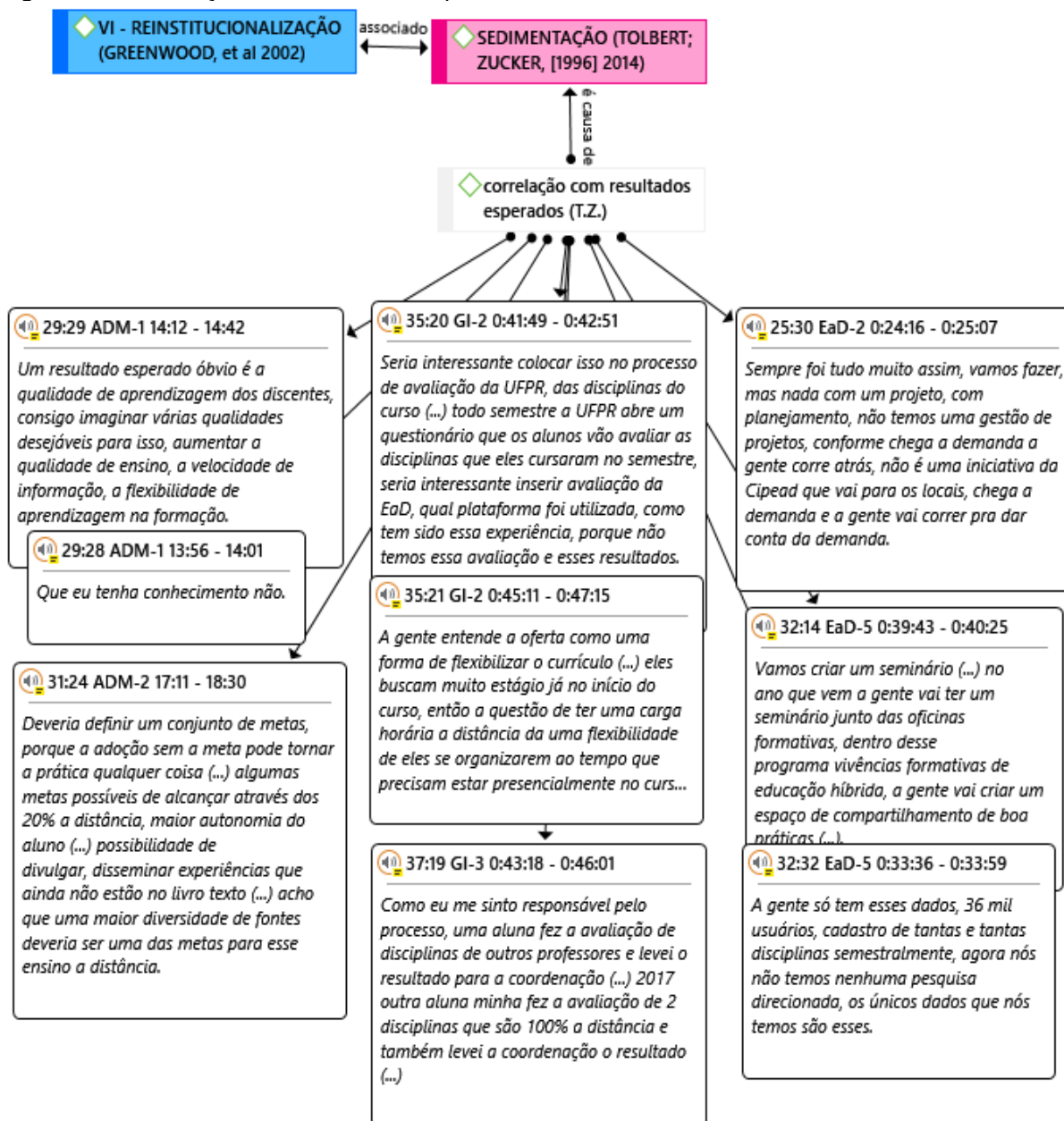
Sobre os impactos positivos, o sujeito EaD-1 não sabe dizer sobre esses impactos porque conforme seu relato, não tem acompanhamento para fazer esse levantamento. Para EaD-2, os impactos no uso do AVA são considerados positivos devido à política de segurança uma vez que há professores que adotam a plataforma como suporte pedagógico. O sujeito GI-3 também considera esse tipo de adoção com um resultado positivo, pois apesar de o uso da plataforma não ser explorado na metodologia de ensino, ela é utilizada.

Na fase de sedimentação, deve existir correlação entre impactos positivos e resultados esperados (Figura 56). Ao serem questionados sobre quais seriam os resultados esperados, o sujeito ADM-1 desconhece a existência dessa correlação por parte da UFPR. Para este sujeito os resultados esperados podem estar relacionados à qualidade do ensino e à velocidade da informação. Para ADM-2, a diversidade em fontes de pesquisa poderia compor o plano de metas.

Para o sujeito GI-2 a avaliação das disciplinas EaD e da plataforma poderiam estar na avaliação da UFPR que acontece semestralmente. Este seria um modo de obter resultados da EaD na instituição. Segundo o sujeito GI-3, no curso de GI os resultados obtidos através de estudos sob sua orientação, foram apresentados para a coordenação de curso.

Não existe gestão de projetos na Cipead, de acordo com o sujeito EaD-2 e não há planejamento para o levantamento desses dados. Para o sujeito EaD-6, os resultados serão demonstrados de modo informal através espaços de trocas de experiências formativas dentro das oficinas organizadas pela Cipead.

Figura 55 – Correlação com resultados esperados



Fonte: a autora (2019).

No estágio de total institucionalização de Tolbert e Zucker (2014), a dimensão do ímpeto de difusão ocorre devido às prescrições de modelos mentais compreendidos como moralmente aceitos (SCOTT, 2008). As dimensões de Tolbert

e Zucker (2014) para esse estágio poderão auxiliar os gestores a desenvolverem o planejamento estratégico se associadas aos relatos dos sujeitos.

Quadro 21 – Dimensão no estágio de total institucionalização

Dimensão	Estágio de total institucionalização
Processos	Sedimentação
Características dos adotantes	Heterogêneos
Ímpeto para difusão	Normativa
Atividade de teorização	Baixa
Variância na implementação	Baixa
Taxa de fracasso estrutural	Baixa

Fonte: adaptado a partir de Tolbert, Zucker (2014).

Os fatores inibidores levantados na análise das fases do processo de institucionalização serão apresentados na próxima subseção.

4.2.7 Fatores que interferem na institucionalização

A análise das fases de institucionalização deste estudo colocou em evidência os fatores que inibem ou interferem a continuidade do processo. Esses fatores iniciam na fase pré-institucional sem a formalização do AVA Moodle em políticas e procedimentos.

Esse processo de institucionalizar uma nova prática não flui para o estágio semi-institucional. Entre os fatores inibidores está a falta de teorização: é nítida a falha nesta estratégia porque nos relatos foram destacados: docentes que desconhecem a existência da Resolução nº 72/10-CEPE e que desconhecem a Cipead.

Não há justificativa do ator responsável pela implantação para a solução viável do problema enfrentado. A velocidade da informação x a estagnação das metodologias e práticas pedagógicas na UFPR é um problema a ser considerado na especificação. Além da ausência de justificativa, que é parte da teorização, existe incoerência na apresentação dos mecanismos de mudança de DiMaggio e Powell (2005) que se pretende utilizar como estratégia.

O grupo EaD acredita no mecanismo mimético para a institucionalização do AVA Moodle e os grupos ADM e GI justificam a necessidade de um mecanismo coercitivo. A coerção corrobora com o contexto institucional sustentado pelo pilar

regulativo de Scott (2008). Essa incoerência também é consequência da ausência de monitoramento organizacional, a estrutura foi apontada como inadequada pelos atores. A criação de estruturas consta como meta a ser atingida no plano de ação do PDTI 2016-2017.

No Quadro 22. estão relacionados os fatores inibidores destacados nos relatos dos sujeitos entrevistados com base na fundamentação teórica de Tolbert e Zucker (2014) e Greenwood, Suddaby e Hinings (2002).

Quadro 22 – Fatores que interferem na institucionalização

ITENS EM DESACORDO COM O PROCESSO	FATORES INIBIDORES NA INSTITUCIONALIZAÇÃO DO AVA MOODLE PARA OFERTA DE MODALIDADE EaD NOS CURSOS PRESENCIAIS
Falta regulamentação	O AVA Moodle não possui regulamentação pelos órgãos deliberativos superiores.
Falta normativa	Não existe formalização do AVA Moodle em políticas e procedimentos, ou seja, em normas prescritas para ser considerado moralmente aceito.
Falha na comunicação	Não há teorização para resistências ao uso do AVA Moodle, pois outros recursos tecnológicos são admitidos em substituição ao Moodle nas disciplinas EaD e a ação para a resistência é formativa.
Falta especificação geral do problema	A especificação geral de um problema existe para os Grupos ADM e GI e com base nesses grupos nota-se especificação oposta nos relatos do Grupo EaD.
Falta justificativa	A justificativa do ator responsável pela implementação não é eficaz para obter legitimidade pragmática.
Faltam metas	Não existem metas reais, ou alcançáveis.
Falta monitoramento organizacional	Não há plano de ação com indicadores que possibilitem auditorias pelos órgãos de controle ou monitoramento pelos atores envolvidos no processo.
Não existe correlação entre impactos positivos e resultados esperados	Ausência de demonstrações de que o uso do AVA Moodle no curso presencial é uma prática bem sucedida.
Não há conformidade	O AVA Moodle não consta no PPI e no PDI como ferramenta institucional e de uso obrigatório na EaD em desacordo com as diretrizes da Resolução CNE/CES nº 01/2016.
Falta disseminar ideias com valores predominantes	Ausência de teorização para a formação de consenso de valor na estrutura do AVA Moodle.
Falta legitimidade no processo	Há inexistência de legitimidade moral, pragmática e cognitiva por ausência de normas, de ideias com valores predominantes e inexistência de demonstrações de sucesso.
Presença de recursividade política	Sem regulamentação e legitimidade na institucionalização do AVA Moodle, a ascensão de atores existentes a cada quatro ou oito anos pode romper ou bloquear o processo, ou seja, sair do estágio III – pré-institucionalização de Greenwood, Suddaby e Hinings (2002) e retornar à desestabilização por meio da ruptura no estágio II – desinstitucionalização.

Fonte: a autora (2019).

O levantamento desses fatores no decorrer da análise temática das fases do processo de institucionalização se mostrou essencial para descrever o campo organizacional deste estudo de caso.

4.3 CATEGORIA ANALÍTICA: CAMPO ORGANIZACIONAL

A análise desta categoria analítica sobre campo organizacional pretende responder a seguinte questão: quais alterações ocorreram no campo organizacional estabelecido pela educação presencial frente à implantação do ambiente virtual de aprendizagem nos Cursos da UFPR investigados, no período considerado pela pesquisa?

Neste estudo, a origem do processo institucional está em contexto como instituição. Segundo Zucker (1987), nessa instituição, cujo ambiente externo é racionalizado e ligado ao Estado, pode ocorrer a ineficiência das tarefas.

A classificação do campo organizacional ocorre através do procedimento de eliminação das perspectivas teóricas nas classificações de campo (MACHADO-DASILVA; GUARIDO FILHO; ROSSONI 2010). A partir da identificação do evento precipitante no processo de institucionalização, a ascensão de atores existentes apontou para a mudança de gestão como a principal forma de ruptura de uma prática por meio da desinstitucionalização. Essa identificação leva para a classificação do campo organizacional como esfera institucional de interesses em disputa, cujos elementos-chave são poder e estruturas cognitivas. Segundo os autores, nessa perspectiva teórica encontram-se os autores Fligstein, Swedberg e Jepperson.

A classificação deste campo é descrita como construções produzidas por organizações detentoras de poder, que influenciam as regras de interação e de dependência do campo em função de seus interesses, que, por sua vez, são reflexos da posição delas na estrutura social (MACHADO-DASILVA; GUARIDO FILHO; ROSSONI, 2010).

A identificação da análise multinível de Scott (2008) confirma a identificação *a posteriori* da classificação deste campo organizacional como interesses em disputa. A institucionalização de uma nova prática neste campo aponta para o processo *top-down* no nível macro como fundamental para promover a mudança no âmbito institucional. Em nível micro ocorreu um processo *bottom-up* que não deve ser

considerado suficiente pra uma mudança em nível macro. Num universo de 134 cursos de graduação, apenas 1 curso ao longo de quase uma década, institucionalizou o Moodle no curso.

Neste campo organizacional, a análise permite corroborar os achados empíricos com a fundamentação teórica ao comparar os projetos políticos pedagógicos dos cursos de Administração e Gestão da Informação (Figura 57). Essa comparação demonstra que, apesar de a UFPR ter regulamentado a oferta da modalidade EaD nos cursos presenciais em 2010, o projeto político pedagógico do curso de Administração é do ano de 2007.

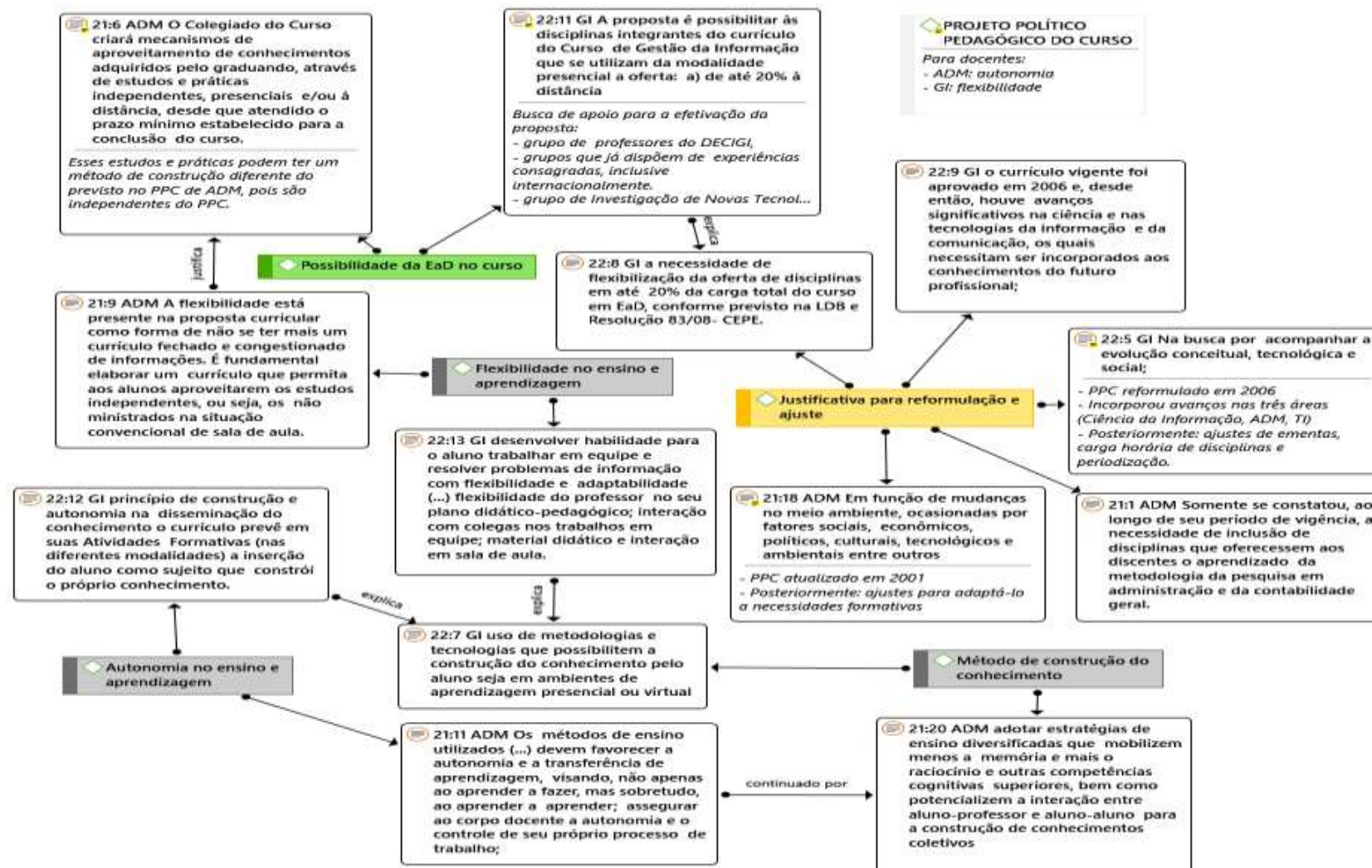
Regulamentar essa modalidade de ensino não trouxe mudança na estrutura do curso de Administração, uma vez que a regulamentação não possui efeito coercitivo. Sem o mecanismo de coerção ela se mostra ineficaz como ímpeto de mudança, uma vez que o ambiente institucional da UFPR se sustenta no pilar regulativo.

O curso de gestão da informação formalizou a adoção da nova prática a partir da Resolução CEPE nº 72/10, conforme sua justificativa representada na Figura 57. O curso atualizou seu projeto político pedagógico no ano de 2013 e sua aprovação alterou a estrutura do curso devido ao efeito normativo do projeto pedagógico.

Percebe-se os diferentes posicionamentos e entendimentos sobre a EaD no âmbito da UFPR ao comparar os dois projetos. A possibilidade da EaD para GI está associada à oferta de 20% de carga horária a distância e buscou apoio para sua efetivação com os grupos de professores do DECIGI, com grupos que dispõem de experiências nacionais e internacionais, e grupos de investigação em novas tecnologias como a Universidade de Málaga.

O curso de GI prevê autonomia do aluno para construir seu próprio conhecimento e permite flexibilidade ao docente para trabalhar com seu material didático e com seu método de ensino aprendizagem.

Figura 56 – Comparativo entre Projetos Pedagógicos dos Cursos de ADM/2007 e GI/2013



Fonte: a autora (2019).

Na contramão do projeto pedagógico de GI, está a possibilidade de EaD no curso de Administração vinculada à flexibilidade curricular, pois considera que o aluno submeta ao colegiado de curso o pedido de aproveitamento de conhecimento em cursos complementares. O projeto pedagógico deste curso, quando se refere à autonomia do ensino aprendizagem, está voltado para os docentes no sentido de “(...) assegurar ao corpo docente autonomia e controle do seu próprio processo de trabalho”.

Essa autonomia está em inconformidade, pois a Resolução CEPE nº 72/10 não está prevista neste projeto e com isso não permite a verdadeira autonomia aos docentes interessados em ofertar disciplinas EaD. Se existem docentes interessados nesta metodologia, pela autonomia constante no projeto, eles deveriam ser atendidos e esta não é a realidade do curso de Administração e dos demais cursos da UFPR que não atualizaram seus projetos pedagógicos.

Neste campo organizacional, apesar de os docentes serem citados como atores centrais na difusão, estes são atores periféricos no limite de fronteira do campo. Os órgãos responsáveis por aprovar a inserção da metodologia EaD no projeto pedagógico de curso são os atores intermediários, como a Plenária Departamental, o Colegiado do Curso, a Coordenação de Curso. Os atores centrais responsáveis pela mudança e institucionalização do AVA Moodle como uma nova prática institucional são a Cipead, a Pró-reitoria de Graduação, a Reitoria e os órgãos deliberativos superiores.

Relatos importantes analisados sob a temática das fases de institucionalização, demonstraram que a UFPR precisa dar condições de os cursos trabalharem com a metodologia EaD, precisa garantir sua promoção sem que os cursos tenham que lidar com conflitos motivados por julgamentos extremos de conceitos e métodos. As mudanças de gestão também foram apontadas como justificativa para regulamentação. Portanto, a UFPR deve institucionalizar o Moodle, regulamentá-lo e normatizá-lo.

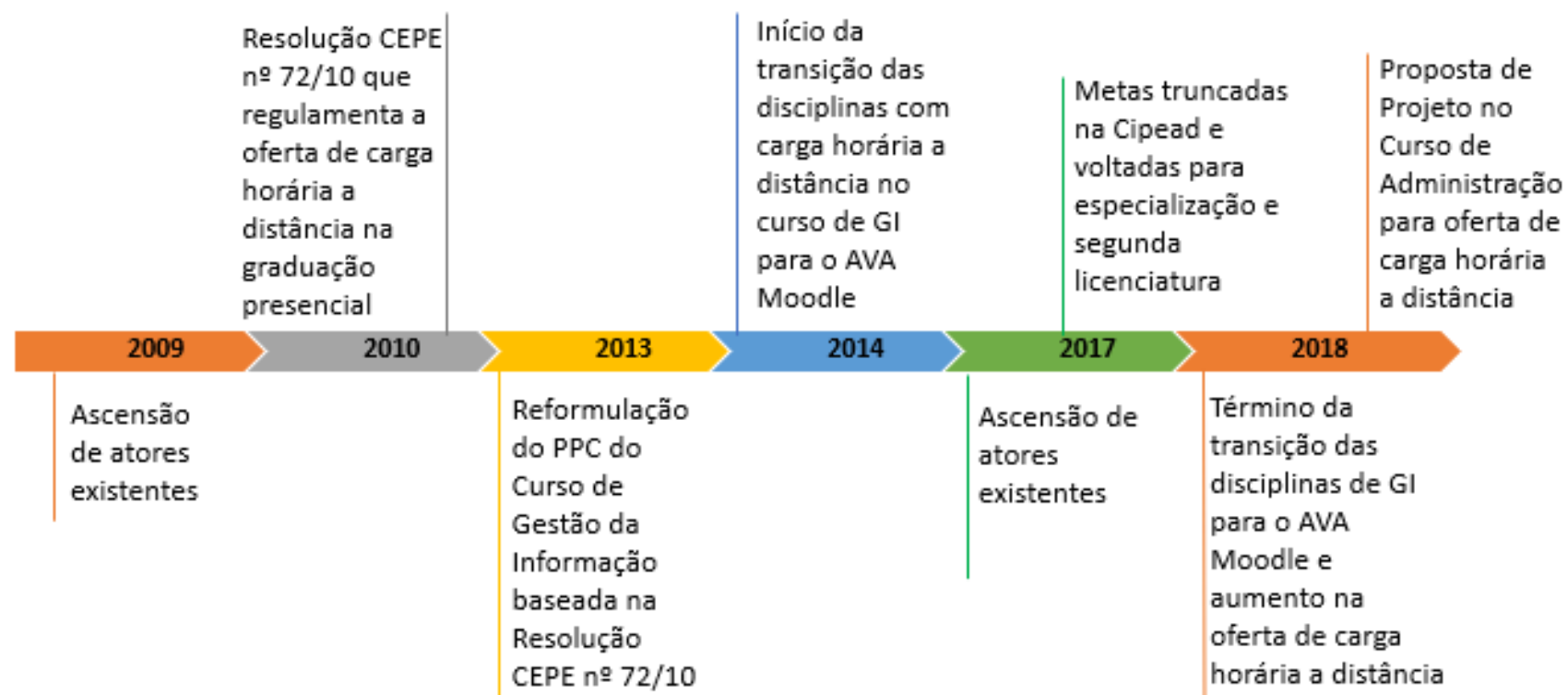
As alterações no campo no período de 2010 a 2018, representadas na Figura 58, não foram suficientes para promover a mudança num ambiente institucional forte, dos 134 cursos de graduação, 32 reformularam o projeto pedagógico nesse período. Apesar de a ascensão de atores existentes em 2009 ter regulamentado a metodologia EaD nos cursos presenciais, esses atores não institucionalizaram o Moodle no período em que estiveram na gestão da EaD na UFPR.

A alteração provocada pela ausência de mecanismos para institucionalizar o Moodle somada à ascensão de atores existentes em 2017 causou retrocesso no processo de institucionalização das disciplinas EaD nos cursos presenciais e uma nova ruptura. Os achados na análise temática que identificam metas truncadas na EaD, voltadas para cursos de especialização e de segunda licenciatura, demonstram a dissolução da habitualização do AVA Moodle para oferta de carga horária a distância.

As trocas de gestão ocasionam a recusividade política com ações voltadas para o interesse dos atores sociais centrais na estrutura de um campo organizacional como esfera institucional de interesses em disputa.

No próximo Capítulo, são apresentadas as principais considerações finais desta pesquisa que buscou confirmar os fundamentos teóricos de modo exaustivo com as descobertas empíricas.

Figura 57 – Linha do Tempo: Campo Organizacional



Fonte: a autora (2019).

5 CONCLUSÃO

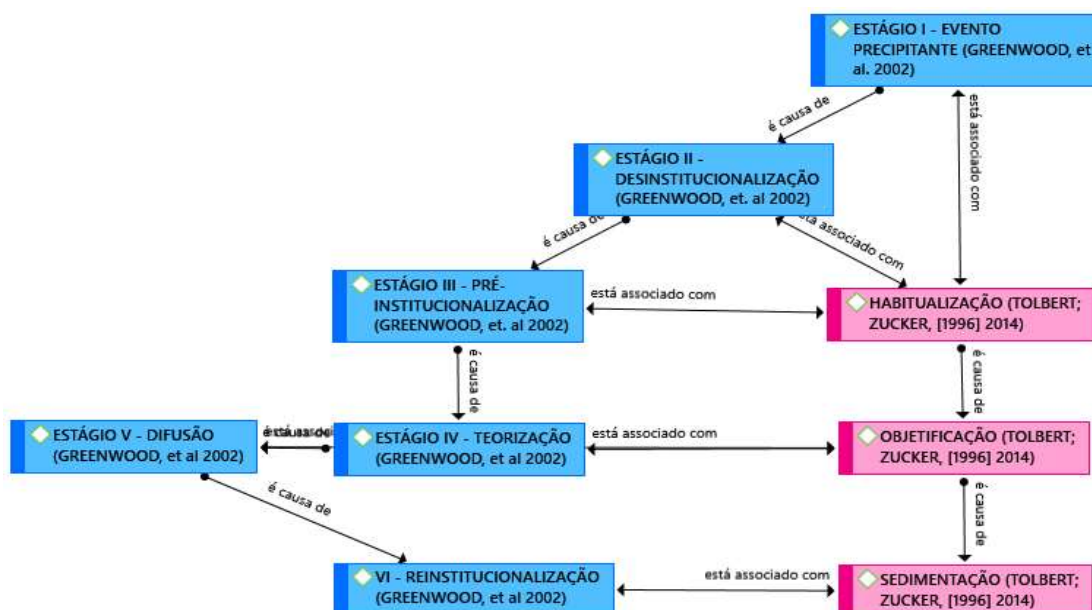
O ensino presencial da UFPR está inserido num ambiente fortemente institucionalizado e sustentado pelo pilar regulativo de Scott (2008). O mecanismo isomórfico que introduziu cursos EaD na UFPR no início da década de 1990 foi o coercitivo, por meio da LDB de 1996. Apesar dessa característica, a implantação da modalidade EaD no ensino presencial foi motivada pelo mecanismo mimético relacionado às mudanças tecnológicas, de acordo com as definições de mecanismos isomórficos dos autores DiMaggio e Powell (2005).

A complexidade desse contexto institucional no qual está inserido o ensino presencial da UFPR, justifica basear a descrição do processo de institucionalização do AVA Moodle a partir dos conceitos de Tolbert e Zucker (2014) e Greenwood, Suddaby e Hinings (2002). A descrição dos processos destes autores envolve a competitividade organizacional, no entanto, a estratégia desenhada e adotada para institucionalizar uma nova prática vai além deste tipo de competitividade.

No ensino presencial, a institucionalização da prática do AVA Moodle pode trazer influências econômicas tanto no processo de saída de recursos financeiros, no desenvolvimento dos projetos para implantação, quanto na diminuição dos custos a longo prazo para a instituição e a curto prazo para o aluno. Entretanto, a relação custo x benefício, neste estudo, está voltada para o redesenho de uma metodologia de ensino que possibilita a criação de uma nova estrutura a partir do AVA.

A descrição dos estágios ou fases do processo de mudança institucional segue o mapa conceitual da análise temática apresentado na Figura 59. Nesse mapa os estágios de I a III de Greenwood, Suddaby e Hinings (2002) se associam à fase de habituação de Tolbert e Zucker (2014), os estágios IV e V à objetificação e o estágio VI à sedimentação.

Figura 58 – Mapa de correlação entre os autores Greenwood, Suddaby e Hinings (2002) e Tolbert e Zucker (2014).



Fonte: a autora (2019).

A síntese dos extratos temáticos da fase de habitualização associada ao estágio I - evento precipitante de Greenwood, Suddaby e Hinings (2002), está representada no Quadro 23.

Quadro 23 – Síntese do estágio I - Evento Precipitante/Habitualização

EVENTO PRECIPITANTE (GREENWOOD; SUDDABY; HININGS, 2002)	Regulatório	GI-1: “No próprio site da instituição (...) falam da construção do AVA, que tudo isso partiu de resolução do próprio MEC (...)”. EaD-6: “(...) o Decreto de 2005 e os referenciais da qualidade falavam que precisava ter (...) um ambiente virtual de aprendizagem (...)”	Legislação	HABITUALIZAÇÃO (TOLBERT; ZUCKER, 2014)
	Tecnológico	EaD-2: “(...) no início do ano 2000 tinha o ambiente virtual Proinfo (...) tinha que ligar para o MEC pra abrir chamado (...) em 2006 instalamos o Moodle no NEAD (...)”. EaD-3: “O AVA Moodle foi escolhido porque ele é um software aberto (...) é possível fazer uma série de alterações (...)”. EaD-4: “(...) o Moodle é a maior plataforma free do mundo (...)”. ADM-2: “(...) tem professores hoje que usam o Moodle mesmo não sendo aquele ambiente da Cipead (...) práticas alternativas como a sala de aula invertida (...) o aluno é muito diferente hoje (...) a gente precisa trazer esse aluno senão a comunicação fica muito difícil”	Mudanças tecnológicas	
	Social	GI-3: “(...) em 2004 comecei a usar um ambiente (...) resultado da minha dissertação de mestrado (...) porque nossos alunos gastavam muito dinheiro com copiadora (...) fizemos um estudo e estava começando o Moodle (...) pedimos para instalar no CCE (...) pra institucionalizar fizemos um projeto (...) dentro do DECIGI (...)”. EaD-1: “(...) se for ver, a maioria das instituições tem o seu e é obrigatório”. GI-3: “(...) o que vai existir é uma pressão governamental, eu acho (...)”	Forças de mercado	

Fonte: a autora (2019).

No estágio I - evento precipitante, foi o problema de ordem social que estimulou o uso de recursos tecnológicos no curso de Gestão da Informação. Posteriormente, em decorrência dos avanços tecnológicos e após a realização de um estudo neste

curso, foi identificada a possibilidade de utilizar o AVA Moodle como prática de mediação pedagógica na metodologia de ensino e aprendizagem.

No âmbito da UFPR, o AVA existia desde o início do ano 2000 para a oferta de cursos de graduação a distância, no entanto era um ambiente virtual desenvolvido pelo governo federal chamado e-Proinfo. Diante das dificuldades operacionais na solução de problemas para esta plataforma que gerava uma demanda direta ao MEC, buscou-se um AVA que atendesse as necessidades da UFPR, motivo pelo qual ocorreu a migração desta plataforma e-Proinfo para o Moodle em 2006.

No estágio II - desinstitucionalização dos autores Greenwood, Suddaby e Hinings (2002), ocorre a ruptura de uma prática institucionalizada motivada por novos jogadores, por empreendedores institucionais ou pela ascensão de atores existentes. Este estágio está associado à fase de habitualização de Tolbert e Zucker (2014), quando estas se referem à potencialidade do surgimento de uma inovação por meio de grupos afetados pelas mudanças ambientais e que preveem benefícios e interesses materiais na estrutura.

A síntese representada no Quadro 24 descreve o estágio II como a ascensão de atores existentes a partir da mudança de gestão. A Cipead foi o ator social responsável por apresentar ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão a ideia de inclusão da EaD no ensino presencial da UFPR, por meio da implantação da carga horária a distância nos cursos presenciais. Essa nova ideia foi apresentada no primeiro ano, após a mudança de gestão da Cipead, nomeada para assumir esta coordenação entre 2009 e 2013.

No curso de Gestão da Informação, a institucionalização do AVA Moodle, na oferta de carga horária a distância, teve origem a partir do empreendedorismo institucional. Este é um caso isolado e independente do processo de institucionalização do AVA Moodle na UFPR.

De acordo com o interesse dos *Champions* apontado pelas autoras Tolbert e Zucker (2014), o perfil dos docentes nomeados para os cargos de gestão da Cipead foi levantado a partir da síntese do currículo lattes. As competências desses atores

sociais ligadas a tecnologias de EaD foram associadas às ações de oferta da EaD no ensino presencial e ao uso do AVA Moodle.

Quadro 24 – Síntese do estágio II - Desinstitucionalização/Habitualização

DESINSTITUCIONALIZAÇÃO (GREENWOOD et. al, 2002)	Ascensão de atores existentes	D44: Proposta de resolução para oferta da modalidade a distância nos cursos presenciais (...) Interessado: PROGRAD (...) após longo debate conselheiro pede vista (...). D45: Proposta de resolução para oferta da modalidade a distância nos cursos presenciais (...) após esclarecimentos da coordenadora da Cipead (...) aprovado por unanimidade (...). EaD-2: “(...) é uma observação informal, mas sempre que um coordenador assume, a primeira coisa que ele quer fazer são atividades formativas para utilização do ambiente virtual de aprendizagem (...)”. ADM-2: “(...) na UFPR é a Cipead, no curso é a coordenação (...)”. GI-3: “(...) essa transição (...) na UFPR é o núcleo de EaD, a Cipead (...)”	Champions	HABITUALIZAÇÃO (TOLBERT; ZUCKER, 2014)
	Empreendedores institucionais	GI-3: “No DECIGI quem começou essa transição fui eu junto com a coordenação do curso e as chefias de departamento (...)”		

Fonte: a autora (2019).

Nesta fase do processo de institucionalização, ao relacionar a ascensão dos atores com os perfis de competências, foi possível inferenciar que a ideia de ruptura de uma prática existente surgiu devido às competências voltadas para tecnologia e EaD dos gestores da Cipead do período de 2009 a 2013. A síntese dos perfis desses atores está apresentada no Quadro 25.

Quadro 25 – Síntese do Perfil de Competências dos Gestores de EaD

DOCENTES NA GESTÃO DA CIPEAD NO PERÍODO DE 2010 A 2018		
Período	Cargo de gestão	Competências em Tecnologias e EaD antes da ascensão dos atores
2009-2013 2013-2017	COORDENADORA	Doutorado em Enfermagem Título: Tecnologia em Enfermagem: desenvolvimento de um conceito Mestrado em Tecnologia Título: Técnica e Tecnologia Mediando O Saber fazer Na Enfermagem Especialização em EaD Título: multimídia: um elemento mediador do processo ensino aprendizagem das terapias intravenosas.
2009-2013	COORDENADORA PEDAGÓGICA	Doutorado em Lingüística Título: Dicionário Informatizado e dicionário eletrônico: novas estruturas para novas ferramentas Mestrado em Tecnologia Título: A implantação de laboratórios de informática nas escolas de 1º grau Especialização na Metodologia do Ensino Tecnológico. Título: A informática nas escolas. Extensão universitária em Capacitação de Tutores para Educação a Distância. Linha de pesquisa: Os modos de interação nas redes sociais: a comunicação escrita dentro do meio virtual
2017-2021	COORDENADORA	Não há informações relacionadas a tecnologias e EaD em período anterior ao cargo de gestão na Cipead.

Fonte: a autora (2019).

De acordo com a fundamentação teórica, a ação social é racional quando orientada para fins, meios e efeitos secundários (WEBER, 2002). Neste estudo, considerando os perfis dos atores do estágio que precipita a ruptura de uma prática, esta racionalidade pode ser considerada orientada para fins e associada à ação racional relacionada a valores.

Existe relação entre ação e estrutura, que segundo exemplo de Giddens (2008), as ações regulares e previsíveis das pessoas que compõem um grupo formam a estrutura desse grupo, mas essas ações somente são possíveis de acordo com um grande conhecimento socialmente estruturado.

Com essas ações de ruptura ou construção e reconstrução de uma estrutura (GIDDENS, 2008) tem-se o estágio III - Pré-institucionalização, com o efeito da criação de novos arranjos estruturais e a formalização desses arranjos em políticas e procedimentos (TOLBERT; ZUCKER, 2014). Os autores Greenwood, Suddaby e Hinings (2002) usam conceitos de Tolbert e Zucker (2014) para este estágio, no qual as organizações, frente a um problema, inovam independentemente de outras ou a partir de técnicas supremas viáveis. A síntese desse estágio consta no quadro 26.

Quadro 26 – Síntese do estágio III - Pré-institucionalização/Habitualização

PRÉ-INSTITUCIONALIZAÇÃO (GREENWOOD, et. al, 2002)	Inovação independente	<p>GI-1: “(...) o aluno não precisa estar aqui presencialmente (...) acho totalmente válido os 20% (...) ficar aqui é um tempo e se deslocar é outro tempo, então eu acho que ele faz mais (...)”.</p> <p>GI-3: “(...) as estruturas das disciplinas mudaram, teve disciplina que em um ano foi testada por três professores (...)”.</p> <p>ADM-1: “Na estrutura do curso (...) não”</p> <p>ADM-2: “Na UFPR eu desconheço e no curso não, a gente não tem”.</p> <p>ADM-3: “Não tenho conhecimento”.</p> <p>EaD-6: “Exige mais trabalho e pessoal, foi a grande mudança (...)”.</p> <p>D4: “Centralização do Moodle na Cipead”.</p>	Novos arranjos estruturais	HABITUALIZAÇÃO (TOLBERT; ZUCKER, 2014)
		<p>D40: “Resolução nº 72/10-CEPE – Regulamenta a oferta de disciplinas na modalidade a distância nos cursos presenciais.”</p> <p>D40: “As propostas de disciplinas integrais ou parcialmente a distância, deverão ser aprovadas pela Plenária Departamental, pelo Colegiado do Curso, pelo Conselho Setorial (...)”¹.</p> <p>EaD-1: “Do AVA eu não sei dizer, agora da EaD a gente segue a 72/10(...)”.</p> <p>EaD-5: “No site da Cipead, da UFPR Híbrida, todos os procedimentos operacionais estão documentados (...)”.</p> <p>EaD-6: “Os trâmites seguem os mesmos da 72/10 (...) nós fizemos um fluxograma no site da Cipead (...) chamamos de processo burocrático (...) Pra uso do AVA em si, não (...)”.</p> <p>GI-2: “(...) ainda no novo currículo a gente teve ajustes para aumentar a carga horária, pra se aproximar mais dos 20% (...)”.</p>	Formatação desses arranjos em políticas e procedimentos	

Fonte: a autora (2019).

A inovação independente é identificada por não haver relação da modalidade EaD nos cursos presenciais com o AVA Moodle, pois não ficou demonstrado que a

utilização do AVA é uma técnica suprema viável. Os novos arranjos estruturais para viabilizar a modalidade EaD nos cursos presenciais foram estabelecidos a partir da ação de formalização desses novos arranjos em políticas e procedimentos, contudo não foi identificada a formalização da plataforma AVA Moodle.

A ausência do conhecimento socialmente estruturado em normativas interrompe o fluxo do processo de institucionalização. A implantação de carga horária a distância nas disciplinas dos cursos presenciais não se objetificou nem por meio do AVA Moodle e nem por meio de outro Ambiente Virtual de Aprendizagem.

A ruptura da metodologia de ensino 100% presencial na UFPR encontra-se no estágio de habitualização desde outubro de 2010, quando ocorreu a publicação da regulamentação interna para implantação da EaD nos cursos presenciais, por meio da Resolução CEPE nº 72/10 e a criação de novos arranjos estruturais.

A descrição do processo de institucionalização poderia encerrar neste ponto da análise temática deste estudo senão houvesse o complemento das contribuições de Greenwood, Suddaby e Hinings (2002). O processo de mudança institucional desenhado por estes autores instiga a continuidade da análise acerca da teorização, da compreensão de como as ideias são transportadas por meio da ação dos atores até a institucionalização total de Tolbert e Zucker (2014).

Este é o principal fator comparativo do processo que agrega na complementação da descrição de todos os estágios de institucionalização, uma vez que está voltado para a abordagem da teorização estratégica dos autores Greenwood, Suddaby e Hinings (2002) associado a análise dos fluxos institucionais organizacionais de Tolbert e Zucker (2014). É neste ponto da análise, na fase de objetificação, que se identificam os fatores inibidores do processo de institucionalização, tendo em vista que o seguimento do fluxo depende da teorização.

Identificar os fatores que interferem no fluxo do processo é a chave para alcançar a sedimentação de uma prática (TOLBERT; ZUCKER, 2014) e contribuir com estudos da teoria institucional. O estágio seguinte à fase de habitualização se refere à objetificação de Tolbert e Zucker (2014), à teorização de Greenwood, Suddaby e

Hinings (2002) e às variáveis de julgamento de Parsons (ROCHER, 1976) que guiam a ação do ator.

Nessa vertente da ação social relacionada a valores para institucionalizar a prática de uso do AVA Moodle nos cursos presenciais com carga horária EaD, é necessário trazer o julgamento dos atores em relação ao objeto. Com base na fundamentação teórica, dentre as variáveis de julgamento de Parsons, que guiam a ação do ator, duas variáveis são destacadas nesta fase: qualidade e desempenho.

Neste estágio, emerge a ausência de ação na construção de uma estrutura do AVA no âmbito da UFPR. É possível inferir que há ausência de ação por parte de um ator social central apontado como responsável na estrutura formal da organização pela institucionalização do uso do AVA. Em contraponto, percebe-se que a institucionalização no curso de GI foi favorecida por empreendedorismo na mudança institucional de Greenwood, Suddaby e Hinings (2002) e por *champions* no processo de Tolbert e Zucker (2014).

A tarefa desses atores sociais na teorização é especificar um problema geral e justificar uma solução orientada para destacar as variáveis desempenho e qualidade, colocando-as em julgamento estratégico para obter legitimidade dos demais atores. Este estágio IV - Teorização/Objetificação está sintetizado no Quadro 27.

A inércia dos atores centrais no processo de mudança pode ser solucionada pelo monitoramento organizacional que neste caso foi instituído por coerção do TCU através de auditoria sobre Governança de TI. O PDTI 2016-2017 (D47) traz metas para a institucionalização do AVA Moodle e devido a esse monitoramento foi possível integrar Moodle e SIE, bem como centralizar o AVA/Moodle na Cipead. Em dezembro de 2017, ocorreu mudança de gestão da UFPR e um novo PDTI não foi desenvolvido.

O PDI 2017-2021 não traz metas alcançáveis para a institucionalização do AVA Moodle, há ausência de planos de ação e de reuniões para estimular a estruturação da EaD no curso presencial. Essa análise do monitoramento aponta para falha na comunicação no Grupo EaD e para uma meta truncada.

Quadro 27 – Síntese do estágio IV: Teorização/Objetificação

TEORIZAÇÃO (GREENWOOD; SUDDABY; HININGS, 2002)	Especificação geral de um problema	ADM-1: "(...) não faz sentido usar as aulas presenciais para transmissão de conhecimento (...) a não ser as disciplinas instrumentais (...) nosso papel é discutir, ajudar, porque o aluno acessa isso em várias fontes." GI-1: "(...) essa implantação dos 20% em EaD (...) se há uma diretriz da instituição, ela deve sim fornecer uma plataforma (...) não deixar na mão dos cursos pra que eles vão atrás de uma plataforma". GI-3: "(...)a universidade tem que se preparar, hoje ela não institucionalizou o Moodle e vai ter que entrar na educação aberta (...) a gente vai estar recebendo aluno que tem certificado de Harvard (...) que tem uma visão bem diferente de mundo". D43: § 3º Os documentos institucionais e acadêmicos, constantes do § 1º, devem, respeitadas as respectivas particularidades, conter descrição detalhada de: (...) V modelos tecnológicos e digitais materializados em ambientes virtuais interativos adotados pelas IES (...) § 4º As instituições de educação superior (...) devem assegurar a criação, a disponibilização, o uso e a gestão de tecnologias e recursos educacionais abertos, por meio de licenças livres, que facilitem o uso, a revisão, a tradução, a adaptação (...)"	Especificação geral de um problema	Champions (TOLBERT; ZUCKER, 2014)	OBJETIFICAÇÃO
	Justificativa abstrata	EaD-2: "(...) é mais pela praticidade do que pelo avanço tecnológico do uso do AVA (...). EaD-5: "(...) utilizar um AVA institucional se refere ao suporte ao usuário (...). EaD-6: "A justificativa é potencializar o ensino (...). GI-3: "O AVA me dá trabalho num primeiro momento (...) depois é só atualizar (...) Ele me permite inovar, o Moodle permite essa experiência remota (...) aumento o leque das disciplinas optativas (...) permite sair de um curso muito específico e abrir um leque para o generalista."	Justificativa abstrata		
	Legitimidade moral ou pragmática	EaD-5: "(...) nossas metas não estão pensadas no número de disciplinas (...) nosso foco está no aumento dos processos formativos (...). EaD-6: "(...) não temos metas, vamos estabelecer isso no nosso planejamento estratégico." D4: "Programa UFPR Híbrida que visa (...) expandir a oferta de carga horária a distância nos cursos presenciais por meio de recursos de educação a distância. (...) é imperativo que os cursos busquem estratégias de capacitação dos seus docentes na utilização de recursos tecnológicos (...) projeta-se um alcance de no mínimo 10%, até 2021, da carga horária total em disciplinas de, no mínimo, 50% dos cursos de graduação." D19: "(...) focar nos cursos de especialização (...) outra aposta é a formação complementar (...). D47: "(...) Centralização do AVA/Moodle na Cipead (...) Ampliar a utilização do AVA/Moodle pela comunidade acadêmica (...) estruturar unidade técnica especializada (...) integração de sistemas de gestão e ambientes virtuais de aprendizagem (...)" D46: CCE e Cipead definem estratégia de integração entre Moodle e SIE	Metas, reuniões Monitoramento organizacional		

Fonte: a autora (2019).

A continuidade da teorização por meio de ideias de ação que diminuam a resistência à mudança (TOLBERT; ZUCKER, 2014) são estratégias que favorecem a legitimidade moral ou pragmática (GREENWOOD; SUDDABY; HININGS, 2002) e que neste estudo de caso se mostraram inexistentes.

A ideia de ação da Cipead para a resistência a mudança do uso do AVA Moodle nos cursos de graduação é ampliar ações de formativa para sensibilizar os docentes, consideradas nesta análise como ineficiente para a mudança. A UFPR oferece capacitação para docentes atuarem na modalidade EaD desde o início de seus primeiros cursos de graduação a distância, no fim da década de 1990.

Contudo, essa ação de capacitação de docentes não pode ser considerada uma estratégia na teorização com o objetivo de promover mudança no ensino presencial e com isso adquirir legitimidade moral ou pragmática. A síntese desta ideia de mudança está representada no Quadro 28.

Quadro 28 – Síntese: Estágio IV - Teorização/Objetificação - ideia de ação

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">TEORIZAÇÃO (GREENWOOD; SUDDABY; HINIGS, 2002)</p>	<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Legitimidade moral ou pragmática</p>	<p>GI-2: “(...) não entendem isso como algo que agrega, são professores mais tradicionalistas (...) também por parte dos alunos (...) muitas vezes não acessam (...) outra resistência é (...) a gente sabe que tem uma regulamentação (...) que para cada curso a distância tem que ter um tutor, um professor conteudista (...) aqui (...) é um professor que cuida de tudo (...)”.</p> <p>GI-3: “(...) esse processo de inversão é que o professor não se conscientizou (...)”</p> <p>ADM-1: “(...) aprender uma coisa nova (...) tira da zona de conforto (...)”</p> <p>EaD-1: “(...) pelo desconhecimento (...) EaD ainda tem muito de perfil (...)”</p> <p>EaD-2: “(...) principalmente dos professores mais antigos, por não acreditarem (...)”</p> <p>EaD-5: “(...) há resistência em relação ao desconhecimento (...) as pessoas vão tendo acesso ao conhecimento e a UFPR e a PROGRAD vai ampliando essas ações de formação.</p>	<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Ideia de ação para a resistência a mudança</p>	<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">OBJETIFICAÇÃO (TOLBERT; ZUCKER, 2014)</p>
--	---	--	---	--

Fonte: a autora (2019).

Este ponto da análise valida a descrição dos estágios anteriores, configurando a importância do estudo de institucionalização como estratégico para identificar a causa do bloqueio do fluxo do processo. A ligação entre legitimidade, ação e mimetismo deve ser trabalhada como estratégia de teorização. A síntese da adoção e da difusão por mimetismo está representada no Quadro 29.

Ao comparar os Quadros 28 e 29, nota-se que os achados para a legitimidade de Greenwood, Suddaby e Hinings (2002) permite inferenciar que a ideia de mudança do ator central, Cipead, está voltada para o interesse da nova gestão 2017-2021. No Quadro 28, o monitoramento organizacional por meio do PDTI 2016-2017 prevê a ampliação do uso do AVA Moodle pela comunidade acadêmica ao integrar o SIE e o Moodle. Ocorre que o interesse dos atores existentes ascendidos alterou essa previsão de ampliação e desse modo fez retornar o AVA/Moodle do estágio III - pré-institucionalização para o estágio II – desinstitucionalização.

Esse interesse fica demonstrado no relato do Grupo EaD-5 em ambos os quadros, onde além da inexistência de metas consta a afirmação de que a estratégia é a ampliação de formação para tornar o professor um vetor e que essa ação resulta em cursos de especialização em EaD. Esse mimetismo vai ao encontro da meta do

Quadro 27, cujo foco é especialização e segunda licenciatura. Para a ampliação do uso do AVA em cursos presenciais não existe estratégia ou metas porque não é esse o interesse dos atores centrais.

Quadro 29 – Síntese: Estágio IV Teorização/Objetificação - mimetismo

TEORIZAÇÃO (GREENWOOD, et. al 2002)	Legitimidade pragmática	ADM-1: "(...) essa possibilidade de a gente conhecer o uso e os resultados, estimula". ADM-2: "Se a gente pudesse conhecer os resultados do que tem sido feito seria um grande impulso para a disseminação (...)". EaD-2: "(...) nós não temos um instrumento de coleta, um instrumento de avaliação das disciplinas (...)".	Adoção por mimetismo	Convincimento com demonstrações de sucesso	OBJETIFICAÇÃO (TOLBERT; ZUCKER, 2014)
	Legitimidade moral	ADM-1: "(...) não existe na estrutura da UFPR um espaço onde os coordenadores promovam troca de experiências didáticas (...) entre os professores do curso tem um pouco mais (...)". GI-1: "(...) um professor faz o outro se interessa, mas não são todas as disciplinas que tem 20%". EaD-1: "Não existe um acompanhamento de como as disciplinas estão ocorrendo depois de colocadas no projeto pedagógico (...)". EaD-5: "Nossa estratégia (...) professor se torna um vetor (...) um exemplo, no meu curso ninguém nem sabia da existência, aí a gente cria um curso, vê um professor e (...) resultou em quê, resultou em duas proposições de cursos de especialização em EaD".	Difusão por mimetismo		

Fonte: a autora (2019).

No estágio V - difusão, representado no Quadro 30, existe um aumento na atividade de teorização com a estratégia de ideias com valores predominantes, adoção e difusão por meio de normas (TOLBERT; ZUCKER, 2014; GREENWOOD; SUDDABY; HININGS, 2002). Neste estudo, a Cipead é o ator responsável pela implantação do AVA Moodle no âmbito da instituição e apesar desta coordenação entender que a normativa deve surgir dentro de cada curso, a própria Cipead reconhece seu papel como grupo de interesse na disseminação dessa nova prática.

A descrição das fases do processo de institucionalização permitiu identificar fatores que interferem nesse processo. A partir da análise temática de cada estágio, além da consciente inexistência de um planejamento estratégico dos atores responsáveis pela institucionalização do AVA Moodle para a oferta da modalidade EaD no ensino presencial, existe ausência de resultados (TOLBERT; ZUCKER, 2014, p. 208).

Um fator preponderante inibidor do processo de mudança institucional se refere à recursividade política, no qual as gestões mudam a cada quatro ou oito anos e por meio dessa ascensão de atores existentes ocorre a desestabilização da fase habitualização do AVA Moodle.

Quadro 30 – Síntese: Estágio V Difusão/Objetificação

DIFUSÃO (GREENWOOD; SUDDABY; HININGS, 2002)	Legitimidade moral	ADM-2: “Não há consenso e é beirando os dois extremos ou é desperdício ou é solução. ADM-2: “A partir do momento que isso é implantado a gente vai ter quase que uma obrigação (...) então a responsabilidade é da instituição de estabelecer uma norma” EaD-5: “ (...) quando um grupo de professores decide regulamentar, colocar em funcionamento essa carga horária EaD, o curso ganha uma flexibilidade enorme (...)” GI-2: “(...) o fato de estar normatizado gera uma direção única, tem que oferecer condições de trabalhar GI-3: “(...) a UFPR acredita nesse processo, tem coordenação, tem gente muito bem preparada (...) a gente precisa acreditar na tecnologia como um valor altamente agregado.	Adoção e Difusão por normativa	Ideais com valores predominantes	OBJETIFICAÇÃO (TOLBERT; ZUCKER, 2014)
		GI-3 “(...) tem que ser institucional, tem que vir de cima, da Reitoria, da Pró-reitoria, não pode nascer de novo dentro de um curso (...)” ADM-2: “(...) a prograd tem um papel muito importante nisso, precisa acompanhar a vida real dos cursos (...)” ADM-1: “(...) não vi nada acontecendo sobre isso (...)” EaD-2:“(...) Se o Pró-reitor e a coordenadora da Cipead dissessem eu uso e recomendo, seria um grande diferencial (...)” EaD-5: “Fora a Cipead não consigo pensar em um grupo que tenha essa responsabilidade (...)”	Grupos que defendem a nova prática	Aumento na teorização com pessoas chave	

Fonte: a autora (2019).

A síntese do estágio VI - reinstitucionalização está no Quadro 31. Nesta síntese fica demonstrada a falta de legitimidade no processo, para o sujeito ADM-2, a UFPR precisa ter consciência do processo e demonstrar os resultados para tornar o processo legítimo. Os resultados podem orientar o julgamento do ator conforme as variáveis de qualidade e desempenho do objeto (ROCHER, 1976), ao invés de permitir que o julgamento seja fundamentado apenas nos valores e interesses do ator.

De acordo com o sujeito GI-3, a EaD está legitimada e se estabeleceu internacionalmente, fato que deve ser levado em consideração pela UFPR para avançar na institucionalização do AVA Moodle.

Os interesses dos atores sociais neste estudo de caso remontam ao patriarcalismo no Brasil dentro da recursividade política e configura poder e dominação subjetiva. Segundo Weber (1982), o patriarcalismo é a forma mais legítima de dominação, pois tem como base a tradição da autoridade dos sujeitos mais velhos da casa sobre seus membros. De acordo com Weber (1982, p. 342), “o patrimonialismo pode desenvolver-se também partindo do patriarcalismo puro, através da desintegração da autoridade rigorosa do senhor patriarcal” e, ainda,

todas as formas não-burocráticas de domínio evidenciam uma coexistência peculiar: de um lado, há uma esfera de tradicionalismo rigoroso, e, do outro, uma esfera de arbitrariedade livre e de graças senhoriais. Portanto, as combinações e as formas de transição entre esses dois princípios são muito frequentes (WEBER, 1982, p. 252).

A alta resistência na adoção de novas tecnologias está associada ao grupo de docentes mais antigos e catedráticos da UFPR em oposição ao grupo de docentes recém-ingressados. Demonstra o patrimonialismo puro do tradicionalismo no nível de campo como esfera de interesses em disputa, devido ao domínio exercido na institucionalização da educação presencial frente à arbitrariedade livre na institucionalização do AVA Moodle.

Quadro 31 – Síntese do estágio VI - Reinstucionalização/Sedimentação

REINSTITUCIONALIZAÇÃO (GREENWOOD et. al 2002)	Legitimidade cognitiva	EaD-5: “É a Cipead, o nosso compromisso, via assessoria pedagógica, tecnológica	Grupos que perpetuam a nova prática	SEDIMENTAÇÃO (TOLBERT; ZUCKER, 2014)
		GI--3: “O nosso aluno aceita muito bem, o que ele tem, ele tem um problema cultural que traz do ensino presencial, não quer disciplina que de trabalho pra ele (...) ele tem que entender que essa transição da disciplina para EaD não é pra tornar ele um malandro (...) é pra tornar ele autônomo porque o mercado vai exigir isso(...).” EaD-5: “Professores que entraram nesses últimos três anos, a receptividade é muito grande”	baixa resistência	
		GI-1 “Seria interessante colocar isso no processo de avaliação da UFPR, das disciplinas do curso (...).” ADM-2: “Deveria definir uma meta porque a adoção sem a meta pode tornar a prática qualquer coisa (...) algumas metas possíveis de alcançar (...)”	Correlação com resultados esperados	
		EaD-1: “Como a gente não tem esse acompanhamento não sei te dizer quais seriam” EaD-2: “(...) o professor que procura o AVA como suporte pedagógico porque existe segurança (...) existe esse nível de confiança”	Impactos positivos	
		ADM-2: “Só vai haver legitimidade quando houver um esforço consciente (...)uma narrativa que demonstre resultados positivos (...)” GI-3: “(...) a legitimidade tem que ser uma prática da universidade porque a EaD já se estabeleceu (...).” EaD-4: “A gente está chegando no século XX ainda (...) na nossa estrutura a EaD está dentro de uma coordenação e o presencial está na instituição (...)” EaD-5: “A gente em 36mil usuários cadastrados, todos os semestres existe abertura de novas turmas, sejam vinculadas a UFPR Híbrida ou não, então de certa forma o nosso AVA já está sendo incorporado, já fa parte do dia-a-dia (...)”		

Fonte: a autora (2019).

A essas considerações somam trocas de gestão, de modo que os cargos da alta administração são ocupados por docentes catedráticos eleitos pela comunidade acadêmica e estes nomeiam seus subordinados. O interesse da ação racional de atores periféricos na adoção do AVA Moodle em suas disciplinas esbarra no interesse

subjetivo do patrimonialismo presente no contexto da educação presencial enraizado na estrutura social da UFPR.

Nesse contexto, os atores centrais e intermediários podem fazer uso do mecanismo coercitivo e normativo, respectivamente, para promover a mudança institucional. Entretanto, é importante para a compreensão da realidade empírica do campo organizacional como esfera de interesses em disputa trazer abordagens relacionais. Tanto para os autores DiMaggio e Powell (1983) quanto para Bordieu (1990) os limites do campo somente podem ser definidos *a posteriori* e sua estrutura é dinâmica.

Conclui-se que os interesses pessoais dos atores prevaleceram sobre o interesse do Estado na função social da educação. A institucionalização do AVA Moodle na UFPR poderá ser realizada por meio de mecanismos coercitivos na perspectiva de processo *top down*. Inexiste a possibilidade de ocorrer um processo desta natureza enquanto a reitoria da universidade possui elementos simbólicos patrimonialistas, uma vez que compõe uma força considerável no pilar cultural-cognitivo. O planejamento estratégico com a teorização e o aumento na difusão da nova prática depende diretamente das decisões superiores da universidade.

A possibilidade de ocorrer a institucionalização com o ingresso de novos atores no campo em substituição aos atores tradicionalistas existentes, ou docentes catedráticos, que se aposentam ao longo do processo, não pode ser considerada como uma escolha alternativa. As tecnologias são desenvolvidas muito rapidamente e a institucionalização de uma nova prática é difícil de acontecer e precisa de um tempo que difere dos avanços tecnológicos. Segundo Jepperson (1991), o que diferencia instituições das organizações, é exatamente a resistência relativa à mudança.

Este estudo corroborou o processo de institucionalização e de mudança institucional de Greenwood, Suddaby e Hinings (2002), tendo em vista que na teorização em ambientes coercitivos espera-se diligência em princípios da razoabilidade; em miméticos, solidez de idéias; e em normativos, apelos pelo alinhamento normativo. A análise proporcionada por este estudo empírico vai ao

encontro do processo de três estágios de Tolbert e Zucker (2014), uma vez que o AVA Moodle está na fase de habitualização e não se objetificou porque é inexistente “um certo grau de consenso social entre os decisores da organização a respeito do valor da estrutura”.

Destaca-se neste estudo, a contribuição teórica e prática na associação dos processos de institucionalização de Greenwood, Suddaby e Hinings (2002) e Tolbert e Zucker (2014). Esta associação demonstra que ambos os processos se complementam para compreender como as ideias devem ser planejadas estrategicamente, resultando em uma prática dada como certa e, conseqüentemente, institucionalizada; e uma análise mais robusta.

Para pesquisa futuras, o modelo de análise da institucionalização aqui proposto poderá ser replicado em outros estudos de casos. Além disso, este estudo pode ser aprofundado utilizando metodologias qualitativas de análise de conteúdo com análise de discurso em conjunto com metodologias quantitativas para trazer outros elementos importantes de pesquisa.

Recomenda-se a pesquisa no contexto macro e micro da institucionalização para identificar as variáveis de julgamento dos atores sociais. Embora tenham sido consideradas essenciais neste estudo por mover as ações dos atores, estas variáveis não compuseram as categorias de análise. A investigação dessas variáveis pode trazer elementos do desenvolvimento de novos arranjos estruturais, da teorização, da difusão e da sedimentação de uma nova prática institucional. Recomenda-se pesquisas futuras sobre o papel do empreendedorismo institucional no uso do AVA como novas práticas institucionais no campo da educação.

No decorrer do desenvolvimento desta dissertação ocorreram pequenas mudanças no cenário da EaD na UFPR. Em 10 de dezembro de 2018, o curso de administração autorizou, por quatorze votos a sete, a oferta de quatro disciplinas com carga horária a distância por meio de ajuste curricular e submeteu o projeto no processo 23075.071533/2018-35 para análise da Cipead e Prograd. Em 31 de julho de 2019 a Portaria PROGRAD nº 210/2019 permitiu a inclusão destas disciplinas espelho de 60h com 12h presenciais e 48h a distância no curso de administração.

O projeto foi apresentado por duas professoras recém ingressas na UFPR, uma ingressou em 2014 e outra em 2015. O projeto foi rejeitado por parecer de docente ingresso em 2010, no entanto, foi aprovado em plenária departamental. Não foram levantadas mais informações sobre perfil e motivações de docentes que aprovaram ou rejeitaram o projeto, apenas consta na documentação encaminhada à Prograd pela plenária que este será um projeto piloto condicionado à apresentação de resultados.

Sobre a ação de difusão representada na Figura 22, conforme relato do sujeito EaD-1, o MEC discutia o aumento do percentual da carga horária EaD no ensino presencial de 20% para 40%. Em 28 de dezembro de 2018, após a coleta de dados para análise das categorias analíticas, o MEC publicou a Portaria nº 1.428 que permite a oferta de até 40% de carga horária a distância nos cursos de graduação presenciais.

Entre os meses de junho e julho de 2019 a unidade de informática da Cipead foi suprimida, pois dos três servidores técnicos em laboratório área de informática que compunham o quadro de pessoal, um pediu exoneração e dois foram movimentados para coordenações distintas dentro da Prograd, um para a Coordenação para Sistemas de Informação para Gestão Acadêmica (COSIGA) e outro para o Núcleo de Assuntos Acadêmicos (NAA). Portanto, inexistente um técnico responsável e capacitado para atuar no AVA UFPR. Não foram localizadas portarias de nomeação de comitê para a elaboração do PDTI para os biênios 2017/2018 e 2019/2020, assim como não foram localizados os respectivos PDTI's.

Sugere-se a atualização da Resolução CEPE nº 72/10, a elaboração de resolução e de planejamento estratégico para institucionalizar o AVA UFPR, a continuidade do desenvolvimento do PDTI com estratégias e ações relacionadas ao AVA UFPR para evitar sanções dos órgãos de controle em auditorias futuras, uma vez que está em inconformidade com o artigo 6º, I, do Decreto-Lei nº 200/1967, com o IN SLTI/MP nº 4/2014 e com os constantes nos § 3º, V e § 4º, do artigo 2º e no § 2º, do artigo 3º da Resolução CNE/CES nº 1/2016. Sugere-se acatar a sugestão do sujeito GI-2 para inserir a avaliação da carga horária EaD no sistema de avaliação semestral da universidade. Por fim, ressalta-se a necessidade de reformulação curricular do Projeto Político Pedagógico do Curso de Administração de 2007 para a conformidade do projeto apresentado, aprovado em plenária departamental e autorizado pela

Prograd, de modo que permita a autonomia do ensino e aprendizagem aos docentes que desejam utilizar a metodologia EaD em disciplinas presenciais.

REFERÊNCIAS

ALEXANDER, J. C. **Theoretical Logic in Sociology**. Berkeley: vols. 1-4. University of California Press, 1983.

ALFORD, R. R.; FRIEDLAND, R. **Powers of theory: capitalismo, the state, and democracy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

ALMEIDA, M. E. B. **Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem**. Educação e Pesquisa: São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, 2003.

ALVES, L. **Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo**. ABED, v. 10, 2011.

ALVES, R. R., CASTRO, C. C., SOUTO, C. L. Processo de institucionalização do curso de graduação em Administração pública a distância da universidade federal. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 18, n.1, p. 20-36, 2014.

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da educação**. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ASSUNÇÃO, A. B. A.; PIMENTA, I. L.; MÓL, A. L. R. O uso do ambiente virtual de aprendizagem e sua relação com a avaliação da docência: um estudo na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Revista Gestão & Tecnologia**, v. 16, n. 2, p. 127-152, 2016.

BAPTISTA, J. Institutionalization as a process of interplay between technology and its organizational context of use. **Journal of Information Technology**, v. 24, p. 305-319, 2009.

BARAKAT, S. R.; FREITAS, L. P.; BOAVENTURA, J. M. G.; MACLENNAN, M. L. F. Legitimidade: uma análise da evolução do conceito na teoria dos stakeholders. **Revista de Ciências em Administração**, v. 18, n. 44, p. 66-80, abril 2016.

BARATTER, M. A.; FERREIRA, J. M.; COSTA, M. C. Empreendedorismo institucional: Considerações sobre imersão e mecanismo de teorização. In: ENCONTRO DA ANPAD, 33., 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2009, p. 1. Disponível em <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EOR2734.pdf>>. Acesso em: 09 ago. 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. reimpr. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, D. M. V. Educação a Distância e o Universo do Trabalho. Bauru-SP: EUDSC, 2003.

BATES, T. **Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2016.

BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In. GASKELL, G.; BAUER, M. W. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BORDIEU, P. **Outline of a theory of practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

BRASIL. Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro e 1967. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 de fevereiro de 1967.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano 1996, 23 de dezembro de 1996. Seção I, p. 27833.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF ano 2001, 10 de janeiro de 2001a. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Portaria MEC nº 2.253, de 18 de agosto de 2001b.

BRASIL. Portaria MEC nº 4059, de 10 de dezembro de 2004. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, ano 2004, 13 de dezembro de 2004. Seção 1, p. 34.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano 2005, 20 de dezembro de 2005. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, ano 2006, 09 de junho de 2006.

BRASIL. IN SLTI nº 2, de 12 de janeiro de 2015. **Secretaria de Logística e Tecnologia da Informação**. Brasília, DF, ano 2015. Disponível em <<https://www.governodigital.gov.br/documentos-e-arquivos/legislacao/1%20-%20IN%204%20%2011-9-14.pdf>>. Acesso em 09 de Agosto de 2019.

BRASIL, Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de março de 2016. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, ano 2016, 14 de março de 2016.

BRASIL. Portaria MEC nº 1.134, de 10 de outubro de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano 2016, 11 de outubro de 2016. Seção 1, p. 21.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano 2017, 26 de maio de 2017. Seção 1, p. 3.

BRYMAN, A. **Social research methods**. Oxford University Press, 2012.

CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev. Bras. Enferm.** Brasília, 57(5), p. 611-4, set./out., 2004.

CAPES. **O que é o Sistema UAB**. Brasília, 2018. Disponível em <<https://www.capes.gov.br/pt/uab/o-que-e-uab>>. Acesso em 07 de junho de 2019.

CAPES. **Das vagas da UAB, 85% são ocupadas por professores**. Brasília, 2019. Disponível em <<http://uab.capes.gov.br/pt/36-noticias/9536-das-vagas-da-uab-85-sao-ocupadas-por-professores>>. Acesso em 07 de junho de 2019.

CARNEIRO, M. L. F. e MARASCHIN, C. Em busca de outro modelo para comunicação em rede. In: BARBOSA, Rommel Melgaço (Org.). **Ambientes virtuais de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CARVALHO, C. A. P.; VIEIRA, M. M. F.; LOPES, F. D. Contribuições da perspectiva institucional para análise das organizações. In: Encontro anual da associação nacional dos programas de pós-graduação em administração, 23, 1999, Porto Alegre. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 1999.

CARVALHO, C. A.; VIEIRA, M. F. V.; GOULART, S. A trajetória conservadora da teoria institucional. **GESTÃO.Org**, v. 10, n. especial, p. 469-496, dez. 2012.

CLARO, M. **Crescimento Moodle** - linha do tempo. Disponível em: <<https://www.moodlelivre.com.br/tutoriais-e-dicas/1406-crescimento-moodle-linha-do-tempo>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

COELHO, M. J. B. **Pioneira na educação a distância, UFPR amplia oferta na modalidade**. Disponível em: <<http://www.ufpr.br/portalufpr/noticias/pioneira-na-educacao-a-distancia-ufpr-amplia-oferta-na-modalidade/>>. Acesso em: 07 ago. 2018.

DAVIS, K. **Human Society**. New York: Macmillan, 1949.

DEEPHOUSE, D. L.; SUCHMAN, M. Legitimacy in organizational institutionalism. In: Greenwood, Suddaby e Hinings (Ed.) **The sage handbook of organizational institutionalism**. Los Angeles: Sage, 2008, p.49-77.

DE LUCA, R. Educação a distância: ferramenta sob medida para o ensino corporativo. In: SILVA, Marcos (Org.). **Educação Online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa**. 2.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

DIMAGGIO, P. J. Constructing an organizational field as a professional project: U.S. Art Museums, 1920-1940. In: POWELL, W. W.; DIMAGGIO, P. J. **The new institutionalism in organizational analysis**. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.

DIMAGGIO, P. J.; POWELL, W. W. Introduction. In W. W. Powell e P. J. DiMaggio. **The new institutionalism in organizational analysis**. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.

DIMAGGIO, P. J.; POWELL W. W. A gaiola de ferro revisitada: isomorfismo institucional e racionalidade coletiva nos campos organizacionais. **RAE clássicos**, v. 45, n. 2, 2005.

ESMAN, M. J. The elements of institution building. In: EATON, J. W. (Ed.). **Institution building and development: from concepts to application**. London: Sage Publications, p. 21-339, 1972.

FRIDMAN, L. C. **Próximos ou separados?** Idéias de Giddens e Bauman sobre as motivações para a política. São Paulo: Lua Nova: 92, p. 241-271, 2014.

FLIGSTEIN, N. The intraorganizational power struggle: rise of finance personnel to top leadership in large corporations, 1919-1979. **American Sociological Review**, 52, p. 44-58, 1987.

FONSECA, V. S. da. A abordagem institucional nos estudos organizacionais: bases conceituais e desenvolvimentos contemporâneos. In VIEIRA, M. M. F.; CARVALHO, C. A. (Org.). **Organizações, instituições e poder no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

GALEGALE, G. P.; BRÓLIO, D. R. Institucionalização do ensino a distância no Brasil: a busca pela legitimação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS. ENCONTRO DE PESQUISADORES DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 4, São Carlos, 2018, **Anais...** São Paulo: CIET: EnPED, 2018, v. 4., n. 1, p. 1-10.

GIDDENS, A. **The construction of Society**. Berkeley: University of California Press, 1984.

GIDDENS, A. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GIDDENS, A. **Sociologia**. 6ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

GODOI, C. Perspectivas de análise do discurso nos estudos organizacionais. K. In.: GODOI, C. K. et al. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais. Paradigmas, estratégias e métodos**. 2. ed. São Paulo: Saraiva: 2010.

GONZALES, Mathias. **Fundamentos da Tutoria em Educação a Distância**. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

GREENWOOD, R.; HININGS, C. R. Understanding radical organizational change: bring together the old and the new institutionalism. **Academy of Management Review**, v. 21, n. 4, p. 1022-1054, 1996.

GREENWOOD, R.; SUDDABY, R.; HININGS, C. R. Theorizing change: the role of professional associations in the transformation of institutionalized fields. **Academy of Management Journal**, v. 45, n. 1, p. 58-80, 2002.

GREENWOOD, R.; OLIVER, C.; SAHLIN, K.; SUDDABY, R. **The Sage handbook of organizational institutionalism**. Los Angeles: Sage, p. 1-46, 2008.

GUARIDO FILHO, E. R.; MACHADO-DA-SILVA, C. L. A influência de valores ambientais e organizacionais sobre a aprendizagem organizacional na indústria alimentícia paranaense. **RAC**, v. 5, n. 2, p. 33-63, maio/ago. 2001.

HAVEMAN, H. A.; DAVID, R. J. Ecologists and institutionalists: friends or foes? In: GREENWOOD, R.; OLIVER, C.; SAHLIN, K.; SUDDABY, R. **The sage handbook of organizational institutionalism**. Los Angeles: Sage, p. 573-595, 2008.

HAWLEY, A. Human ecology. In: SILSS, D. L. (Org.). **International Encyclopedia of the Social Sciences**. New York: Macmillam, p. 328-337, 1968.

IBM. **O que são wikis?** Disponível em: <https://www.ibm.com/support/knowledgecenter/pt-br/SSYGQH_5.0.0/user/wikis/c_wikis_overview.html>. Acesso em: 11 set. 2019

IAHN, L. F.; MAGALHÃES, L. E. R.; BENTES, R. de F. Educação a distância x educação presencial: estudo comparativo entre dois cursos preparatórios para concurso. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 14., 2008, Santos. **Anais...** Santos: ABED, 2008.

JACOMETTI, M. Reflexões sobre o contexto institucional brasileiro contemporâneo e as transformações na educação profissional. **Educar em revista**. Curitiba: Editora UFPR, n. 32, p. 233-250, 2008.

JEPPERSON, R. L. Institutions, institutional effects and institutionalism. In POWELL, W. W., DIMAGGIO, P.J. **The new institutionalism in organizational analysis**. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.

KEINSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

KUMAR, R. 2005. **Research Methodology: a step-by-step guide for beginners**. London: Sage, 2005.

LAVILLE, C.; DIONE, J. **A construção do saber**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 4.ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LÉVY, P. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 2007.

MACHADO-DA-SILVA, C. L.; FONSECA, V. S. D.; CRUBELLATE, J. M. Estrutura agência e interpretação: elementos para uma abordagem recursiva do processo de institucionalização. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 9. n. 1. Edição Especial, p. 09-39, 2005.

MACHADO-DA-SILVA, C. L.; GUARIDO FILHO, E. R.; ROSSONI, L. Campos organizacionais: seis diferentes leituras e a perspectiva de estruturação. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, Edição Especial, p. 109-147, 2010.

MACHADO-DA-SILVA, C. L.; GONÇALVES, S. A. **Nota técnica: a teoria institucional**. In: CLEGG, S.; HARDY, C.; NORD, W. (Org.) CALDAS, M.; FACHIN, R.; FISCHER,

T. (Org.) Handbook de estudos organizacionais, modelos de análise e novas questões em estudos organizacionais. 1.ed. 7.reimpr. São Paulo: Atlas, 2014.

MARTINS, D. O.; TIZIOTTO, S. A.; CAZARINI, E. W. Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) como ferramentas de apoio em Ambientes Complexos de Aprendizagem (ACAs). In: **Revista brasileira de aprendizagem aberta e a distância**, v. 15, ABED: São Paulo, 2016.

MEIER, M. J. Educação a Distância na UFPR: uma trajetória em construção. In: BRITO, G. S. (Org.). **Cadernos de educação a distância**. Curitiba: UFPR, 2012.

MEYER, J. W.; ROWAN, B. Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony. **American Journal of Sociology**, n. 2, p. 340-63, v. 83, 1977.

MEYER, J. W.; SCOTT W. R. **Organizational Environments**: ritual and rationality. Beverly Hills: Sage. 1983.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**: uma visão integrada, Edição especial ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAN, J. **Tendências da Educação online no Brasil**. 2005 Disponível em: Disponível em < <http://www.eca.usp.br/prof/moran/tendencias.htm>>

MORAN, J. **O que é educação a distância**. Disponível em: < <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

NOVAIS, S.M. e FERNANDES, A.S.A. **A institucionalização do Ensino a Distância no Brasil**: o caso da Graduação em Administração na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (URFN). Revista de Ciências em Administração. v. 13, n. 29, p. 173-201, 2011.

OKADA, A. L. P.; SANTOS, E. O. Comunicação educativa no ciberespaço: utilizando interfaces gratuitas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 13, p. 161-174, set./dez. 2004.

OLIVER, C. The influence of institutional and task environment relationships on organizational performance: the Canadian construction industry. **Journal Management Studies**, York University, Toronto, 34:1, January, 1997.

PECI, Alketa. A nova teoria institucional em estudos organizacionais: uma abordagem crítica. **Cadernos EBAPE.BR**, v.4, n.1, mar. 2006.

PEREIRA, Alice T. Cybis. (Org.). **AVA - Ambientes Virtuais de Aprendizagem em Diferentes Contextos**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2007.

PORVIR. **Google já pode ser usado em sala de aula**. Inovações em Educação. São Paulo: Porvir 2014. Disponível em <<http://porvir.org/google-sala-de-aula-ja-pode-ser-usado-por-escolas/>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

REICH, S. T. S. **Protocolo para construção de material didático e vídeo impresso.** Boletim da Universidade Federal do Paraná - Núcleo de Educação a Distância do Setor de Educação Profissional e Tecnológica, Curitiba, n. 5, p. 3, 2016.

RIBEIRO, P. R. M. **História da educação escolar no Brasil:** notas para uma reflexão. Paidéia, FFCLRP – USP, Rib. Preto, 4, Fev/Jul, p. 15-30, 1993.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. Colaboradores: PERES, J. A. de (et al.). São Paulo:Atlas, 1999.

ROCHA, H. V. **Projeto TelEduc:** Pesquisa e Desenvolvimento de Tecnologia para Educação a distância. Disponível em <http://teleduc.org.br/sites/default/files/publications/premio_abed2002.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2018.

ROCHER, G. **Talcott Parsons e a sociologia americana.** Tradução de Olga Lopes da Cruz. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976.

SÁ, R. A. Licenciatura em pedagogia – séries iniciais do ensino fundamental na modalidade de educação a distância: a construção histórica possível na UFPR. **Educar em revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 21, p. 173-204, 2003.

SCOTT, W. R. Unpacking institutional arguments. In POWELL, W. W., DIMAGGIO, P.J. **The new institutionalism in organizational analysis.** Chicago: The University of Chicago Press, 1991.

SCOTT, W. R. **Institutions and organizations:** ideas and interests. 3.ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2008.

SELZNICK, P. **Leadership in administration.** New York: Harper e Row, 1957.

SILVA, M. Educar na cibercultura: desafios à formação de professores para docência em cursos online. **Revista de tecnologias cognitivas.** São Paulo: PUCSP, 3, p. 36-51, 2010.

SILVA, T. M. T. G. e VALENTE, J. A. A capacitação de servidores do Estado via cursos online: adequando soluções às diferentes demandas. In: SILVA, Marcos (Org.) **Educação Online:** teorias, práticas, legislação e formação corporativa. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

SIMON, H. A. **Administrative behavior:** a study of decision making processes in administrative organization. New York: Macmillan, 1945.

SIMONSON, M. **Institutional Policy Issues for Distance Education.** Nova Southeastern University, 2009.

SOARES, S. S. K. P.; REICH, S. T. Planejamento e estruturação de cursos no moodle: material didático multimídia, atividades e avaliação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 15, Fortaleza, 2009. **Anais e Palestras...** Ceará: ABED, p. 1-11, 2009.

STAKE, R. **The art of case study research**. Thousand Oaks, CA: Sage. Publications, 1995.

STAKE, R. E. Case Studies. In: Denzin, N.K. e Lincoln, Y.S. (Eds.) **Handbook of qualitative research**. 2nd ed. California: Sage, 2000.

TEDESCHI, M. **Pioneira na educação a distância, UFPR amplia oferta na modalidade**. Disponível em: <<http://www.ufpr.br/portalufpr/noticias/pioneira-na-educacao-a-distancia-ufpr-amplia-oferta-na-modalidade/>>. Acesso em: 07 ago. 2018.

THORNTON, P. H.; OCASIO, W. Institutional Logics. In: GREENWOOD, R.; OLIVER, C.; SAHLIN, K.; SUDDABY, R. **The sage handbook of organizational institutionalism**. Los Angeles: Sage, p. 99-129, 2008.

TOLBERT, P. S.; ZUCKER, L. G. Institutional sources of change in the formal structure of organizations: the diffusion of civil service reform, 1880-1935. **Administrative Science Quarterly**, p. 22-39, 1983.

TOLBERT, P. S.; ZUCKER, L. G. A institucionalização da teoria institucional. In: CLEGG, S.; HARDY, C.; NORD, W. (Org.) CALDAS, M.; FACHIN, R.; FISCHER, T. (Org.) **Handbook de estudos organizacionais, modelos de análise e novas questões em estudos organizacionais**. 7. reimpr. São Paulo: Atlas, 2014.

TOKARSKI, J. **Pioneira na educação a distância, UFPR amplia oferta na modalidade**. Disponível em: <<http://www.ufpr.br/portalufpr/noticias/pioneira-na-educacao-a-distancia-ufpr-amplia-oferta-na-modalidade/>> Acesso em: 07 ago. 2018.

UFPR: Coordenação de Integração e Políticas de Educação a Distância. **Cursos Híbridos na UFPR**. Curitiba, 2017.

UFPR. Ambiente virtual de aprendizagem. **Tutorial Moodle**. Curitiba, 2016. Disponível em: <https://ava.ufpr.br/pluginfile.php/37291/mod_book/chapter/29/Tutorial_Moodle_Aluno_2016.pdf> Curitiba: UFPR, 2016. Acesso em: 19 jul. 2018.

UFPR. Pró-reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças. Relatório **UFPR em números 2015**. Curitiba, 2015.

UFPR. Resolução nº 72-CEPE, de 22 de outubro de 2010. Regulamenta a oferta de disciplinas na modalidade a distância nos cursos de graduação e educação profissional e tecnológica presenciais da Universidade Federal do Paraná. **Secretaria dos Órgãos Colegiados**. Curitiba, 2010.

UFPR. Resolução nº 08-COUN, de de de 2003. Estabelece o Regimento Interno do Núcleo de Educação a Distância (NEAD) da Universidade Federal do Paraná. **Secretaria dos Órgãos Colegiados**. Curitiba, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

- WEBER, M. **Ensaio de sociologia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora, 1982.
- WEBER, M. **Conceitos básicos de sociologia**. São Paulo: Centauro, 2002.
- YIN, R.. K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 4. ed. São Paulo: Bookman, 2010.
- ZIMER, B. G. Reviewed Work(s): Human Ecology: A Theoretical Essay by Amos H. Hawley, Review by: Basil G. Zimmer, Source: **Contemporary sociology**, Published by: American sociological association, v. 17, n. 2, p. 133-137, Mar. 1988.
- ZUCOLOTO, G. F.; RESPONDOVESK, W. **Inovação com impacto social**: afinal, do que falamos? Boletim Radar: Tecnologia, Produção e Comércio Exterior, n. 57, p. 13-17, Brasília: Ipea, Ago. 2018.
- ZUCKER, L. G. Institutional theories of organization. **Annual Review of Sociology**, v.13, p. 443-464, 1987.
- ZUCKER. L. G. Where do institutional patterns come from? Organizations as actors in social systems. In: ZUCKER, L. G. (Ed.) **Institutional patterns and organizations**: Culture and environment. Cambridge, Mass.: Ballinger, 1988. p. 23-49.

ANEXO A

Professor [REDACTED]

Gostaria de entrevistá-lo para a pesquisa Institucionalização do Ambiente Virtual de Aprendizagem no Ensino Superior, desenvolvida sob a orientação do professor Dr. Marcio Jacometti da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR. Sou servidora da UFPR lotada na PROGRAD e mestranda em Administração com vínculo ao Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) da UTFPR.

O objetivo da investigação é compreender como ocorreu o processo de institucionalização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) na UFPR, considerando a implementação da carga horária a distância dentro do curso presencial no período de 2010 a 2018. Esta pesquisa visa contribuir para os estudos na teoria institucional e para o atendimento da demanda de formação por meio de tecnologias como o AVA.

A entrevista com 27 questões tem previsão de 45 minutos de duração. O resultado será amplamente divulgado por meio da dissertação e a identidade dos participantes será preservada. Vale destacar que a pesquisa é acadêmica.

Por gentileza, informe a data e o horário disponível para que possamos agendar a entrevista que será realizada por chamada de áudio no Skype ou Whatsapp.

Anexo: termo de consentimento.

ANEXO B

Os Três Pilares Institucionais a partir da Análise das Notícias

