

20

DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8077.2023.e89589>

Recebido: 13/06/2022

Aceito: 23/08/2023

# Institucionalização do Ambiente Virtual de Aprendizagem no Ensino Superior: O Caso da Universidade Federal do Paraná

## *Institutionalization of the Virtual Learning Environment in Higher Education: Case of the Federal University of Paraná*

### Márcio Jacometti

 Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)

 [marcio.jacometti@gmail.com](mailto:marcio.jacometti@gmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0001-9740-7218>

### Ana Paula Vieira

 Universidade Federal do Paraná (UFPR)

 [anapaula0780@gmail.com](mailto:anapaula0780@gmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0002-5170-2681>

### Marystela Assis Baratter Sanches

 Universidade Federal do Paraná (UFPR)

 [marystela.baratter@gmail.com](mailto:marystela.baratter@gmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0001-6905-6617>

## RESUMO

Este estudo de caso descreve a institucionalização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) na Universidade Federal do Paraná, no período de 2010 a 2018, fundamentada nos estudos de Tolbert e Zucker (1996) e Greenwood, Suddaby e Hinings (2002). Para a análise de conteúdo temática de fontes primárias foram realizadas doze entrevistas com docentes e técnico-administrativos dos Cursos de Graduação de Administração e Gestão da Informação e da Coordenação de Integração e Políticas de Educação a Distância, bem como análise de documentos de fontes secundárias. Identificou-se que, quase uma década após a regulamentação da carga horária a distância nos cursos de graduação presencial, o processo ainda está na fase habituação de Tolbert e Zucker (1996) e aponta para a ação de interesses contrários dos atores sociais como causa de obstrução do fluxo de institucionalização de uma nova prática. Além de corroborar com os estudos mencionados, esta pesquisa traz contribuições teórica e prática, ao analisar, conjuntamente, o fluxo organizacional do processo de institucionalização de Tolbert e Zucker (1996) e a teorização estratégica para a institucionalização de novas práticas conforme Greenwood et al. (2002).

**Palavras-Chave:** Institucionalização. Mudança Institucional. Ambiente Virtual de Aprendizagem.

## ABSTRACT

This case study describes the institutionalization of Virtual Learning Environment (VLE) at Federal University of Paraná, from 2010 to 2018, based on studies of Tolbert and Zucker (1996) and Greenwood, Suddaby and Hinings (2002). For thematic content analysis of primary sources, twelve semi-structured interviews were carried out with professors and technical-administrative staff from Graduation Courses in Administration and Information Management and the Coordination of Integration and Policies of Distance Education. Several documents from secondary sources were also analyzed. It was identified that, almost a decade after the regulation of the distance workload in the presential graduation courses, the process is still in the habituation phase of Tolbert and Zucker (1996) and points to the contrary interest's action of the social actors as cause of obstruction of the institutionalization flow of a new practice. In addition, to corroborating with the studies mentioned, the research brings theoretical and practical contributions by jointly analyzing the organizational flow of the institutionalization process of Tolbert and Zucker (1996) and the strategic theorization for the institutionalization of new practices according to Greenwood et al. (2002).

**Key-words:** Institutionalization. Institutional Change. Virtual Learning Environment.



## 1 INTRODUÇÃO

Em 1999, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Universidade Federal do Paraná (UFPR) foi credenciada junto ao Ministério da Educação (MEC) para ofertar cursos a distância por meio do Núcleo de Educação a Distância (Nead). No ano seguinte, ofertou o Curso de Pedagogia, na modalidade a distância, para qualificar em nível superior os professores da educação básica (SÁ, 2003). No ano de 2004, a instituição ofertou o Curso de Aperfeiçoamento para Capacitação de Tutores em Educação à Distância (EaD), totalmente *online* na plataforma UFPR Virtual, com o objetivo de formar docentes e servidores técnico-administrativos nesta modalidade (MEIER, 2012).

O *software* livre *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Moodle), Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) *online*, desenvolvido para apoiar as estratégias de ensino EaD, foi adotado dois anos após a implantação da UFPR Virtual com o intuito de acompanhar o desenvolvimento da EaD 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. À luz da teoria institucional de base sociológica (BRAGA; BATAGLIA, 2022), a modalidade de EaD se configura como uma pressão institucional, a partir da relação da UFPR com seus órgãos reguladores, como o MEC.

A implantação da EaD e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) trouxeram mudanças significativas para as Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes). Com o crescimento dessa modalidade, um dos desafios da UFPR é a oferta de disciplinas a distância em até 40% da carga horária total do curso, conforme estabelecido pelo MEC por meio da Portaria nº 2.177, de 6 de dezembro de 2019.

Para identificar que a oferta em EaD tem caráter de continuidade e perenidade, analisou-se a institucionalização do sistema utilizado em todas as suas fases para compreender de que forma este fenômeno social vem ocorrendo. A partir desse cenário e dada a importância da formação de docentes envolvidos direta ou indiretamente com EaD, essa investigação respondeu a seguinte questão de pesquisa: Como

se deu a 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 a distância no limite de até 40% da carga horária total do curso?

É pertinente destacar que, segundo Cruz e Lima (2019, p. 2), ao traçarem a trajetória da EaD nos últimos 40 anos,

[...] foi implementada uma série de políticas públicas na tentativa de estimular a EaD no País, inicialmente de maneira bem menos direta e significativa, diferentemente da realidade que podemos perceber nos últimos anos, apesar de ainda haver entraves e interesses escusos para que ela seja institucionalizada de maneira efetiva como política de Estado e não de governos vigentes.

Nesse sentido, Meyer (2022, p. 191), comenta que após a intensificação das tecnologias de informação e comunicação e o incremento da EaD, “os ambientes virtuais de aprendizagem estão sendo cada vez mais utilizados nesta modalidade de estudo”. Amorim, Lima e Kruta-Bispo (2022, p. 2) apontam que, com a pandemia do Covid-19,

o ensino se tornou desafiador para amparar a continuidade do processo formativo dos alunos em um panorama que exigiu rápida capacidade adaptativa. Isso repercutiu, notoriamente, na qualidade do aprendizado perante as limitações dos alunos no acesso às plataformas digitais para acompanhamento das disciplinas e na motivação em aprender em um contexto fora da sala de aula física.

Na análise de Ferreira e Fonseca Filho (2020), os professores do ensino superior foram obrigados a repensar os meios para conduzir o processo de ensino-aprendizagem, em função da abrupta mudança de cenário resultante do isolamento social da população provocado pela pandemia. A partir do início de 2020, as universidades tiveram que suspender as atividades presenciais e desenvolvê-las de modo remoto de forma gradativa e crescente, interferindo na dinâmica institucional do AVA. Exemplo disso foi a Portaria nº 343 (BRASIL, 2020), que instituiu a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia no Brasil.

## 2 DINÂMICA INSTITUCIONAL

A dinâmica institucional teve seu início marcado pelo processo de isomorfismo ou assemelhamento nas organizações, decorrente da necessidade de mandado social ou legitimidade para sua manutenção. Essa legitimidade é conferida pela conformidade das organizações às expectativas sociais (DIMAGGIO; POWELL, 1983). Esse processo de assemelhamento organizacional ocorre por meio da difusão de ideias e práticas no contexto social em que a organização está inserida, resultando nessa similaridade organizacional. Embora a difusão fosse anteriormente tratada como *causa* do isomorfismo institucional, estudos recentes descortinam essa falsa concepção e tratam o isomorfismo institucional como o potencial *resultado* da difusão (BOXENBAUM; JONSSON, 2017).

Muitos estudos têm sido feitos (BIHARI; SHAJAHAN, 2023; OCASIO; GAI, 2020; ÖZTÜRK, 2021; PORTILLO; BEARFIELD; HUMPHREY, 2020; SEYFRIED; ANSMANN; POHLENZ, 2019) a partir do fenômeno do isomorfismo que ocorre no contexto institucional (NIEUWENHUIS; NEED; VAN DER KOLK, 2019; SCOTT, 1991, 2008) em que as organizações estão imersas (KIM; GREINER; MIREE, 2023; TUBARO, 2021). Este fenômeno ocorre de forma recorrente, pois os mecanismos isomórficos podem desencadear transformações institucionais na Sociedade, nos mais diversos segmentos (ENDACOTT; LEONARDI, 2023; MEYER; SCOTT, 1983; ORTIZ; APPE, 2022; POSADAS; RUIZ-BLANCO; FERNANDEZ-FEIJOO; TARQUINIO, 2023).

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 *et al.* (2002) e três estágios de institucionalização pelas autoras Tolbert e Zucker (1996).

O processo primário de institucionalização tem por objetivo explicar o motivo que leva as organizações a se tornarem homogêneas. Para se referir à homogeneidade como isomorfismo, DiMaggio e Powell (1983) o definem como um processo de restrição, no qual as unidades em uma população são forçadas a

se assemelhaem às outras unidades que enfrentam o mesmo conjunto de restrições.

Para compreender o isomorfismo institucional que envolve a política e o cerimonialismo nas organizações, foram identificados por DiMaggio e Powell (1983), três mecanismos de mudança institucional: o coercitivo, o normativo e o 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, 1983). O desenvolvimento de regulamentos pelo Estado é um exemplo de configuração coercitiva (GREENWOOD *et al.*, 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, 1983). 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 *et al.*, 2002). E, finalmente, o isomorfismo normativo é resultado da normatização em busca de legitimidade, ocorrendo na profissionalização, tendo como consequência, a formação de redes profissionais que atuam como força isomórfica no campo organizacional (DIMAGGIO; POWELL, 1983). Em ambientes com alto grau de profissionalização, as novas ideias podem levar ao empreendedorismo, no entanto, a difusão precisa de justificação normativa, pois é somente quando as ideias são consistentes e com valores predominantes que se tornam convincentes e legítimas (GREENWOOD *et al.*, 2002).

Dito isso, o isomorfismo institucional tem um papel central para a Teoria Organizacional, pois se mostra como uma alternativa para as explicações baseadas em eficiência na mudança organizacional e o cerimonialismo permite uma explicação do porquê organizações estão em constante mudança (BOXENBAUM; JONSSON, 2017).

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 *et al.*, 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).

Para Greenwood *et al.* (2002), esse processo envolve seis estágios para a 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 *et al.*, 2002). O termo pré-institucionalização é utilizado pelas autoras Tolbert e Zucker (1996) como o primeiro processo da dinâmica institucional. 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 objetificação 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.

Já o processo de institucionalização de Tolbert e Zucker (1996) foi desenvolvido a partir de uma análise quantitativa da revisão de literatura motivada pelos poucos estudos dedicados à conceituação e a especificação das fases da institucionalização, com o objetivo de classificar as contribuições teóricas da teoria institucional para análise organizacional. As autoras destacam que, nas abordagens organizacionais anteriores, as estruturas estavam institucionalizadas ou não, pois não era baseada em processo. Assim, a

dinâmica institucional foi composta por três estágios de institucionalização, a saber: habitualização, objetificação e sedimentação.

O processo de habitualização envolve a inovação de novos arranjos estruturais e a formalização deles em políticas e procedimentos, que resultam no estágio de pré-institucionalização. Trata-se do “desenvolvimento de comportamentos padronizados para a solução de problemas e a associação de tais comportamentos a estímulos particulares” (TOLBERT; ZUCKER, 1996, 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” (Id., p. 205). 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” (Id., p. 207). Para alcançar a sedimentação, a objetificação, mesmo com impactos positivos, enfrenta resistências de grupos de interesses, caracterizando como estágio da institucionalização total. Na visão de Machado-da-Silva e Gonçalves (2010), a dinâmica institucional está diretamente vinculada aos mecanismos de pressão e a articulação entre esses mecanismos, depende do contexto, bem como da análise conjunta da ação e das instituições.

### 3 AÇÃO E INSTITUIÇÕES NA DÍNÂMICA INSTITUCIONAL

Na institucionalização, a ação dos atores sociais e os arranjos estruturais criados pode auxiliar na interpretação de práticas institucionais. Atores sociais podem ser definidos a partir de ideias de Weber (2002) sobre ação social onde o ator é um personagem que possui atitude orientada para a ação de 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, 1996).

Weber (2002, p. 26) “tenta explicar a interação social e utiliza o todo ao qual a ação do indivíduo é

relacionada e depois interpretada”, defendendo 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 de outros.

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, que na dinâmica citada seria o pilar de base de conformidade de conveniência de Scott (2008) e mecanismo de coerção de DiMaggio e Powell (1983).

Porém, Braga e Bataglia (2022) afirmam que o processo de mudança institucional tem como gatilho o ator social individual com capacidade crítica e reflexiva, possibilitando assim a ampliação no nível de análise, geralmente estabelecido no nível coletivo.

Houve um esforço de Meyer e Rowan (1977) para analisar o uso de estruturas formais com propósitos simbólicos, de modo que fosse possível destacar as limitações voltadas para um modo mais racional da estrutura. Para Parsons (2010), 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. Para Giddens (2008), tudo muda muito rapidamente e existe uma continuidade com o passado distante. Ademais, tal como afirma Cruz (2015, p. 104) “as instituições apresentam uma realidade dinâmica e fluída, sofrendo mutações e distorções, possibilitando a mudança e a inovação, num dotado de uma dinâmica institucional”.

Nesse contexto, o campo da Educação teve alterações significativas, as quais estiveram voltadas para uma nova modalidade de oferta: a EaD. A adoção da modalidade EaD como uma prática e seu processo de institucionalização é um campo profícuo para os estudos da dinâmica organizacional ao considerar-se as pressões do contexto institucional e os atores sociais envolvidos no processo de teorização e de legitimação.

## 4 METODOLOGIA

O processo de institucionalização do AVA foi pesquisado em dois cursos da UFPR, a saber: Administração e Gestão da Informação. Enquanto fenômeno, a institucionalização do AVA poderia ser investigada em qualquer curso dos 134 ofertados pela UFPR. Porém, a escolha dos dois cursos se deu pela divergência significativa no percentual de oferta da carga horária a distância, ainda que ambos os cursos pertençam ao mesmo setor, o Setor de Sociais Aplicadas, assim sujeitos às mesmas pressões e reconhecendo as suas similaridades.

A condução da pesquisa envolveu a utilização de um roteiro de entrevista semiestruturado para obter dados de servidores envolvidos direta e indiretamente na implementação do AVA no âmbito da UFPR. No total, foram 12 entrevistas em profundidade, com duração média de uma hora cada, sendo servidores docentes dos Cursos de Administração e Gestão da Informação, docentes e técnico-administrativos em educação (TAEs) da Coordenação de Integração e Políticas de Educação a Distância (Cipead). O intuito das entrevistas foi descrever a institucionalização do AVA e os fatores que interferem nesse processo a partir da Resolução CEPE/UFPR nº 72/10 (UFPR, 2010), de modo que permitisse identificar as alterações que ocorreram no campo organizacional estabelecido pela educação presencial, frente à implantação do AVA na UFPR, no período de 2010 a 2018.

Após a transcrição e categorização dos dados das entrevistas por meio do recurso de gerenciamento de citações do Atlas.ti (2012), foi realizado o levantamento documental sobre a EaD nos cursos presenciais para permitir a triangulação dos dados com os seguintes critérios de escolha de documentos<sup>1</sup>: oferta de carga horária a distância na graduação presencial, notícias sobre os objetivos da gestão de EaD, planejamento estratégico para EaD, institucionalização do AVA Moodle UFPR e projetos políticos pedagógicos dos cursos da UFPR que compunham as unidades de análise. As principais fontes de informações foram as entrevistas semiestruturadas e a análise documental dos documentos selecionados, buscando

<sup>1</sup> Foram selecionados os seguintes documentos da UFPR, que continham políticas sobre EaD em cursos presenciais, bem como sobre a tecnologia educacional utilizada no AVA Moodle: Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) de 2007 a 2011, de 2012 a 2016 e de 2017 a 2021; Plano Diretor de Tecnologia da Informação (PDTI) de 2016 a 2017; Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Administração (de 2007) e de Gestão da Informação (de 2013); e notícias sobre EAD publicadas no Portal da UFPR, no período de 2011 a 2018.

a convergência das evidências como estratégia para a compreensão de um fenômeno contemporâneo (YIN, 2010).

A análise de dados primários e secundários foi feita a partir da abordagem qualitativa, mediante análise de conteúdo temática, de acordo com as fases apresentadas por Bardin (2016): pré-análise, exploração do material e tratamento de resultados com categorização e inferência. A codificação das categorias foi estabelecida no *software* 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 recomenda Bardin (2016).

Para alcançar a evidência temática, utilizou-se um processo dinâmico e indutivo de atenção ora concreta à mensagem explícita, ora às 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 as categorias.

O critério para definir essa codificação foi baseado na estrutura de codificações iniciais, intermediárias e finais utilizadas por Silva e Fossá (2015). Segundo as autoras, as palavras-chave de cada parágrafo inicial compõem as categorias iniciais para descrever o contexto institucional, a saber: legislação, adequação, incentivo e dificuldades. Para transformá-las em categorias intermediárias, estas foram relacionadas aos mecanismos isomórficos de DiMaggio e Powell (1983), aos pilares institucionais de Scott (2008) e à dimensão efeito de fracasso institucional do processo de institucionalização de Tolbert e Zucker (1996).

Além da categorização dos dados, estes foram organizados dentro de grupos distintos para identificar a origem e as interferências nas fases da institucionalização. Para o curso de ADM foi criado o grupo ADM com os sujeitos ADM-1, ADM-2 e ADM-3, para o curso de Gestão da Informação foi criado o grupo GI com os sujeitos GI-1, GI-2 e GI-3 e para a Cipead foi criado o grupo EaD com os sujeitos EaD-1, EaD-2, EaD-3, EaD-4, EaD-5 e EaD-6.

No decorrer das entrevistas, duas pressões se destacaram: pressões externas e internas. Foram

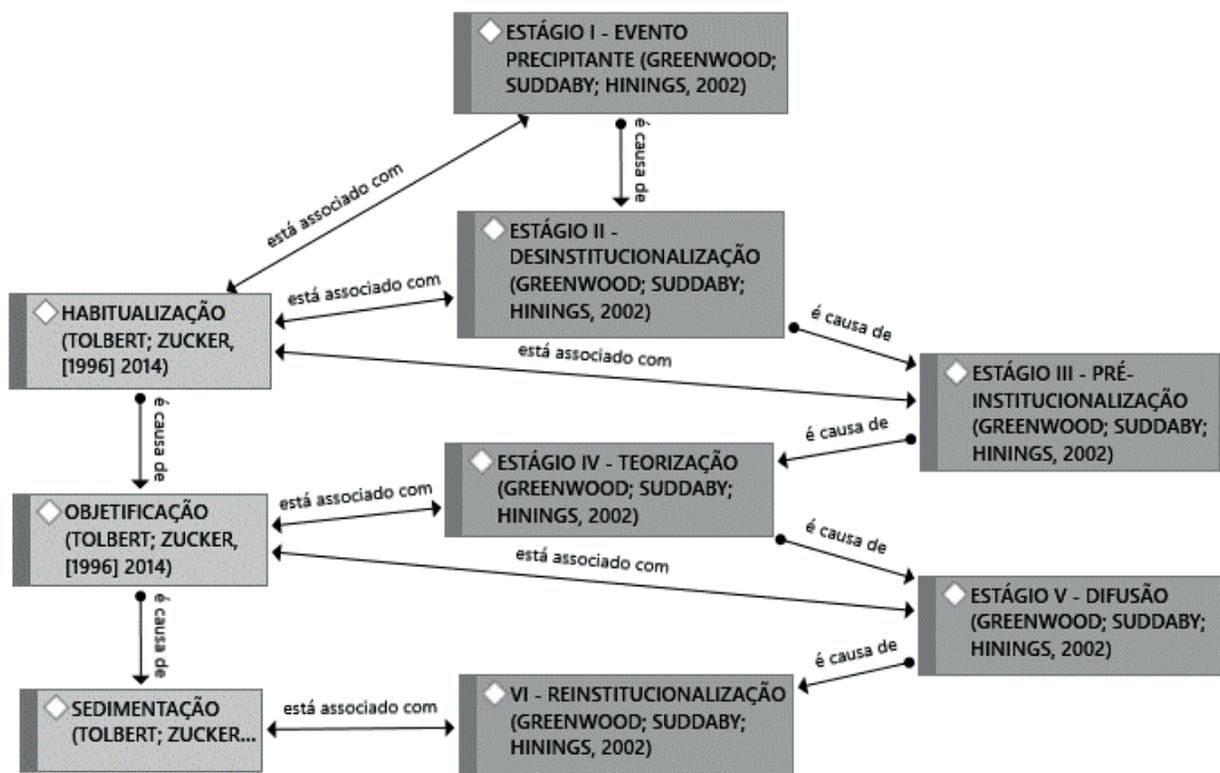
criados três códigos: (1) pressões externas - que se referiram às forças externas; (2) pressões internas, que se referiram às forças dentro da UFPR; e (3) fracasso estrutural, relacionado à adoção da EaD. A separação em pressões externas e internas auxiliou na análise de identificação do mecanismo isomórfico de mudança institucional.

A institucionalização do AVA é identificada a partir da descrição de suas fases. O resultado empírico dessa análise apresenta um comparativo entre os seis estágios do processo de mudança institucional de Greenwood *et al.* (2002) e os três estágios ou fases da institucionalização de Tolbert e Zucker (1996). Esse comparativo possui vínculo com o contexto institucional de referência, haja vista a dimensão da estrutura formal da UFPR, bem como a sua complexidade institucional, conforme mostra a Figura 1.

O comparativo por associação entre estes dois modelos de institucionalização torna mais consistente os achados deste estudo de caso (YIN, 2010) e aponta os efeitos dos mecanismos isomórficos de mudança institucional de DiMaggio e Powell (1983), no contexto institucional da UFPR. O contexto de referência envolve os três mecanismos isomórficos: (1) coercitivo na implantação da graduação EaD, por meio da LDB, Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), (2) mimético na adoção do AVA Moodle para implantação de carga horária a distância em cursos presenciais e (3) normativo na institucionalização de disciplinas com carga horária a distância no curso de GI (PPC-GI). O comparativo mencionado, auxilia, inclusive, nas estratégias de gestão da UFPR para institucionalizar a prática do uso do AVA nos cursos presenciais.

O esquema foi utilizado para análise dos dados a fim de responder a pergunta de pesquisa apresentada na Introdução. Os dados foram analisados com base nos estágios descritos por Greenwood *et al.* (2002) e Tolbert e Zucker (1996) e cada fase ou estágio da institucionalização abriu um leque de códigos a partir das descrições do processo por estes autores. Os códigos ou palavras-chave foram utilizados no roteiro de entrevista semiestruturado e a análise foi iniciada de acordo com a ordem crescente dos eventos: I - Evento Precipitante, II - Desinstitucionalização, III - Pré-institucionalização, IV - Teorização, V - Difusão e VI - Reinstitutionalização.

Figura 1 Fases da Institucionalização



Fonte: Adaptado de Greenwood et al. (2002) e Tolbert e Zucker (1996).

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

No estágio I, evento precipitante, ocorreu a desestabilização das práticas vigentes ocasionadas por rupturas, mudanças e descontinuidade da competitividade. Este estágio pode ter motivação tecnológica, social e regulatória. Há dois marcos importantes no surgimento do AVA na UFPR, conforme mostram os relatos:

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-2).

Em 2004, comecei a usar um ambiente porque nossos alunos gastavam muito dinheiro com copiadora. Fizemos um estudo e estava começando o Moodle, pedimos para instalar no CCE para institucionalizar e fizemos um projeto no departamento (GI-3).

O e-Proinfo é um AVA criado pela Secretaria de Educação a Distância do Governo Federal para qualificar os professores da Educação Básica. Por meio

desse AVA, foram ofertados cursos de EaD na UFPR. O AVA Moodle foi adotado na UFPR, em 2006, e no curso de GI, em 2008, por motivação tecnológica na busca de melhores recursos para a EaD.

O curso de GI e a Cipead utilizam o AVA da UFPR e na contramão desse processo de institucionalização, no curso de ADM, a orientação é para que se utilize o EdModo, outra plataforma de EaD. O grupo ADM explica que essa orientação foi passada em 2018; e a escolha partiu dos alunos junto ao Colegiado, devido à insatisfação na utilização de múltiplos *logins*.

Ficou demonstrado o desconhecimento dos docentes da ADM sobre a diferença entre o AVA Moodle e outras tecnologias de EaD. O EdModo não é um AVA, apesar de possuir funcionalidades, mas é um *microblog* da rede social educacional do *LinkedIn* e não um *software* livre como o Moodle. Portanto, não permitia ser adaptado de acordo com as necessidades da UFPR, além de não possuir metodologia de aprendizagem por meio de ferramentas colaborativas. Houve também influência da legislação na adoção de um AVA para a EaD na UFPR. Internamente, não

há pressão para a adoção do AVA Moodle no ensino presencial. No curso de GI, a pressão para institucionalizar ocorreu por iniciativa do próprio curso.

Diante do exposto, identifica-se o estágio I, evento precipitante, como evento tecnológico e regulatório no processo de institucionalização do AVA Moodle, que valida o contexto institucional de referência da educação presencial frente à oferta de carga horária a distância, ou seja, é sustentado pelo pilar regulativo (SCOTT, 2008) e submete-se aos mecanismos isomórficos coercitivo e mimético.

Para Greenwood *et al.* (2002), o evento deste estágio precipita o estágio II de desinstitucionalização, com ascensão de atores já existentes, surgimento de novos jogadores ou empreendedores institucionais, que provocam mudança num campo socialmente construído. Para os autores, este estágio provoca desconforto, tensão e embates devido a inserção de novas ideias que provocam a possibilidade de mudança. Nos relatos para descrever a desinstitucionalização, são citados coordenadores de curso, colegiados, chefias de departamento e a Cipead.

Os coordenadores são nomeados pela Pró-reitoria de Graduação (Prograd), ou seja, a cada quatro ou oito anos, eles são empossados. Em relação aos cargos de gestão, departamentos e setores, a mudança na gestão ocorre por meio de eleição distinta da eleição de Reitor. Esta observação foi importante, pois permitiu identificar a ascensão de atores existentes como gatilho de mudança. Para Tolbert e Zucker (1996), a mudança ocorre com a teorização por meio de *champions*, grupos com interesse material e na estrutura, relacionados ao processo de semi-institucionalização. No curso de GI, foi identificado o empreendedorismo institucional como gatilho para adoção de nova prática institucional, corroborando com Greenwood *et al.* (2002).

A observação da ascensão de atores existentes 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, surgiu a necessidade de levantar o perfil dos coordenadores da Prograd envolvidos com a EaD, de 2010 a 2018. Assim, essas competências, antes da

ascensão dos atores existentes, foram encontradas no perfil dos coordenadores do período de 2009 a 2017. No entanto, entre 2009 e 2013, havia dois coordenadores especialistas neste tema, e de 2013 a 2017, apenas um. Uma nova mudança na coordenação da Cipead ocorreu, no período de 2017 a 2021, e não foi identificado perfil de competência voltado para o tema. Essa identificação de docentes gestores em EaD envolvidos no processo de mudança se justifica pelo interesse relacionado aos *champions*. Os atores do período da gestão 2009 a 2013 apresentaram a ideia de implantação de até 20% de carga horária a distância nos cursos presenciais<sup>2</sup>.

No período de 2013 a 2017, a ideia foi atuar com Recursos Educacionais Abertos (REA) por meio do programa REA Paraná. Os atores do período da gestão 2017-2021 apresentaram, juntamente com o Diretor dos Campi Avançados, ideias de institucionalização da EaD na UFPR, como o projeto UFPR Híbrida, voltado a apoiar a implementação e operacionalização desta carga horária a distância e o projeto AVA UFPR, para fortalecer o uso do AVA.

As ideias que precipitaram os novos arranjos estruturais de EaD no ensino presencial, iniciaram-se a partir da ascensão dos atores da gestão 2009-2013. A proposta de resolução para ofertar nos cursos presenciais, disciplinas com até 20% da carga horária total do curso a distância foi apresentada, em 2010, ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) e aprovada por unanimidade. A ascensão destes atores precipitou o estágio III de pré-institucionalização. A apresentação de novas ideias passa a incorporar uma nova prática na instituição (GREENWOOD *et al.*, 2002). A princípio, essas ideias são apresentadas como constituintes da inovação. As organizações inovam, independente de outras organizações, seguindo tecnicamente uma solução viável para um problema na visão dos *champions* (TOLBERT; ZUCKER, 1996) ou de novos atores. Essa solução pode provocar o surgimento de novas estruturas e a formalização dessas estruturas em políticas e procedimentos.

No estágio III de pré-institucionalização, a proposta apresentada pelos atores nomeados para cargos de gestão na EaD, em 2009, foi formalizada

<sup>2</sup> Naquela ocasião, este percentual era regido pela Portaria do MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, revogada pela Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016, que ainda manteve o percentual de 20%, até a emissão da Portaria nº 2.177, de 6 de dezembro de 2019, que alterou o percentual para 40%, aumentando a pressão institucional do órgão regulador.

pela Resolução CEPE/UFPR nº 72/10 que regulamentou a oferta de disciplinas na modalidade EaD nos cursos de graduação e educação profissional e tecnológica presenciais na UFPR. Em relação à criação de novas estruturas, que poderia ter ocorrido a partir da regulamentação interna, no curso de ADM, não houve alteração nos arranjos estruturais existentes. Já no curso de GI, houve um esforço por parte dos docentes envolvidos no processo para cadastrar individualmente disciplinas e alunos no AVA Moodle. No PDI 2017-2021, consta na seção da Prograd, o surgimento da estruturação de um laboratório de *design*. As políticas e procedimentos de implementação de EaD nos cursos presenciais, estão formalizados no curso de GI e na Cipead. No entanto, destaca-se a não formalização do AVA Moodle como ferramenta institucional, para oferta dessa carga horária.

A análise da fase de habitualização corrobora com o modo em que se encontra a dimensão teórica de Tolbert e Zucker (1996) no estágio pré-institucionalização, ou seja, alta variância na implementação e alta taxa de fracasso estrutural, sem atividade de teorização, com adotantes homogêneos, cujo ímpeto de mudança é a imitação. Segundo as autoras, (p. 204), o “movimento em direção a um *status* mais permanente e disseminado está baseado na próxima fase, a objetificação”. Este movimento está relacionado aos estágios IV e V de Greenwood *et al.* (2002). Esses autores associam estes estágios à semi-institucionalização de Tolbert e Zucker (1996) de objetificação, em que ocorre a especificação geral de um problema, a justificativa de solução, o monitoramento organizacional, o planejamento de metas, ações e reuniões. Para Greenwood *et al.* (2002), neste estágio, além da especificação do problema e da justificativa dos *champions* (Tolbert e Zucker, 1996), ocorre também a legitimidade moral ou pragmática. No estágio IV, a teorização e a descrição iniciam-se a partir da especificação geral de um problema e da justificativa para adoção do AVA, que estão presentes nos cursos de GI e ADM de forma clara e objetiva.

No entanto, não há justificativa com efeito de convencimento e legitimidade para a institucionalização do AVA Moodle no Grupo EaD, pois estas divergem das justificativas apresentadas pelos cursos. Segundo Tolbert e Zucker (1996), a ideia de mudança pode partir de *champions* e na ausência deles, pode

ocorrer por meio do monitoramento organizacional, que inexistente diante dos relatos do Grupo Cipead. No PDI 2007-2011, consta uma seção do Nead, na qual está prevista a atualização das resoluções sobre cursos EaD, sem especificar qual seriam. Na sequência, está previsto criar disciplinas interinstitucionais na graduação até 2011 e disciplinas em AVA. No PDI 2012-2016, apesar de trazer o princípio mediador na formação por meio de tecnologias, não há menção sobre a modalidade EaD nos cursos presenciais.

O Conselho Nacional da Educação (CNE) publicou a Resolução nº 01/2016, que estabelece diretrizes e normas para cursos de Educação Superior em EaD, determinando que os modelos tecnológicos e digitais deveriam ser materializados em AVAs pelas Ifes e que deveriam assegurar o uso de tecnologias com licenças livres. Entretanto, o PDI 2017-2021 está em desacordo com essas diretrizes, pois não especifica que o recurso tecnológico previsto na expansão da oferta de carga horária a distância nos cursos presenciais é o AVA da UFPR. Assim, a UFPR não assegura essa condição e o PDI não prevê regulamentar ou normatizar o AVA via deliberação de órgãos superiores. Na seção do PPI, constam orientações para que os cursos busquem estratégias de capacitação de docentes para uso de diferentes recursos tecnológicos no ensino sem mencionar a orientação do CNE. Como estratégia para EaD, apresentada neste PDI, é projetada uma meta de alcance mínimo de 10% da carga horária total das disciplinas em 50% dos cursos de graduação. No entanto, não consta em documentos um planejamento efetivo para viabilizar essa estratégia.

A notícia de julho de 2018, veiculada em sítio de grande circulação, valida estes achados. Com o título “UFPR amplia EaD”, a notícia apresenta o foco da Cipead, que em contraponto ao que consta no PDI, está voltado para especializações e segunda licenciatura como formação complementar. Na análise do *corpus* documental sobre o monitoramento organizacional, identificou-se a irregularidade apontada pela auditoria do TCU em 2013, a partir da qual surgiu o Plano Diretor de Tecnologia da Informação, PDTI 2016-2017. Esta auditoria constatou a ausência de planejamento estratégico de TI, cuja inconformidade na Governança de TI está demonstrada no relato do Ministro do TCU, 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.

Para o atendimento da recomendação do TCU, a UFPR instituiu um Comitê de TI por meio da Portaria GR nº 2057/2015, que solicitou contribuição da Cipead para elaboração do PDTI 2016-2017. As ações para aumentar o uso do AVA foram definidas neste PDTI. Este achado por meio da descrição do estágio IV de Greenwood *et al.* (2002) relacionado ao monitoramento organizacional de Tolbert e Zucker (1996), corrobora com a identificação do contexto institucional de referência como coercitivo, sustentado pelo pilar regulativo de Scott (2008). Para Greenwood *et al.* (2002), a teorização em ambientes coercitivos ocorre através de diligência em princípios da razoabilidade. A elaboração deste PDTI vai ao encontro da afirmação dos autores, pois somente ocorreu após auditoria e acórdão do TCU. Pelas análises realizadas, pode-se inferir que a institucionalização do AVA Moodle na UFPR só ocorrerá por mecanismo isomórfico coercitivo. Sem regulamentação dos órgãos deliberativos superiores da UFPR, o uso do AVA Moodle para oferta de carga horária a distância no curso presencial não superará a fase de habitualização. a falta de uma regulamentação coercitiva impede o fluxo do processo de institucionalização até a fase de sedimentação.

Na teorização, a ideia de ação para enfrentar a resistência à mudança pode ser coercitiva, mimética ou normativa, de acordo com Tolbert e Zucker (1996). Nesta pesquisa, a ideia de ação aponta para o mecanismo coercitivo de DiMaggio e Powell (1983). Para diminuir a resistência, a UFPR por meio da Prograd, investiu na ampliação de cursos de formação docente em EaD, a partir do fim da década de 1990.

Porém, entende-se que essa capacitação precisa ser contínua, não como estratégia de mudança, mas como uma ação permanente de perpetuação de novas práticas de institucionalização. Há duas décadas, a ação de formação se mostra ineficiente para a mudança. Isso porque nos relatos, a descrença na EaD e o uso de tecnologias demonstram a inexistência de legitimidade moral. Medo de aprender algo novo e sobrecarga de trabalho também demonstram a inexistência de legitimidade pragmática no processo (GREENWOOD *et al.*, 2002). Para a teorização da ideia de ação, grupos de convencimento, com demonstrações de sucesso, atuam de forma estratégica

com foco em tornar miméticas a adoção e a difusão, para alcançar a legitimidade pragmática (TOLBERT; ZUCKER, 1996; GREENWOOD *et al.*, 2002).

Ainda na fase de objetificação de Tolbert e Zucker (1996), 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 *et al.*, 2002). No estágio V de difusão, a defesa pela adoção do uso do AVA Moodle, é apontada como de responsabilidade da Cipead. Na difusão, precisa haver ideias com valores predominantes e no processo deste estudo, por encontrar-se na fase de habitualização, não há consenso social de valor na estrutura de institucionalização do AVA Moodle em relação a EaD nos cursos de graduação presencial. Essa falta de consenso também impede a adoção e a difusão por modelos mentais que são prescritos em normas a serem seguidas. O efeito da adoção por ímpeto normativo ou legitimidade moral pode ser confirmada nos relatos dos sujeitos entrevistados dos Grupos ADM e GI.

Estando normatizado, consegue-se lidar com as diferenças de visões. Ainda assim é complicado, porque não necessariamente os professores irão utilizar como deveriam. Como EaD, utilizam mais o AVA como repositório, mas é gradual, o fato de estar normatizado gera uma direção única (GI-2).

A difusão também pode ocorrer e ser fortalecida por meio de pessoas-chave, identificadas como a alta administração da UFPR. A dimensão teórica de Tolbert e Zucker (1996), no estágio semi-institucional quando comparada a análise da fase de objetificação realizada neste estudo, demonstra que não houve avanço na institucionalização do estágio pré-institucional para o semi-institucional. Quando a institucionalização ultrapassa a fase semi-institucional, o fluxo segue para a fase de sedimentação de Tolbert e Zucker (1996) e para o estágio VI de reinstitucionalização de Greenwood *et al.* (2002). Neste estágio, a nova prática institucional é amplamente adotada por legitimidade cognitiva. Somente quando alcançar este estágio, o AVA Moodle poderá ser considerado sedimentado, culturalmente aceito e dado como certo. A análise reforça a ausência de legitimidade na institucionalização do AVA Moodle na UFPR. Percebe-se que

o entendimento de legitimidade do AVA Moodle para o Grupo Cipead está em inconformidade com o processo de institucionalização.

Temos 36.000 usuários cadastrados. Todos os semestres fazemos esse processo de abertura de novas turmas, sejam vinculadas a UFPR Híbrida ou não. Então, de certa forma, o nosso AVA está sendo incorporado, já faz parte do dia a dia [...] (EaD-6).

Desse quantitativo de usuários citados, não se sabe quantos são ativos dos cursos de graduação presencial, uma vez que não há resultados dessa prática e por esse motivo não representam a realidade do AVA na UFPR. Na fase de sedimentação do uso do AVA, as Coordenações de Cursos de Graduação e a Cipead foram apontadas como responsáveis pela perpetuação dessa prática ao longo do tempo. Docentes recém-ingresso, cursos de tecnologia da informação e comunicação e alunos são citados como grupo de baixa resistência na adoção do AVA, entretanto, sem resultados não há como mensurar impactos positivos e fazer sua correlação com os resultados esperados.

O impacto no curso de GI foi considerado positivo e seu resultado foi obtido pelos envolvidos no processo. No estágio de total institucionalização de Tolbert e Zucker (1996), a dimensão do ímpeto de difusão ocorre devido às prescrições de modelos mentais compreendidos como moralmente aceitos (SCOTT, 2008). As dimensões para esse estágio poderão auxiliar os gestores a desenvolverem o planejamento estratégico.

A análise da institucionalização deste estudo colocou em evidência os fatores que inibem ou interferem na continuidade do processo que se inicia na fase pré-institucional sem a formalização do AVA Moodle na UFPR 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, ou seja, o desconhecimento da Resolução CEPE/UFPR nº 72/10 pelos docentes.

Não há justificativa do ator responsável pela implementação do AVA como solução viável do problema. A velocidade da informação se comparada a estagnação de metodologias e práticas pedagógicas na UFPR é um problema a ser considerado. Além da

ausência de justificativa, que é parte da teorização, existe incoerência na apresentação dos mecanismos isomórficos de mudança de DiMaggio e Powell (1983) 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 novamente com o contexto institucional sustentado pelo pilar regulativo de Scott (2008). Essa incoerência também é consequência da ausência de monitoramento organizacional, pois a estrutura foi apontada como inadequada pelos atores. A criação de estruturas constava como meta a ser atingida no plano de ação do PDTI 2016-2017.

O levantamento desses fatores no decorrer da análise temática do processo de institucionalização se mostrou essencial para descrever o campo organizacional deste estudo de caso. Segundo Zucker (1987), na instituição, cujo ambiente externo é racionalizado e ligado ao Estado, pode ocorrer a ineficiência das tarefas. A partir da identificação do evento precipitante da 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.

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 para uma mudança em nível macro. Num universo de 134 cursos de graduação da UFPR, apenas um curso ao longo de quase uma década, institucionalizou o Moodle nas suas práticas.

Nesse campo organizacional, a análise permite corroborar os achados empíricos com a fundamentação teórica ao comparar os PPCs de ADM e GI. Essa comparação demonstra que, apesar de a UFPR ter regulamentado a oferta da modalidade EaD nos cursos presenciais em 2010, o PPC do curso de ADM é do ano de 2007. Regulamentar essa modalidade de

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

O curso de GI, por sua vez, formalizou a adoção da nova prática a partir da Resolução CEPE/UFPR nº 72/10. O curso atualizou seu PPC, que foi aprovado em 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 se comparar os dois PPCs. A possibilidade da EaD no curso de GI está associada à meta de ofertar 20% de carga horária a distância e buscou-se apoio para sua efetivação dos grupos de professores do Departamento, grupos que dispõem de experiências nacionais e internacionais e grupos de investigação em novas tecnologias como o da Universidade de Málaga na Espanha.

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. Na contramão do PPC de GI, está a possibilidade de EaD no PPC do curso de ADM vinculada à flexibilidade curricular, pois considera que o aluno submeta ao colegiado de curso, o pedido de aproveitamento de conhecimento em cursos complementares. O PPC, 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 trabalho.

Essa autonomia está em inconformidade com a Resolução CEPE/UFPR nº 72/10, pois não está prevista neste PPC 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 ADM e dos demais cursos da UFPR que não atualizaram seus PPCs.

Neste campo organizacional, apesar de os docentes serem citados como atores centrais na difusão, na verdade eles são atores periféricos no limite de fronteira do campo. Os órgãos responsáveis por

aprovar a inserção da metodologia EaD no PPC são os atores intermediários, como a Plenária Departamental, Colegiado do Curso e a Coordenação de Curso. Os atores centrais responsáveis pela mudança e institucionalização do AVA Moodle, como uma nova prática institucional, são a Cipead, a Prograd, 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.

As alterações no campo, no período de 2010 a 2018, não foram suficientes para promover mudanças institucionais. Dos 134 cursos de graduação da UFPR, apenas 32 reformularam o PPC nesse período. Apesar de atores no nível do campo terem regulamentado a metodologia EaD, a institucionalização do AVA Moodle não ocorreu.

A ausência de mecanismos para institucionalizar o AVA Moodle somada à ascensão de novos atores em 2017, causou retrocesso na institucionalização 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 recursividade política com ações voltadas para os interesses dos atores sociais centrais na estrutura de um campo organizacional como esfera institucional de interesses em disputa.

## 6 CONCLUSÕES

A ausência do conhecimento socialmente estruturado em normativas interrompe o fluxo da institucionalização. A implementação de EaD nas disciplinas de cursos presenciais não se objetificou nem por meio do AVA Moodle nem por outro AVA. 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 implementação

da EaD nos cursos presenciais e criação de novos arranjos estruturais.

A descrição da institucionalização poderia encerrar neste ponto da análise temática senão houvesse o complemento das contribuições de Greenwood *et al.* (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 definidas por Tolbert e Zucker (1996). Este é o principal fator comparativo do processo que agrega na descrição de todos os estágios de institucionalização, uma vez que está voltado para a abordagem da teorização estratégica de Greenwood *et al.* (2002) associado a análise dos fluxos institucionais de Tolbert e Zucker (1996). 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, 1996) e contribuir com estudos da teoria institucional. O estágio seguinte à fase de habitualização se refere à objetificação de Tolbert e Zucker (1996), à teorização de Greenwood *et al.* (2002).

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 nas variáveis de julgamento de Parsons, que guiam a ação do ator, duas variáveis são destacadas nesta fase: qualidade e desempenho.

No estágio de teorização/objetificação, 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 *et al.* (2002) e por *champions*.

A inércia dos atores centrais no processo de mudança pode ser solucionada pelo monitoramento organizacional que, neste caso, foi instituído por

mecanismo coercitivo, através de auditoria do TCU na Governança de TI da UFPR. O PDTI 2016-2017 traz metas para a institucionalização do AVA Moodle e devido a esse monitoramento foi possível integrar Moodle e o Sistema de Informação para o Ensino (SIE) da UFPR, 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 meta truncada.

A continuidade da teorização por meio de ideias de ação que diminuam a resistência à mudança (TOLBERT; ZUCKER, 1996) são estratégias que favorecem a legitimidade moral ou pragmática (GREENWOOD *et al.*, 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 forma ativa para sensibilizar os docentes, consideradas ineficientes 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 de 1990. Contudo, essa ação de capacitação não pode ser considerada uma estratégia na teorização com objetivo de promover mudança no ensino presencial e com isso adquirir legitimidade moral ou pragmática. 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. Isto porque a conformação às práticas é entendida como a internalização de sistemas homogêneos de entendimento do contexto para alcançar a legitimidade. Uma vez institucionalizadas, as práticas permitem a perenidade organizacional e o acesso aos grupos sociais, configurando assim a dinâmica institucional.

Os achados para a legitimidade de Greenwood *et al.* (2002) permitem inferir que a ideia de mudança do ator central, Cipead, está voltada para o interesse da nova gestão 2017-2021. O monitoramento or-

ganizacional 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.

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.

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 UFPR possuir 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.

Este estudo corroborou o processo de institucionalização e de mudança institucional de Greenwood *et al.* (2002), tendo em vista que na teorização em ambientes coercitivos espera-se diligência em princípios da razoabilidade; em miméticos, solidez de ideias; 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 (1996), uma vez que o AVA Moodle está na fase de habitualização e não se objetificou porque é inexistente um grau de consenso social entre os decisores da organização a respeito do valor da estrutura.

Destaca-se a contribuição teórica na associação dos processos de institucionalização de Greenwood *et al.* (2002) e Tolbert e Zucker (1996) que demonstrou a importância da complementariedade dos processos para a compreensão de institucionalização de práticas. Com isso, permitiu contribuições gerenciais a respeito de estratégias para planejamento de ideias e sua ampla adoção.

## ■ REFERÊNCIAS

- AMORIM, S. K. P.; LIMA, T. B.; KRUTA-BISPO, A. C. A. Perspectivas de aprendizagem autodirecionada e transformadora em ambientes virtuais de aprendizagem: novas necessidades em tempos de pandemia da Covid-19. **Revista Ciências Administrativas**, v. 28, n. especial, p. 1-13, 2022. <https://doi.org/10.5020/2318-0722.2022.28.Esp.e12309>
- ATLAS.TI. **Qualitative data analysis**. Release 6.2.27. Berlin, Atlas.ti GmbH, 2012. <http://www.atlasti.com>
- 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 da Administração**, v. 18, n. 44, p. 66-80, 2016. <https://doi.org/10.5007/2175-8077.2016v18n44p66>
- BIHARI, A.; SHAJAHAN, P. K. Changing CSR practices of corporates: a study of institutionalization of mandated corporate social responsibility in India, *International Journal of Law and Management*, v. 65, n. 2, p. 105-124, 2023. <https://doi.org/10.1108/IJLMA-09-2022-0198>
- BOXENBAUM, E.; JONSSON, S. Isomorphism, diffusion and decoupling: concept evolution and theoretical challenges. In: GREENWOOD, R.; OLIVER, C.; LAWRENCE, T. B.; MEYER, R. E. **The Sage handbook of organizational institutionalism**. 2. ed., Los Angeles: Sage, 2017, p. 121-149. <https://doi.org/10.4135/9781446280669.n4>
- BRAGA, A. C. S.; BATAGLIA, W. Capacidades institucionais que dotam a agência individual e coletiva para a mudança institucional (Revisitando Selznick). **Revista de Ciências da Administração**, v. 24, n. 62, p. 46-64, 2022. <https://doi.org/10.5007/2175-8077.2022.e67096>
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ed. 248, p. 27833, 23 dez. 1996.

- BRASIL. **Portaria n. 343, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ed. 53, p. 39, 17 mar. 2020.
- BRYMAN, A. **Social research methods.** Oxford, UK: Oxford University Press, 2012.
- CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 57, n. 5, p. 611-614, 2004. <https://doi.org/10.1590/S0034-71672004000500019>
- CRUZ, J. R.; LIMA, D. C. B. P. Trajetória da educação a distância no Brasil: políticas, programas e ações nos últimos 40 anos. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 13, n. 13, p. 1-19, 2019. <https://doi.org/10.5380/jpe.v13i0.64564>
- CRUZ, G. A Dinâmica institucional: uma reflexão sobre o alcance das instituições. **Revista de Ciências da Administração**, v. 17, n. 42, p. 95-105, 2015. <https://doi.org/10.5007/2175-8077.2015v17n42p95>
- DIMAGGIO, P. J.; POWELL, W. W. The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. **Revista de Administração de Empresas**, [S. l.], v. 45, n. 2, p. 74-89, 2005. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rae/article/view/37123>. Acesso em: 5 aug. 2017.
- ENDACOTT, C.; LEONARDI, P. Artificial intelligence as an endogenous mechanism of institutional isomorphism. In: Academy of Management Proceedings. Briarcliff Manor, NY 10510: Academy of Management, 2023. p. 13487. <https://doi.org/10.5465/AMPROC.2023.13487abstract>
- FERREIRA, H. C. H.; FONSECA FILHO, A. S. Dilemas, expectativas e perspectivas sobre o ensino superior de turismo e hospitalidade em tempos de Covid-19. **Revista Acadêmica Observatório de Inovação do Turismo**, v. 14, n. especial, p. 29-49, 2020. <https://doi.org/10.17648/raoit.v14n4.6658>
- GIDDENS, A. **Sociologia.** 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.
- 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. <https://doi.org/10.5465/3069285>
- GREENWOOD, R.; OLIVER, C.; SAHLIN, K.; SUDDABY, R. **The Sage Handbook of Organizational Institutionalism.** Los Angeles: Sage, 2008. p. 1-46. <https://doi.org/10.4135/9781849200387.n1>
- 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, 2008, p. 573-595. <https://doi.org/10.4135/9781849200387.n25>
- KIM, J.; GREINER, M.; MIREE, C. Embedded agency in competitive environments: distribution of new occupations for data-oriented practices. **Management Research Review**, 2023. <https://doi.org/10.1108/MRR-11-2021-0786>
- KÖLBEL, J. F.; BUSCH, T. Signaling legitimacy across institutional contexts: the intermediary role of corporate social responsibility rating agencies. **Global Strategy Journal**, v. 11, n. 2, p. 304-328, 2021. <https://doi.org/10.1002/gsj.1355>
- 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. (Orgs.). **Handbook de estudos organizacionais.** Vol. 1. São Paulo: Atlas, 2010. p. 218-225.
- 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. p. 11-30.

- MEYER, A. I. S. Ambientes virtuais de aprendizagem: conceitos e características. **Kiri-Kerê: Pesquisa em Ensino**, v. 1, n. 12, p. 190-208, 2022. <https://doi.org/10.47456/krkr.v1i12.37409>
- MEYER, J. W.; ROWAN, B. Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony. **American Journal of Sociology**, v. 83, n. 2, p. 340-363, 1977. <https://doi.org/10.1086/226550>
- MEYER, J. W.; SCOTT W. R. **Organizational environments: ritual and rationality**. Beverly Hills: Sage, 1983.
- NIEUWENHUIS, R.; NEED, A.; VAN DER KOLK, H. Family policy as an institutional context of economic inequality. **Acta Sociologica**, v. 62, n. 1, p. 64-80, 2019. <https://doi.org/10.1177/0001699318760125>
- OCASIO, W.; GAI, S. L. Institutions: everywhere but not everything. **Journal of Management Inquiry**, v. 29, n. 3, p. 262-271, 2020. <https://doi.org/10.1177/1056492619899331>
- ORTIZ, T. L. H.; APPE, S. Coercive and mimetic isomorphic mechanisms for service provision: the creation of nonprofit organizations in Mexico before and during the COVID-19 pandemic. **Public Policy and Administration**, 2022. <https://doi.org/10.1177%2F09520767221142186>
- ÖZTÜRK, İ. Institutionalization mechanisms at the universities: case study of the Turkish universities. **MANAS Journal of Social Studies**, v. 10, n. 3, p. 1602-1617, 2021. <https://doi.org/10.33206/mjss.866380>
- PARSONS, T. **A estrutura da ação social: um estudo da teoria social com especial referência a um grupo de autores europeus recentes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- PORTILLO, S.; BEARFIELD, D.; HUMPHREY, N. The myth of bureaucratic neutrality: institutionalized inequity in local government hiring. **Review of Public Personnel Administration**, v. 40, n. 3, p. 516-531, 2020. <https://doi.org/10.1177/0734371X19828431>
- POSADAS, S. C.; RUIZ-BLANCO, S.; FERNANDEZ-FEIJOO, B.; TARQUINIO, L. Institutional isomorphism under the test of non-financial reporting directive: evidence from Italy and Spain, *Meditari Accountancy Research*, v. 31, n. 7, p. 26-48, 2023. <https://doi.org/10.1108/MEDAR-02-2022-1606>
- ROCHER, G. **Talcott Parsons e a Sociologia Americana**. Trad. 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**, v. 21, 173-204, 2003. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.289>
- 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. p. 164-182.
- SCOTT, W. R. **Institutions and organizations: ideas and interests**. 3. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2008.
- SEYFRIED, M.; ANSMANN, M.; POHLENZ, P. Institutional isomorphism, entrepreneurship and effectiveness: the adoption and implementation of quality management in teaching and learning in Germany. **Tertiary Education and Management**, v. 25, p. 115-129, 2019. <https://doi.org/10.1007/s11233-019-09022-3>
- SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s Revista Eletrônica**, v. 16, n. 2, p. 1-14, 2015. Disponível em: <http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113/1403>. Acesso em: 03 out. 2017.
- SUCHMAN, M. Managing legitimacy: strategic and institutional approaches. **Academy of Management Review**, v. 20, n. 3, p. 571-610, 1995. <https://doi.org/10.5465/amr.1995.9508080331>

TOLBERT, P. S.; ZUCKER, L. G. The institutionalization of institutional theory. In: CLEGG, S.; HARDY, C.; NORD, W. (Eds.). **The handbook of organization studies**. London: Sage, 1996. p. 175-190.

TUBARO, P. Disembedded or deeply embedded? A multi-level network analysis of online labour platforms. **Sociology**, v. 55, n. 5, p. 927-944, 2021. <https://doi.org/10.1177/0038038520986082>

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). **Resolução n. 72, 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. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, Curitiba, 2010. Disponível em: [http://www.soc.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2016/07/resolucao\\_cepe\\_29102010-497.pdf](http://www.soc.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2016/07/resolucao_cepe_29102010-497.pdf). Acesso em: 08 maio 2017.

WEBER, M. **Ensaio de Sociologia**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 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.

ZUCKER, L. G. Institutional theories of organization. **Annual Review of Sociology**, v. 13, p. 443-464, 1987. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.13.080187.002303>

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, MA: Ballinger, 1988, p. 23-49.