

# INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO PRÁTICA DE GESTÃO: IMPLICAÇÕES E TRANSIÇÕES DECORRENTES DA PANDEMIA DE COVID-19

**Braian Veloso**

Universidade Federal de Lavras – UFLA  
braian.veloso@ufla.br | ORCID 0000-0002-9459-5740

**Marcello Ferreira**

Universidade de Brasília – UnB  
marcellof@unb.br | ORCID 0000-0003-4945-3169

**Olavo Leopoldino da Silva Filho**

Universidade de Brasília – UnB  
olavolsf@unb.br | ORCID 0000-0001-8078-3065

**Daniel Mill**

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar  
mill@ufscar.br | ORCID 0000-0002-8336-3645

## Resumo

O objetivo precípua deste artigo é analisar as implicações da Pandemia de COVID-19 para o processo de institucionalização dos cursos a distância nas universidades (estaduais e federais) públicas brasileiras, sem perder de vista a organização típica das experiências de ensino remoto emergencial. O estudo é um recorte da tese de doutorado de Veloso (2022), com contribuições dos demais autores na formulação e na avaliação da pesquisa, bem como na interpretação de seus resultados que enfocam o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), principal política de indução à Educação a Distância (EaD) no País. No tocante à metodologia, optou-se pela triangulação metodológica à luz das abordagens qualitativa e quantitativa. Os procedimentos metodológicos foram: análise documental, grupo focal virtual, entrevista semiestruturada, técnica Delphi e questionário virtual. Com a pesquisa, chegou-se à conclusão de que as experiências compelidas pela Pandemia de COVID-19 são motrizes para o processo de institucionalização da EaD. No entanto, a experiência, por si só, não conduz à incorporação orgânica. O formato de concepção, desenvolvimento, fomento e avaliação do Sistema UAB deve ser revisado a propósito

de um outro, que na dialogia defendida no artigo não o invalide ou elimine, mas que nele reconheça as necessidades de reflexão e revisão de currículos - e, portanto, de projetos formativos em suas qualidades políticas e formal.

**Palavras-chave:** EaD; Gestão; Institucionalização; Sistema UAB; Pandemia de COVID-19.

### **Abstract**

The main objective of this article is to analyze the implications of the COVID-19 Pandemic for the process of institutionalization of distance courses in Brazilian public universities (state and federal), without losing sight of the typical organization of emergency remote teaching experiences. The study is an excerpt from Veloso's (2022) doctoral thesis, with contributions from the other authors in the formulation and evaluation of the research, as well as in the interpretation of its results, which focus on the Universidade Aberta do Brasil (UAB) System, the main policy of induction to Distance Education (DE) in the country. With regard to methodology, we opted for methodological triangulation in the light of qualitative and quantitative approaches. The methodological procedures were: document analysis, virtual focus group, semi-structured interview, Delphi technique and virtual questionnaire. With the research, it was concluded that the experiences compelled by the COVID-19 Pandemic are the driving force for the DE institutionalization process. However, experience alone does not lead to organic incorporation. The design, development, promotion and evaluation format of the UAB System must be revised in relation to another one, which in the dialogical process defended in the article does not invalidate or eliminate it, but which recognizes the needs for reflection and revision of curricula - and, therefore, of formative projects in their political and formal qualities.

**Keywords:** Distance Education; Management; Institutionalization; UAB System; COVID-19 pandemic.

### **Introdução**

A Pandemia de COVID-19 trouxe uma série de implicações e promoveu transições para as mais diferentes esferas da sociedade. Na educação, experiências



como de ensino remoto emergencial (muitas vezes, denominadas equivocadamente de *ensino a distância* ou, ainda mais precariamente, de *educação a distância*) compeliram instituições, da educação básica ao ensino superior, a aportarem Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) colimando assegurar os processos de ensino-aprendizagem em que pesem as medidas de distanciamento e isolamento social preconizadas pelos órgãos de saúde e vigilância sanitária no mundo. Pode-se dizer, nesse sentido, que o período pandêmico foi motriz de experiências significativas para os mais distintos agentes que atuam em âmbito educacional, inclusive aqueles que tinham resistência ao uso de recursos tecnológicos ou a modalidades educacionais em constante expansão, como a Educação a Distância - EaD (Ferreira et al., 2022; Mill et al., 2022).

Posto isso, esta pesquisa tem como objetivo analisar as implicações da Pandemia de COVID-19 para o processo de institucionalização dos cursos a distância nas universidades (estaduais e federais) públicas brasileiras, sem perder de vista a organização típica das experiências de ensino remoto emergencial. O estudo é um recorte da tese de doutorado do primeiro autor (Veloso, 2022), com contribuições dos demais na formulação e na avaliação da pesquisa, bem como na interpretação de seus resultados, e enfoca o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), principal política de indução à EaD no País:

Como a mais evidente e vultosa política pública de educação superior a distância no País, o Sistema UAB é também referência para a análise dos processos de institucionalização da Educação a Distância (EaD) na perspectiva das instituições de ensino superior (IES) públicas que o integram. Instituído em 2006 (Brasil, 2006), com o objetivo de expandir a oferta de cursos superiores na modalidade de Educação a Distância, o Sistema UAB tem por modelo: (i) a agregação consorciada de IES públicas; (ii) o fomento parcial de infraestrutura física, tecnológica e de pessoal, além de recursos de custeio, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); (iii) o apoio de polos presenciais mantidos por estados, municípios ou, em menor número, pelas próprias IES, para a realização de atividades acadêmicas do curso (inclusive avaliações); (iv) o uso de recursos de mediação pedagógica online e materiais didáticos em mídias impressas e/ou digitais; e (v) o suporte acadêmico de professores e tutores, remunerados pela CAPES por meios de bolsas de estudo e pesquisa (Ferreira & Carneiro, 2005, p. 229).

No tocante aos procedimentos metodológicos, lançou-se mão de variados instrumentos de coleta e análise de dados a fim de perscrutar o fenômeno,

considerando-se o seu caráter intrincado. Acredita-se que resgatar a discussão acerca das experiências vivenciadas durante o período pandêmico e suas implicações e transições induzidas para a institucionalização da EaD é fundamental para constituir propostas de formação superior pública que tenham perenidade, sustentabilidade e vínculo aos projetos de desenvolvimento - e, por consequência, inclusão, permanência e qualidade (Ferreira & Mill, 2014; Ferreira & Carneiro, 2015; Ferreira, Nascimento & Mill, 2018; Ferreira, Costa & Mill, 2021; Veloso, 2022; Veloso & Mill, 2022a; 2022b).

Para mais bem organizar o texto, dividimos a análise em ações que seguem um sequenciamento lógico. Depois desta introdução, tem-se a metodologia e os procedimentos metodológicos da pesquisa. Após isso, tecemos alguns comentários acerca do processo de institucionalização com vistas a retomar outros debates feitos por nós. Em seguida, apresentamos dados que ratificam a importância da experiência como motriz do processo de incorporação orgânica da EaD – a incorporação orgânica, cabe dizer, é uma alternativa à perspectiva da institucionalização, tendo em vista que aquela prioriza dimensões pedagógicas, tecnológicas e culturais, equanto esta se estrutura, classicamente, na perspectiva estruturalista. Nessa parte, enfatizamos a Pandemia de COVID-19 e suas implicações para o fenômeno. O artigo se encerra com considerações finais. Estas que resgatam as discussões do texto e sinalizam pontos importantes para pensarmos e discutirmos o objeto para além destas páginas.

## **Metodologia**

Esta pesquisa relata parte de uma investigação realizada e defendida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE-UFSCar). O estudo obteve aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar por meio do parecer número 2.647.439. Adotou a triangulação metodológica que compreende múltiplos instrumentos, estratégias e fontes de coleta e análise de dados (Duarte, 2009). Quanto ao recorte e ao *locus*, destaca-se que a investigação foi desenvolvida em todo o território brasileiro, enfocando Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) de todas as cinco regiões do País.

No que se refere mais precisamente aos sujeitos participantes, malgrado sua dispersão geográfica e suas experiências multifacetadas, advindas de contextos diferentes do Brasil, procurou-se manter a congruência a partir de uma condição fulcral: experiência no âmbito do Sistema UAB. Ademais, procuramos coletar dados relacionados às dimensões que adotamos como essenciais para a análise do objeto,



quais sejam: docência, discência e gestão. Isso significa que os indivíduos que fizeram parte da pesquisa contemplaram esses perfis. Mais especificamente, entrevistamos ou convidamos para os questionários e grupos focais professores (formadores/aplicadores e autores/conteudistas), tutores (presenciais e/ou virtuais), discentes e gestores (coordenadores de curso, coordenadores UAB etc.).

No Quadro 1, detalhamos os procedimentos metodológicos empreendidos, bem como o embasamento teórico utilizado na elaboração, coleta e apreciação do material empírico/documental.

Quadro 1 – Procedimentos metodológicos da pesquisa.

Instrumento de coleta	Embasamento teórico	Participantes	Características
Análise documental	Magro & Rausch (2002); Peter, Therrien & Peter (2004).	40	Foram analisados os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), os Projetos Pedagógicos Institucionais (PPI) e o regimento dos órgãos gestores de EaD disponíveis online de universidades que atuam no Sistema UAB. Nas buscas, foram usadas a combinação da sigla da instituição seguida da sigla “EaD”.
Grupo focal virtual	Backes et al. (2011); Duarte (2007); Abreu, Baldanza & Gondim (2009).	30	Os grupos tiveram conversas assíncronas, por aproximadamente 1 mês, por texto, via WhatsApp. Os grupos foram: Grupo 1 com 11 docentes-formadores / aplicadores; Grupo 2 com 7 docentes-tutores (presenciais e virtuais); Grupo 3 com 8 alunos e ex-alunos; Grupo 4 com 4 alunos e ex-alunos. O critério para participação era experiência no âmbito do Sistema UAB.
Entrevista semiestruturada	Kaufmann (2013); Wright & Giovinazzo (2000).	18	As entrevistas tiveram duração aproximada de 1h cada e utilizaram roteiro semiestruturado elaborado na perspectiva compreensiva (Kaufmann 2013). Foram conversas síncronas, por meio de webconferência, gravadas e transcritas. Entrevistamos 7 docente-formadores/aplicadores, 1 docente autor-conteudista, 2 docentes-tutores (presenciais e virtuais), 3 alunos ou ex-alunos, 1 técnico de órgão gestor de EaD, além 4 de gestores. Todos tinham, em comum, a experiência no âmbito da UAB.

(Continua)

(Continuação do Quadro 1)

Técnica Delphi	Antunes (2014).	10	Participaram dessa etapa 10 <i>experts</i> na área de EaD pública. Eles tiveram acesso a versão preliminar de questionário e, em 3 rodadas ( <i>rounds</i> ), opinaram e sugeriram melhorias até que todos chegaram num consenso. Novamente, todos os participantes tinham em comum a experiência no âmbito do Sistema UAB.
Questionário virtual	Ferreira & Carneiro (2015); Brasil (2017).	25	Posteriormente à técnica Delphi, chegou-se a uma versão definitiva de questionário que foi enviado a gestores que atua(ram) no âmbito da UAB. As perguntas foram elaboradas com base em Ferreira e Carneiro (2015) e Brasil (2017). As respostas foram filtradas e, pelo escopo da investigação, os Institutos Federais foram excluídos – restando somente dados de universidades (estaduais e federais).

Fonte: Autoria própria.

### Sobre a institucionalização da Educação a Distância

Assim como discutimos em Ferreira e Carneiro (2015), Ferreira et al. (2018) e Veloso e Mill (2022b), a institucionalização da EaD é um fenômeno assaz complexo, que depende de elementos endógenos e exógenos. Resulta das contradições geradas pela desarmonia entre os elementos do esquema teórico-conceitual que propusemos em Veloso (2022), quais sejam, sujeitos – ou grupos de sujeitos –, cultura – ou *ethos* organizacional – e burocracia. Chegamos a essas ilações na medida em que desvelamos, especialmente pelos dados do questionário, entrevistas e grupos focais, as peculiaridades dos embates travados entre EaD e educação presencial. Embates estes que decorrem do próprio modelo de financiamento da modalidade nas IPES, tendo em vista o que chamamos anteriormente de institucionalização da precariedade como fenômeno que cristaliza, em especial no tocante à forma como os sujeitos interpretam a realidade, o formato claudicante que o sistema UAB imprime nas propostas de cursos a distância (Veloso, 2022). Essa analítica está detalhadamente discutida por coautores deste trabalho em Mill et al. (2018).

Para perscrutar esse processo de incorporação orgânica dos cursos a distância, adotamos uma abordagem fenomenológica pautada na sociologia compreensiva de Max Weber (2015; 2016). Tal forma de investigar o objeto propiciou-nos o entendimento



de que as instituições públicas são, antes de mais, aglomerados de sujeitos que agem reciprocamente. Quer-se assim dizer que quaisquer influências, externas ou internas, só produzem seus efeitos e se materializam quando da interpretação feita pelos indivíduos que atribuem um sentido subjetivo à sua ação. Daí a extrema relevância de apreender as dinâmicas que perpassam o processo de institucionalização muito para além das condições notadamente materiais. Noutras palavras, reduzir a análise à falta de incorporação de recursos na matriz orçamentária aborda apenas parte do fenómeno, negligenciando o elemento fulcral que decorre da perspectiva fenomenológica weberiana que propusemos, a saber: o decurso da agência como aspecto central na compreensão dos circuitos de reprodução das práticas institucionais, uma vez que qualquer atividade institucionalizada depende de sua maior ou menor probabilidade de reprodução dentro de expectativas institucionais mais ou menos empedernidas.

Nessa senda, em Veloso (2022) reconhecemos que não há como analisar a institucionalização sem ter em vista o carácter burocrático das universidades públicas. Estas que, como apontam Vieira e Vieira (2003; 2004) são, por natureza, recalcitrantes à inovação e tendem à formação de grupos que agem por interesses corporativistas que, muitas vezes, sobrepõem os interesses institucionais. A burocracia que perpassa e perfila a lógica de funcionamento intraorganizacional evidencia que qualquer iniciativa de incorporação orgânica da EaD esbarra, por exemplo, na matriz orçamentária. Enquanto o financiamento para a modalidade for externo, dependente de uma política pública claudicante como o Sistema UAB, ter-se-á uma série de percalços que obstaculizam a institucionalização.

Seja como for, a abordagem fenomenológica permite-nos compreender que os entraves burocráticos são apenas parte de um processo em demasia intrincado. Do mesmo modo que a não incorporação dos recursos na matriz orçamentária é um indicativo insofismável de atraso na institucionalização da EaD, a abundância de recursos financeiros não assegura, *per se*, a efetiva cristalização das práticas e a consolidação de propostas com qualidade. Isso porque, já o dissemos, quaisquer influências endógenas ou exógenas dependerão, em última instância, de um agir subjetivamente orientado que enreda as dinâmicas institucionais e delinea as características basilares das universidades públicas.

Com base nesse argumento, chegamos à tese original de que institucionalizar a EaD é um processo essencialmente dialético. Porquanto os embates gerados pela desarmonia entre os elementos (sujeitos, cultura e burocracia) produzem sínteses que

tanto podem avançar como retroceder na perspectiva do que chamamos de incorporação orgânica. São as contradições, especialmente aquelas engendradas e mantidas pelo Sistema UAB, que promovem visões antagônicas e, dentre outras coisas, levam aos choques entre EaD e educação presencial. Trata-se de diatribes intraorganizacionais que dão forma e movimento ao fenômeno, sendo que este tende a culminar numa síntese maior, isto é, na hibridização das práticas, em que modalidades deixam de ser vistas como contendoras e passam a coexistir em cenários de confluência profícua (Veloso & Mill, 2022a; 2022b). Mais do que isso, supera-se o próprio modelo UAB como criador e mantenedor das contradições.

Pois bem, se a institucionalização é produto direto das contradições que incitam o movimento, é escusado dizer que esses mesmos embates são travados por indivíduos que atuam nas universidades. Como dito, a abordagem fenomenológica leva-nos à noção de que quaisquer instituições são aglomerados de sujeitos que, atribuindo sentido à sua capacidade de agência, agem em um contexto que é sempre histórico e social. Ao falarmos em síntese maior, que conduz à educação híbrida como superação dos antagonismos entre EaD e educação presencial, estamos afirmando, em outros termos, que os conflitos intraorganizacionais criam experiências que mudam e ressignificam as próprias interpretações que os indivíduos têm ante a realidade que os circunda. Se é verdade que nada se produz nas universidades sem o agir socialmente orientado, também podemos asseverar que nenhuma ação se concretiza alheia às circunstâncias materiais. Valemo-nos da dialética como instrumento conceitual para explicar o objeto, posto que, superando a lógica formal, ela mostra-nos que os aparentes antagonismos são, a bem da verdade, partícipes de um mesmo e único processo sempre retroalimentado.

Na medida em que as condições histórico-sociais incidem sobre os sujeitos que, interpretando-as, agem reciprocamente, criando um aparente invólucro estrutural, há que se considerar as implicações da Pandemia de COVID-19 para a institucionalização da EaD. Compelidas a atuarem por meio de ensino remoto emergencial, as instituições lidaram com condições endógenas que galvanizaram os embates internos e, com efeito, movimentaram o fenômeno. Tendo isso em vista, o cenário pandêmico foi um dos temas abordados em Veloso (2022), aparecendo em algumas perguntas do questionário virtual e nas falas de alguns participantes do estudo. Debruçar-nos-emos nesse tópico a seguir, buscando discutir de que maneira a pandemia influiu nas agências institucionalmente





delimitadas e como isso afetou a institucionalização da EaD.

### **Experiência: Fator Decisivo na Incorporação Orgânica da Educação a Distância**

A compreensão de que o modelo UAB precisa ser superado (Veloso, & Mill, 2022a; 2022b)<sup>1</sup> é um produto, dentre outros aspectos, da experiência institucional. Concordando com a tese de que o fenômeno é dialético, não há como se esquivar do caráter histórico do objeto de estudo – e isso a teoria marxista muito bem evidencia no que pertine à sua visão para a dialética (Marx & Engels, 2007). São as vivências das universidades e, em conjunto, do ambiente organizacional que materializam a EaD pública brasileira. Os percalços identificados só são passíveis de análise devido à visão que os atores têm da realidade, porque vivenciaram-na. A adesão a um modelo específico, como ocorreu com a UAB em razão dos editais de fomento sedutores, fez com que muitas instituições ofertassem seus cursos sem o devido conhecimento de causa, apoiando-se em documentos norteadores, na política de fomento e nas práticas dentro do campo consideradas, até então, legítimas – o que se coaduna com os movimentos isomórficos que permeiam ambientes organizacionais cujas práticas inovadoras produzem incertezas e inseguranças, como demonstrado por DiMaggio e Powell (2005).

De qualquer maneira, é no percurso histórico, em meio às lutas institucionais, que a presença da EaD vai movimentando a institucionalização. Havendo um modelo de financiamento, podemos falar de uma padronização que dificultou dissidências substanciais. Porém, isso não excluiu as nuances de cada universidade, porque foram se adaptando às suas necessidades para passar ao processo de incorporação dos cursos a distância. E tudo isso é dialético, como dissemos, uma vez que foi tomando forma pelas lutas, de tal sorte que, no embate entre as contradições, geraram-se sínteses em que os contrários tiveram sua parcela de contribuição naquilo que deles resulta. O próprio entendimento, nas instituições, de que mudanças precisavam ser feitas, não só na cultura, mas no aparato normativo, advém da experiência. A Docente-

---

<sup>1</sup> Na medida em que utilizamos a dialética como instrumento conceitual, pudemos constatar que os embates entre EaD e educação presencial não se reduzem ao antagonismo, mas produzem sínteses. Estas que, como analisamos, tendem a culminar em cenários de superação das dicotomias. Noutros termos, caminhar-se-ia para contextos cada vez mais híbridos, em que EaD e educação presencial resolvem seus conflitos e engendram novas concepções para a própria educação. Sobre isso, c.f. Veloso e Mill (2022b).



formadora/aplicadora B<sup>2</sup> - uma entre 18 entrevistados para os objetivos da tese de que deriva esta discussão - nos oferece dados importantes a respeito disso.

Quando a EaD se iniciou em 2002, não havia nenhum ato normativo que estivesse adequado à EaD. Nem mesmo o ato normativo para a criação do número de matrícula existia. Isto não foi simples de ser feito. Para alguns colegas pode não significar nada, mas o aluno ficou sem matrícula na instituição. Tinha matrícula pelo CEDERJ<sup>3</sup>, mas ele nunca foi aluno do CEDERJ, que é apenas o consórcio. Veja o quanto esse fato que não se dá valor tem repercussão na cultura organizacional e na cultura universitária em geral. Até hoje, os alunos têm um discurso de aluno CEDERJ e não de aluno \*\*\*\*<sup>4</sup>, \*\*\*, \*\*\*, \*\*\*, \*\*\*, \*\*\*, \*\*\*, \*\*\* [nome de instituições do mesmo Estado] que são as instituições consorciadas. Não sei como ficou a situação de número de matrícula nas outras IES. Não tenho de cabeça a situação de outros atos normativos, mas lembro das defesas por mudanças nos atos normativos. *E, como já falei, tudo foi realizado com o carro andando, não houve previsão para esses dados que são de institucionalização de EaD.* Institucionalizar não é apenas ter o ato normativo de criação de um curso ou mesmo o credenciamento da IES para a EaD. Porém, tenho visto na minha experiência que a ideia que prepondera é esta. *E, somente no andar do curso na EaD é que cada um vai se dando conta da falta que faz* porque, nesse momento, se confronta com o simples fato de que estamos em uma sociedade cartorial (Docente-formadora/aplicadora B).

A consciência dos problemas que devem ser enfrentados para institucionalizar a EaD é produto da experiência, histórico mesmo. O depoimento da Docente-formadora/aplicadora B demonstra que aspectos considerados básicos, como a inexistência de matrícula dentro da universidade, foram percebidos posteriormente à adesão ao fomento para os cursos a distância. A mesma fala também sustenta nossa afirmação de que, ainda hoje, persiste uma representação da EaD atrelada ao modelo específico instaurado e mantido pela UAB – e isso se estende ao CEDERJ, no caso do Rio de Janeiro. Confunde-se a modalidade com a política pública, como se fossem sinônimos – e não o são, como defendemos em Ferreira e Carneiro (2015), em Ferreira, Nascimento e Mill (2018) e em Veloso (2022). Essa interpretação da realidade, para nós equivocada, tem que ver com o que chamamos de institucionalização da precariedade.

---

<sup>2</sup> Em respeito ao sigilo dos participantes, colocamos nomenclaturas genéricas para identificá-los apenas no texto. O padrão adotado foi: função exercida juntamente com uma letra indicando a ordem de entrevistas feitas na pesquisa.

<sup>3</sup> Consórcio Centro de Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro.

<sup>4</sup> Preservamos os nomes das instituições com vistas a manter o sigilo da pesquisa.



Considerando-se que o Sistema UAB formatou um modelo bem específico de EaD houve, também por meio da experiência, um verdadeiro processo de inculcação de valores e percepções que incidiram sobre a conduta no bojo institucional. O resultado é claramente apresentado por Veloso (2022), quando o autor afirma que essa visão equivocada, confundindo uma política pública de fomento específica com a própria modalidade a distância em sua essência, promove cenários de inércia que arrefecem os embates nas universidades e, por isso mesmo, não movimentam o processo de incorporação para que ele saia de contextos precários a fim de caminhar para outros formatos e configurações mais salutares.

O que queremos precisar, todo o caso, é a importância da experiência para que se possa, aliás, agir estrategicamente visando à institucionalização. Se não se tem claras as dificuldades que devem ser superadas, bem como os problemas que precisam ser resolvidos, a atuação em prol da EaD perde sua eficiência, e as sínteses resultantes dos debates internos podem não levar à maior presença da modalidade no aparato normativo. As condições materiais são imprescindíveis, porque elas criam molduras que condicionam, viabilizam e, muitas vezes, permitem a agência. Nenhum ser humano age desconectado da realidade histórico-social, o que a tradição weberiana muito bem nos mostra (Machado-da-Silva et al., 2005). Porém, acreditamos que é tão somente no entrelaçamento das ações, que agem reciprocamente, vinculadas a uma certa materialidade, que podemos compreender melhor a institucionalização. É no ato de experienciar a realidade, pois, que os sujeitos vão moldando o seu agir e, assim o sendo, influenciando nas práticas e na cultura organizacional.

A experiência, em si mesma, não representa avanços na incorporação orgânica. O fato de ser histórico nada tem que ver com um desenvolvimento inexorável que culmine na organicidade da institucionalização. E isso é um ponto nevrálgico, posto que gestores, docentes e outros profissionais da EaD necessitam de clareza acerca da necessidade de transformar as experiências em maior conhecimento quanto às possibilidades e limitações da modalidade. Deve-se refletir criticamente sobre as vivências, apoiando-se também naquelas do campo organizacional, procurando identificar frentes que demandam ação estratégica. É a inquietação em face de circunstâncias consideradas inadequadas que, levando à desestabilização da ordem, intensifica as lutas e movimenta o processo. Tal movimentação é imprescindível, a título de exemplo, para romper com a institucionalização da precariedade, contrapondo-se ao modelo UAB e, a partir disso, vislumbrando-se caminhos para uma EaD efetivamente



incorporada e não pautada na precarização do trabalho (Veloso, 2022).

Destarte, enfatizamos as experiências impelidas pela Pandemia de COVID-19 como cenário de ebulição. As medidas de distanciamento e isolamento social preconizadas pelo órgão máximo de saúde no mundo fizeram com que várias universidades adotassem o chamado ensino remoto emergencial. Isso fez com que a EaD fosse colocada em pauta. Muitos profissionais que nunca tinham atuado na modalidade, ou que a ela eram relutantes, viram-se obrigados a retomar suas aulas de maneira não presencial, utilizando-se de diversos recursos tecnológicos (Ferreira et al., 2022; Mill et al., 2022). Essa adoção emergencial de ferramentas típicas da EaD certamente pôde conduzir a caminhos distintos: ou quebram-se paradigmas e diminui-se o preconceito em decorrência das experiências bem-sucedidas; ou, então, aumenta-se a resistência, porque o uso emergencial e sem o devido preparado de TDIC na educação tende a resultar em práticas malsucedidas.

À parte disso, há de se considerar que a Pandemia de COVID-19 impulsionou a EaD e obrigou-nos àquilo que é fulcral na institucionalização: a experiência. Para Marx e Engels (2007), as circunstâncias fazem os seres humanos, assim como os seres humanos produzem ativamente as suas circunstâncias. O materialismo histórico-dialético marxista ressalta-nos, dentre outras coisas, a historicidade do processo de desenvolvimento de objetos sociais fatorados em dada totalidade sob a articulação da tríade síntese-antítese-tese. Não há como conceber as transformações dialéticas sem considerar a totalidade a que se sucedem e, conseqüentemente, a realidade material cujas categorias (historicidade, hegemonia, ideologia, valor, trabalho, interação, totalidade, contradição, mediação, dominação, consenso, entre outras) sempre estão situadas em um contexto histórico – imbuído de conflitos, determinações, contradições e lutas de classe. Ao afirmarmos isso, temos, por ilação, o entendimento de que qualquer processo de mudança passa pela experiência em face de uma realidade dentro da história, isto é, de uma materialidade.

Para discutir a dialogia é importante recuperar que a obra Marxiana se fundamenta em uma perspectiva teórica materialista histórica e dialética em torno da compreensão de objetos fatorados de uma totalidade. Não se constrói teoria, a propósito, sem o recurso a categorias que se engendram sempre em torno de *determinado* objeto. Historicidade, hegemonia, ideologia, valor, trabalho, interação, totalidade, contradição, mediação, dominação, consenso, entre outras, são categorias que fartamente se evocaram de Marx em tratados sociológicos. Como formas de ser,



isto é, modos de existência do ser social, as categorias devem sempre ser extraídas do objeto de análise – jamais nele arbitrariamente inseridas. É nesse particular que a dialética que propõe tese, antítese e síntese se coloca como *método* para a organização categorial na formulação da operacionalidade de um objeto. No campo educacional, é a dialética o instrumento de identificação, qualificação, estabelecimento, contrassenso, crítica e reelaboração de um fenômeno social tal qual se pode enxergá-lo e desvelá-lo.

Pois bem, a imposição de um ensino remoto emergencial sem a adequada infraestrutura e formação gerou uma série de problemáticas, escancarando problemas históricos do Brasil como a desigualdade social (Mill et al., 2022). Todavia, se as circunstâncias fazem os seres humanos, estes não são meros espectadores, docilmente sujeitos às influências materiais. E, aqui, recorremos a Weber (2015, 2016) para asseverar que a interpretação ante as condições históricas é que vai propiciar um sentido subjetivo que orienta o agir. De que maneira as universidades lidaram com o período pandêmico e materializaram suas ações? Acreditamos que é nessa ótica que a análise redonda em inferências sobre modos significativas. Para tentar apreender a interpretação feita pelos agentes em face das experiências da pandemia, indagamos os 25 participantes do questionário (gestores e professores de EaD) a respeito disso. Estas são as respostas, categorizadas e quantificadas no quadro 2:

Quadro 2 – Implicações decorrentes das experiências vivenciadas durante a pandemia na institucionalização a partir da opinião dos gestores.

<b>Implicações das experiências durante a pandemia (visão dos gestores)</b>	<b>Quantidade de respostas</b>
Contribuiu para mitigar os preconceitos e/ou quebrar paradigmas com relação à modalidade	14 <sup>5</sup>
Impulsionou o uso de tecnologias e/ou ferramentas da EaD para pesquisa e ensino	10

(Continua)

<sup>5</sup> A pergunta era aberta. Logo, uma mesma resposta poderia se enquadrar em mais de uma das categorias elaboradas. Por isso, a soma da quantidade de respostas ultrapassa os 25 participantes do questionário virtual.



(Continuação do quadro 2)

Ajudou na capacitação de professores e profissionais para atuarem na EaD	4
O impacto da pandemia foi amenizado devido à experiência prévia da instituição e dos professores com a EaD e/ou com a UAB	3
Incrementou a infraestrutura e as tecnologias na instituição	3
Agilizou processos que estavam parados por falta de interesse de coordenadores e professores de curso	1
Mapeou o atendimento dos alunos com dificuldades de acesso às tecnologias	1
Repetiu erros que a EaD já havia cometido na instituição	1
Poderá gerar uma percepção errada com relação à EaD, aumentando preconceito	1
Gerou sobrecarga para os professores, que precisaram atuar em home office	1
Fez a instituição atuar no ensino remoto, mas sem a atuação direta do órgão gestor de EaD	1

Fonte: Autoria própria.

Não obstante três categorias mais relacionadas a implicações negativas, a maior parte dos gestores/professores que participaram da pesquisa veem nessa efervescência ocasionada pelo período pandêmico um cenário favorável à EaD e, por consequência, à incorporação orgânica da modalidade. Os comentários mais proeminentes se enquadram na categoria “contribuiu para mitigar os preconceitos e/ou quebrar paradigmas com relação à modalidade”. Logo em seguida, tem-se “impulsionou o uso de tecnologias e/ou ferramentas da EaD para pesquisa e ensino”. As universidades são, em última instância, aglomerados de sujeitos que, atribuindo sentido ao seu agir socialmente orientado, agem. Portanto, todo o fenômeno dialético, movimentando-se pelas lutas, e analisado dentro do esquema teórico-conceitual que propusemos em Veloso (2022)<sup>6</sup>, tem, como átomo, os indivíduos e a sua consequente interpretação da realidade que determina a materialização no decurso do agir. A forma como as universidades lidaram com as exigências impostas pela pandemia é fundante. Além do mais, a descrição dos gestores e a importância que dão às influências do período pandêmico na quebra de paradigmas e diminuição de preconceitos ratificam a

<sup>6</sup> Para consultar o esquema teórico-conceitual, c.f. Veloso (2022, p. 150).



importância da ação social. Os debates institucionais têm que ver com os preconceitos e a interpretação feita pelos indivíduos com relação às macro e microestruturas. A experiência faz parte disso, considerando-se que nenhum agente materializa o seu agir num plano idealizado, sem conexão com uma realidade histórico-social. Quer dizer que as vivências compelidas durante a pandemia foram decisivas para engendrar outras interpretações da materialidade. E o resultado disso pode ser medido por meio da diminuição do preconceito, da resistência, da visão equivocada da EaD, etc.

Concordando, todavia, que o caráter histórico da institucionalização não implica necessariamente avanços, deve-se atentar à condução e ao agir estratégico diante das experiências das universidades. Uma ação empreendida por muitas instituições e que contribuiu para conduzir adequadamente o movimento dialético diz respeito às formações e capacitações ofertadas. Deparando-se com a necessidade incontornável de oferecerem suas disciplinas a distância, professores que nunca atuaram da EaD precisaram de formação adequada, não apenas em vista da qualidade do ensino, mas também para evitar o uso equivocado da modalidade que pode gerar uma percepção errônea que, em vez de mitigar, recrudescer a resistência. Da mesma forma, mensurar as práticas, observando o que foi bem-sucedido e o que precisa ser revisado é uma ação de considerável relevância, pois esclarece os caminhos tomados e de que forma eles devem ser corrigidos e reconduzidos.

A criação de espaços para discussão conjunta de experiências é, acreditamos, também importante. Porque a disseminação de boas práticas, como também o compartilhamento de vivências, contribui para gerar uma sinergia que influi na cultura organizacional. Na medida em que, coletivamente, entende-se quais foram os óbices enfrentados e de que maneira eles podem ser resolvidos institucionalmente, o que pode demandar mudanças no aparato burocrático, cria-se as desestabilizações internas que impulsionam a busca por legitimidade e, por conseguinte, vias para solidificar a modalidade. Na interpretação que os sujeitos fazem da realidade concreta, entende-se que se deve fazer melhorias e mudanças, e que a atual ordem não está adequada às necessidades institucionais. Tudo isso, como dissemos outras vezes, envolve as lutas, o movimento dialético e a busca por legitimidade e, conseqüentemente, por formas de sedimentação modal, aumentando sua resistência às pressões que eventualmente eclodem da desestabilização interna (Veloso, 2022). Recorremos à fala do Gestor D para sustentar nosso argumento.

Então a formação foi feita na raça, a pandemia ela contribuiu pra isso, tá? Se se pode



tirar algo positivo disso é que todo mundo fez [EaD], mal ou bem. Produção de material didático de altíssimo nível pronto, com videoaulas, com “forçação” de barra que a gente tentava fazer nos nossos núcleos e jamais conseguia atender. Minha briga, por exemplo, dentro do próprio curso da \*\*\* [nome da instituição], queria-se sempre material com a bolinha com plinplin, das... padrão mais alto que a gente tem de... de jornalístico do dia de hoje. Não precisa pro dia a dia. Celular mesmo, o cara na mão, tem um monte de formas de fazer, com inventividade e criatividade do professor brasileiro. Então, essa é a faca e o queijo na mão. O que que precisa agora? Virar pras instituições, falar assim, toma aqui o dinheiro que é o que você precisa pra fazer [...] Então, a institucionalização, ela tá num ponto que é um divisor de águas. Ela, pela primeira vez na... na história da educação a distância no Brasil, nas universidades públicas, ela tem exatamente o ingrediente que sempre faltou: gente. Gente sabendo fazer, com ideias novas, com capacidades novas e com adaptações que são as adaptações necessárias pros cursos, dadas as diferenças de projeto pedagógico, da forma que você deve ensinar, da medicina à física, da arte à educação física, tá? (Gestor D).

Esse depoimento, além de destacar o papel do período pandêmico no que concerne às experiências com a EaD, mostra-nos que a incorporação orgânica da modalidade esbarra noutro fator preponderante, já discutido por nós (Ferreira & Carneiro, 2015; Ferreira et al., 2018; Veloso, 2022). Trata-se da disponibilidade orçamentária. Para Lima (2021), o fomento externo é contraditório, pois à medida que promove a oportunidade da oferta e a inclusão de uma cultura da modalidade nas instituições, gera também um empecilho porquanto padroniza o modelo, prejudicando a autonomia. Acreditamos que, enquanto os recursos para a criação e manutenção de propostas envolvendo cursos a distância ou TDIC forem indissociáveis do Sistema UAB, ter-se-á um percalço intransponível se se tomar, como perspectiva analítica, a incorporação orgânica. Mas o que precisamos enfatizar é a relação de reciprocidade e complexidade entre os elementos. Institucionalizar a EaD não é algo simples, não havendo, pois, uma espécie de panaceia. Não há um único fator que, se resolvido, impulsionaria as universidades à efetiva institucionalização. Contudo, a questão orçamentária é, sem dúvida, um indicador incontornável. Para que se tenha propostas de EaD e, inclusive, caminhe-se para uma educação híbrida, é condição *sine qua non* que as instituições tenham, em seu orçamento, incorporados os recursos para que coloquem em prática as suas propostas e exerçam sua autonomia.

De todo modo, entendemos que esse não é o único aspecto a ser considerado. Da mesma forma que as condições institucionais internas favoráveis não podem se





materializar sem recursos financeiros, estes tendem a não gerar resultados profícuos se não houver as condições necessárias. Nessa relação de reciprocidade, em que experiência – compreendendo a interpretação feita pelos sujeitos das macro e microestruturas – e materialidade se interseccionam, conduz-se o processo àquelas sínteses que são imprescindíveis para o fastígio do fenômeno: a imbricação entre as realidades. No entanto, mesmo que se tenha investimento abundante, se as experiências, dentro do percurso histórico e enredadas no caráter dialético do fenômeno, não levarem aos caminhos que criam as condições necessárias e adequadas, não se atingirá uma incorporação orgânica compreendida como superação das dicotomias entre “a distância” e “presencial”. Dito de outro modo, ainda que contando com verba suficiente, se os sujeitos não souberem onde investi-la, de que forma mitigar preconceitos, em quais pilares alicerçarem suas práticas, de que maneira organizar as propostas de cursos, dentre outros, o investimento tende à ineficácia. E isso pode ser combustível para o processo de desinstitucionalização: orçamento mal utilizado levando à visão de que a EaD não funciona ou é ineficiente; indivíduos interpretando a realidade e orientando seu agir em desfavor da modalidade; pressões internas que, paulatinamente, vão extirpando a EaD.

Portanto, ao enfatizarmos a interpretação, ou o elemento subjetivo do agir, que está para além dos entraves orçamentários, demonstramos que o modelo UAB, embora tenha sido decisivo e fundamental para a expansão dos cursos a distância no País, constitui-se, hoje, como uma barreira para a incorporação orgânica. Isso porque o seu modelo de indução, conquanto justificável no início, criou uma lógica de precariedade aceita e introjetada por muitos indivíduos nas universidades em benefício da viabilidade operacional. O resultado disso é claro em Veloso (2022): arrefecimento e, conseqüentemente, acomodação dos sujeitos em face da política de fomento precária. Se os agentes interpretam a realidade como adequada, ou a ela se acomodam, não se produz as lutas necessárias ao movimento dialético. A EaD, nessa ótica, tende a permanecer como política emergencial, sem avanços – e, sobretudo, interesse em avançar – por parte dos sujeitos que nela atuam nas IPES. Em contextos de inércia e acomodação, compelir às desestabilizações da ordem é condição sine qua non para galgar novos degraus na institucionalização. E esse movimento sempre se dá por meio de entrelaçamento de ações que decorrem do que é experienciado institucionalmente.

Portanto, a Pandemia de COVID-19 foi decisiva por compelir experiências que subjazem aos movimentos da institucionalização. No entanto, o que foi experienciado,



embora seja motriz do processo, não determina, *a priori*, os caminhos que serão seguidos. As vivências em meio ao período pandêmico que, em muitas medidas, foram malogradas, certamente podem favorecer o preconceito e as tentativas de rechaçar a EaD. Enfim, o ensino remoto emergencial criou terreno fértil para que as figurações do fenômeno abandonassem a inércia, entregando-se novamente aos movimentos. Cabe, fundamentalmente, aos agentes que atuam nas instituições, especialmente os gestores, conduzirem o processo para que este avance gradativamente rumo à incorporação orgânica. Diversas são as estratégias, resultantes de esforços distintos, que devem convergir para que a experiência se torne combustível para a efetiva institucionalização da EaD.

As políticas [de institucionalização] fornecem uma estrutura para o funcionamento da educação a distância. Elas constituem um conjunto de regras consensuadas que indicam papéis e responsabilidades. Essas políticas podem ser comparadas com as leis de navegação, com as regras de trânsito, ou com sintaxe da linguagem. [...] As políticas [de institucionalização], que devem estruturar os processos ainda não estruturados, são um passo natural em ações de inovação, como é o caso a educação a distância. A institucionalização de uma nova ideia inclui o desenvolvimento de regras e regulamentos (políticas) para o uso da inovação (Rogers, 2003). Um indicador-chave de que a educação a distância está se movendo para um ponto de referência positiva é a ênfase crescente sobre a necessidade de políticas para orientar seu crescimento efetivo (Simonson, 2009, p. 2).

### **Considerações Finais**

Nesta discussão, buscamos retomar, também, as articulações contidas em Mill et al. (2018), em Ferreira et al. (2021), e, sobretudo, em Veloso (2022), que perscrutam o fenômeno da institucionalização a partir de suas bases e propõem, como solução analítica, a dialética enquanto instrumento conceitual. Dessa forma, repisamos a centralidade do elemento dialógico na institucionalização da EaD, traçando paralelismo entre os formatos emergenciais de ensino, baseados em TDIC, que tomaram protagonismo ao longo das soluções educacionais decorrentes da Pandemia de COVID-19. Abordamos essa relação como maneira de ilustrar o caráter orgânico entre o rito institucional e processos culturais associados.

Os desafios da instauração e gestão de uma modalidade educacional (como é o caso da EaD e de formatos correlatos) são numerosos e densamente afetados pelas condições socioeconômicas, culturais, políticas e sanitárias vigentes. No Brasil, esses



desafios se complexificam diante das crises persistentes e emergentes que tipicamente afligem as políticas públicas educacionais: precariedade, descontinuidade, monitoramento errático e inexistência de condições de apoio (Ferreira et al., 2021). Ademais, tal como levantamos nas discussões teóricas, a pandemia de COVID-19 intensificou e, em muitos casos, ressignificou processos que estavam em curso. Ao fim e ao cabo, o ERE e o uso, em muitos contextos forçado, das TDIC e das ferramentas de cursos a distância compeliu à experiência, aspecto primordial para considerar os desafios supraditos de insaturação e gestão de uma modalidade educacional.

Nesse sentido, o principal percalço das instituições públicas que oferecem EaD (sobretudo, via UAB) é o de alinhar seus processos de gestão aos respectivos projetos de desenvolvimento e ao imperativo da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Isso se dá, operacionalmente, pelo fortalecimento de dimensões e indicadores de planejamento, organização, infraestrutura, pessoal e serviços discentes em uma perspectiva crítica, dialógica e democrática, com referenciamento social e observância persistente de dispositivos de inclusão, permanência e qualidade (Ferreira & Carneiro, 2015; Ferreira et al., 2018). Dá-se, ainda, pelo olhar crítico no que concerne ao dispositivo dialético do fenômeno (Veloso, 2022). Institucionalizar uma modalidade compreende, portanto, lidar com conflitos entre sujeitos que carregam visões antagônicas. Envolve considerar as condições materiais que sustentam e viabilizam a ação humana, sem desconsiderar, entretanto, a interpretação que os indivíduos fazem em face da realidade que os circunda.

Diante do exposto, para a institucionalização da EaD nas universidades públicas, tendo em vista a nova ordem social estabelecida após a Pandemia de COVID-19, resta certa a necessidade de transição entre modelos seminiais (neste caso, retrógrados). É essa mesma EaD que tem e que terá por esquadro social, particularmente no Brasil, o combate à democracia, aos Direitos Humanos e ao desenvolvimento sustentável; o questionamento às políticas socioeconômicas e de inclusão, o drama do desemprego e da infomalidade – evidenciados na plataformarização absolutamente desregulada dos serviços - e do empobrecimento das famílias, inclusive com a escalada da fome e da violência. Há, nesse mesmo esquadro, a valorização social de discursos científicos – que, no limite, articulam desde a simples negação de fatos científicos, incontestemente comprovados, como o caso da esfericidade da Terra, até à necropolítica a que assistimos ao longo da gestão errática e criminosas das soluções de saúde pública para os contaminados e as vítimas da COVID-19; a invasão da Inteligência Artificial nos



modelos e produtos comunicacionais e educacionais; a brutal privatização do sistema educacional em face dos avanços do neoliberalismo, tendo por consequência a desvalorização da educação em suas mais diversas facetas (infraestrutura, carreira, salário, profissionalidade, pesquisa, ensino, extensão e inovação); os rompantes pela disciplina, pela ordem e pelo progresso em nome da introdução de dispositivos de controle de corpos na educação básica, como visto nos movimentos para a militarização de escolas públicas. Esses desafios estão dialeticamente imersos em qualquer disposição acerca da EaD e de sua incorporação orgânica em modelos institucionais vigentes.

O formato de concepção, desenvolvimento, fomento e avaliação da política pública em caráter programático, indutivista e cauteloso (porque vinculado à lógica da relação oferta *versus* demanda e à pactuação de produtos de curto prazo entre as instituições e o governo) deve ser revisado a propósito de um outro, que na dialogia que aqui defendemos não o invalide ou elimine, mas que nele reconheça as necessidades de reflexão e revisão de currículos - e, portanto, de projetos formativos em suas qualidades políticas e formal. Estamos falando, em última instância, do engendramento de novas possibilidades, modelos e proposições que extrapolem a política de caráter emergencial visando à construção de outras concepções para EaD e, mais do que isso, para propostas educacionais hibridizadas, inseridas no bojo das transformações mais recentes oriundas da cultura digital e de um período sociohistórico cujos sujeitos que fazem e pensam a educação não podem negligenciar.

### Referências Bibliográficas

- Abreu, N. R., Baldanza, R. F., & Gondim, S. M. G. (2009). Os grupos focais on-line: das reflexões conceituais à aplicação em ambiente virtual. *JISTEM – Journal of Information Systems and Technology Management*, 6(1), 5-24. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1807-17752009000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-17752009000100002&lng=en&nrm=iso).
- Antunes, M. M. (2014). Técnica Delphi: metodologia para pesquisas em educação no Brasil. *Revista de Educação*, 19(1), 63-71. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v19n1a2616>.
- Backes, D. S. et al. (2011). Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. *O Mundo da Saúde*, 35(4), 438-442. [https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/artigos/grupo\\_focal\\_como\\_tecnica\\_coleta\\_anali](https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/artigos/grupo_focal_como_tecnica_coleta_anali)



- se\_dados\_pesquisa\_qualitativa.pdf.
- Brasil. Capes. (2017). *Referenciais para o processo de institucionalização da educação a distância (EaD) no Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)*. Brasília.
- DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (2005). A gaiola de ferro revisitada: isomorfismo institucional e racionalidade coletiva nos campos organizacionais. *Revista de Administração de Empresas*, 45(2), 74-89. <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/viewFile/37123/35894>
- Duarte, A. B. S. (2007). Grupo focal online e offline como técnica de coleta de dados. *Informação & Sociedade: Estudos*, 17(1). <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/487>.
- Duarte, T. (2009). A possibilidade de investigação a três: reflexões sobre a triangulação (metodológica). *CIES e-WorkingPaper*, (60), 1-24.
- Ferreira, M. et al. (2022). Jornadas formativas mediadas por tecnologias digitais na formação inicial do professor de Física: reflexões a partir da experiência em uma disciplina de Metodologia do Ensino. *Revista de Enseñanza de la Física*, 34, 129-150. 10.55767/2451.6007.v34.n1.37939.
- Ferreira, M., & Carneiro, T. C. J. (2015). A institucionalização da educação a distância no ensino superior público brasileiro: análise do Sistema Universidade Aberta do Brasil. *Educação Unisinos*, 19(2), 228-242. 10.4013/edu.2015.192.7902.
- Ferreira, M., & Mill, D. (2014). Institucionalização da educação a distância no Ensino Superior público brasileiro: desafios e estratégias. In A. M. M. R. Reali, & D. Mill (Orgs.). *Educação a distância e tecnologias digitais: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos* (pp.81-102). EdUFSCar.
- Ferreira, M., Costa, M. R. M., & Mill, D. (2021). Reflexões necessárias e urgentes acerca da gestão da EAD no Brasil. *Plurais Revista Multidisciplinar*, 6(3), 74-89. 10.29378/plurais.2447-9373.2021.v6.n3.13242.
- Ferreira, M., Nascimento, J. P. R., & Mill, D. (2018). Institucionalização da Educação a Distância. In D. Mill (Org.). *Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância* (pp. 359-363). Papyrus.
- Kaufmann, J. (2013). *A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo*. Vozes.
- Lima, D. da C. B. P. (2021). Institucionalização da Educação a Distância: da lente teórica à sua proposição. In C. de A. Santos, D. da C. B. P. Lima, & D. X. P. Nogueira (Orgs.). *Institucionalização da educação superior a distância nas universidades federais da região Centro-Oeste* (pp. 23-35). Editora da Universidade de Brasília.



<https://livros.unb.br/index.php/portal/catalog/book/92>.

- Machado-da-Silva, C. L., Fonseca, V. S., & Crubellate, J. M. (2005). Estrutura, agência e interpretação: elementos para uma abordagem recursiva do processo de institucionalização. *Rev. adm. Contemp*, 9(1), 9-39, [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-65552005000500002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-65552005000500002&script=sci_abstract&tlng=pt).
- Magro, C. B. D., & Rausch, R. B. (2012). Plano de desenvolvimento institucional de universidades federais brasileiras. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 13(3), 427–454. <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/85>.
- Marx, K., & Engels, F. (2007). *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)*. Boitempo.
- Mill, D., Ferreira, M., & Ferreira, D. M. G. (2018). Gestão da Educação a Distância na universidade pública como campo de disputa: da instituição social à academia líquida. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* [online]. 34(1), 143-166. <https://doi.org/10.21573/vol34n12018.82469>.
- Mill, D., Oliveira, A. A., & Ferreira, M. (2022). Jornadas formativas mediadas por tecnologias digitais no ensino superior: aportes para pensar atividades assíncronas. *Revista da FAEEBA - Educação E Contemporaneidade*, 31(65), 201-224. <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2022.v31.n65.p201-224>.
- Peter, M. da G. A., Therrien, J., & Peter, F. A. (2004). *Aspectos do projeto político pedagógico institucional nas universidades federais brasileiras*. [Apresentação de trabalho completo]. Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis, Santa Catarina. Anais do evento. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/35750?show=full>.
- Simonson, M. (2009). *Institutional policy issues for distance education*. [http://www.schoolofed.nova.edu/bpol/pdf/policy\\_issues.pdf](http://www.schoolofed.nova.edu/bpol/pdf/policy_issues.pdf).
- Veloso, B. (2022). *Incorporação orgânica da educação a distância nas universidades públicas* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório da Universidade Federal de São Carlos. <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/16143/Tese%20%20Final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Veloso, B., & Mill, D. (2022a). Educação a Distância e Ensino Remoto: oposição pelo vértice. *SciELO Preprints*, 1-24. 10.1590/SciELOPreprints.3506.
- Veloso, B., & Mill, D. (2022b). Institucionalização da educação a distância pública



- enquanto fenômeno essencialmente dialético. *Educação em Revista*, 38, 1-22. 10.1590/0102-469833842.
- Vieira, E. F., & Vieira, M. M. F. (2003). Estrutura Organizacional e gestão do desempenho nas universidades federais brasileiras. *Revista de Administração Pública*, 37(4), 899-920. <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6506>.
- Vieira, E. F., & Vieira, M. M. F. (2004). Funcionalidade burocrática nas universidades federais: conflito em tempos de mudança. *Revista de Administração Contemporânea [online]*, 8(2), 181-200. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552004000200010>.
- Weber, M. (2015). *Economia e Sociedade*. Editora Universidade de Brasília.
- Weber, M. (2016). *Metodologia das ciências sociais*. Editora da Unicamp.
- Wright, J. T. C., & Giovinazzo, R. A. (2000). DELPHI - uma ferramenta de apoio ao planejamento prospectivo. *Caderno de Pesquisas em Administração*, 1, 54-65. [https://repositorio.usp.br/single.php?\\_id=001173053](https://repositorio.usp.br/single.php?_id=001173053).