



A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: UM OLHAR DO INSTITUCIONALISMO SOCIOLÓGICO

THE TRAJECTORY OF DISTANCE EDUCATION IN BRAZIL: A LOOK AT SOCIOLOGICAL INSTITUTIONALISM

ARTIGO

Bruno Eduardo Slongo Garcia¹

Universidade Federal do Paraná - UFPR

E-mail: professorslongogarcia@gmail.com

Johnny Ribas da Motta

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

E-mail: johnnyribasdamotta@gmail.com

RESUMO:

O presente estudo tem por objetivo propor uma abordagem sobre as gerações da Educação a Distância – EaD a partir da perspectiva institucional sociológica para a mudança no campo da educação no Brasil. Para operacionalizar a pesquisa, utilizou-se a Hermenêutica de Profundidade em três momentos: análise sócio-histórica, análise formal e interpretação/reinterpretação. As fontes de dados para as análises foram constituídas por estudos realizados sobre o assunto entre 1904 e 2020, dados secundários dispostos em relatórios educacionais e setoriais, e atos normativos da modalidade de 1990 a 2020. Na tentativa de avançar nas gerações propostas por outros autores, os achados deste estudo demonstram a possibilidade de gerações da EaD a partir da dinâmica entre as lógicas institucionais, como a inserção da modalidade e o declínio histórico do Estado como provedor. Outra lógica demonstrada foi a do Estado Burocrático, a qual ocorreu pelo caminho histórico normativo e o fortalecimento tecnológico, período em que houve apelo às sanções do Estado e a inserção de novas e mais rápidas tecnologias. Por fim, a última geração demonstra a sobreposição da iniciativa privada e a busca da qualidade, que caracterizou o formato institucional após a mudança.

Palavras-chave: Institucionalismo. Educação a Distância. Hermenêutica de Profundidade.

ABSTRACT:

This study aims to propose an approach to the generations of Distance Education (DE) from the sociological institutional perspective for the change in the field of education in Brazil. To operationalize the research, Depth Hermeneutics was used in three moments: socio-historical analysis, formal analysis, and interpretation/reinterpretation. The data sources for the analyses consisted of studies conducted on the subject between 1904 and 2020, secondary data provided in educational and sectoral reports, and normative acts of the modality from 1990 to 2020. In an attempt to advance the generations proposed by other authors, the findings of this study demonstrate the possibility of DE generations based on the dynamics between institutional logics, such as the insertion of the modality and the historical decline of the State as a provider. Another logic demonstrated was that of the Bureaucratic State, which occurred through normative historical paths and technological strengthening, a period in which there was an appeal to State sanctions and the insertion of new and faster technologies. Finally, the last generation demonstrates the overlap of private initiative and the pursuit of quality, which characterized the institutional format after the change.

Editor:

Dr. João Batista Lopes da Silva

Universidade do Estado de Mato Grosso

e-mail: revistaedu@unemat.br



Keywords: Institutionalism. Distance Education. Depth Hermeneutics.

1 INTRODUÇÃO

Por que utilizar o institucionalismo sociológico para propor as gerações da Educação a Distância – EaD? A aceleração econômica, globalização e a convergência tecnológica sensibilizaram as sociedades e, conseqüentemente, suscitaram o surgimento de novas demandas em inúmeros setores, inclusive na educação. O período histórico que passou a ser conhecido como a era do conhecimento resultou em movimentos das demandas populacionais não atendidas pelo ensino presencial, demonstrando a necessidade de acesso à educação (Alves, 2011).

Os acontecimentos históricos do século XX resultaram no surgimento da educação a distância (EaD) no Brasil. A EaD é um processo de ensino-aprendizagem em que persiste a distância física entre os envolvidos, e a aproximação ocorre por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs (Alves; Zambalde; Figueiredo, 2004; Paula Villela; Mesquita, 2018).

Para o surgimento da modalidade, o campo da educação passou por processos que alteraram as normas, valores e crenças e, conseqüentemente, modificaram o comportamento dos atores (Rezende, 2012; Slongo Garcia, 2019). Assim, uma nova configuração do campo da educação foi proporcionada pela EaD, como a democratização e a busca pelo ótimo coletivo. Essas características podem ser retratadas por meio da abordagem sociológica da Teoria Institucional.

O institucionalismo sociológico discute que fatores culturais compõem e influenciam as estruturas institucionais, os quais promovem a interpenetração da cultura e a institucionalização. Nessa abordagem, as particularidades culturais no campo tornam-se significativas para compor as instituições, removendo padrões comportamentais baseados no isomorfismo (Hodgson, 2001).

A EaD é resultado da mudança institucional no campo da educação (Slongo Garcia, 2019). O caminho percorrido pela modalidade é composto por desvios, legitimação, sancionamentos e a dinâmica das lógicas institucionais que resultaram em uma nova configuração da educação. O desvio é um comportamento adotado pelos atores no campo ao se distanciarem das regras institucionalizadas. Estes comportamentos necessitam ser legitimados, o que ocorre quando os atores envolvidos no contexto institucional concordam com o desvio. Entretanto, as mudanças serão concretizadas quando ocorre a regulamentação, este é o sancionamento (Dellaposta *et al.*, 2017), processos que foram vivenciados na EaD no Brasil.

Já as lógicas institucionais são “padrões supraorganizacionais de atividade por meio dos quais os indivíduos conduzem sua vida material no tempo e espaço, são sistemas simbólicos por meio dos quais eles categorizam as atividades e infundem significado” (Friedlan; Alford, 1991, p. 2). As pesquisas institucionalistas em estudos organizacionais (Fávero; Guimarães, 2019; Gonçalves; Fregonesi, Moreira, 2020) têm utilizado a abordagem em lógicas para demonstrar como as crenças e comportamentos em uma mesma instituição são diferenciados e possuem efeito nos campos organizacionais e nas organizações.

Diante do exposto, este estudo busca propor a abordagem institucional para as gerações da EaD ao considerar que a abordagem sociológica permite compreender dinâmicas que estão além da operacionalização da modalidade. Maia e Mattar (2007) descrevem uma proposição para apreender o período histórico, a saber: primeira geração dos estudos por correspondência, a segunda geração das novas mídias e universidades, e a terceira geração e a EaD. Outros autores como Moore e Kearsley (2008) consideram que a modalidade está na quinta geração, com a presença da *internet* e *web*, em que iniciam inúmeros meios tecnológicos para ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, as gerações descritas na área da educação são constituídas a partir dos mecanismos para operacionalizar a EaD, fato este que desconsidera o contexto político e social. Após realizar estudos do contexto histórico da EaD, foram identificados indícios da mudança institucional na modalidade a partir das alterações em crenças e valores sociais (Slongo Garcia, 2019), o que deu origem a outras proposições para o estudo da EaD sob a lente institucional.

Para tanto, o presente estudo foi elaborado pelo método hermenêutico, denominado de Hermenêutica de Profundidade – HP (Thompson, 2011), o qual possibilitou analisar as convergências e contradições encontradas nos relatos textuais e identificou elementos

institucionais para discutir a EaD a partir dos elementos articulados no levantamento da literatura. A literatura da área de educação menciona a impossibilidade de falar em educação sem considerar seu contexto histórico (Vilaça, 2010; Alves, 2011). Portanto, é necessário propor uma abordagem que considere os movimentos políticos e sociais, não somente em termos operacionais, mas a partir do âmbito social e, portanto, institucional.

Assim, este estudo tem como objetivo propor uma abordagem em gerações da EaD a partir da perspectiva institucional no campo da educação no Brasil. Este estudo se justifica a partir da contextualização dos fatos históricos sob a lente institucional, compreendendo o contexto histórico, social e político em que a EaD se insere. Além disso, a história da EaD carece de maiores discussões que apresentem um caminho para estudá-la; para isso, propõe-se o institucionalismo sociológico como forma de avançar os estudos organizacionais voltados à educação do contexto micro para o macro social, ou seja, ampliar a compreensão da modalidade.

2 METODOLOGIA

As primeiras aproximações com o campo da educação ocorreram através de um estudo abduutivo (Jonsen; Fendt; Point, 2017). Foram realizadas leituras sobre a modalidade após a entrada profissional no campo. Essas experiências instigaram a presente pesquisa no ensino a distância, considerando que se trata de um fenômeno que carece de maiores discussões (Chizzotti, 2018).

Para tanto, este estudo investiga o contexto histórico e, para isso, trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada com a hermenêutica de profundidade (HP). A HP, descrita por Thompson (2011), considera o contexto sócio-histórico ao abordar os fenômenos que necessitam de um olhar sociológico e interpretativo. O papel de interpretação das informações na HP cabe ao hermenêuta, neste estudo denominado como pesquisador, que estabelece as relações por meio do estudo das formas simbólicas, descritas pelo autor como uma ampla variedade de fenômenos significativos.

Na operacionalização da HP, são consideradas três fases, a saber: (i) Análise Sócio-Histórica, reconstrução social e histórica por meio das formas simbólicas, (ii) Análise Formal ou Discursiva, na qual a estrutura das formas simbólicas é tensionada para que seus padrões e relações sejam expostos, e a (iii) Interpretação/Reinterpretação para composição das gerações (Thompson, 2011). Após conhecer o contexto histórico da EaD, o pesquisador identificou que partiu de um movimento recursivo de instituição e campo (Slongo Garcia, 2019). Este processo culminou em uma mudança institucional composta por desvio, legitimação, sancionamento e a mudança de lógicas no campo da educação, conforme Figura 1.

Figura 1 – Institucionalização da Mudança.



Fonte: Adaptado de Shand, W. (2015, p. 15). Exploring institutional change The contribution of co-production to shaping institutions. IIED Working Paper. IIED, London.

As lógicas institucionais são sinteticamente agrupadas em: Democracia e participação em nível popular, Estado Burocrático e regulações do poder público, Mercado em que o capitalismo atua, Família e lealdade entre seus membros, e, por fim, Religião e noção do que é verdade (Friedland; Alford, 1991; Fávero; Guimarães, 2019). A partir desses elementos, propõem-se gerações para os estudos na EaD utilizando a Teoria Institucional como lente para compreender a mudança institucional e seus elementos que contribuem para uma nova forma institucional. A discussão sobre cada geração encontra-se descrita nas seções seguintes.

3 AS GERAÇÕES DA EAD A PARTIR DALENTE INSTITUCIONAL

3.1 A GÊNESE DA MUDANÇA: O COMPORTAMENTO DESVIANTE

Os indícios da institucionalização da EaD no Brasil foram tardios em comparação a outros países da Europa, caracterizados pelo uso extensivo dos estudos por correspondência, com materiais impressos e predominante ausência física dos atores. Nos estudos por correspondência, foi preponderante a proliferação dos cursos de datilografia ministrados por professores particulares, com metodologias que incluíam ensino e avaliação (Souza; Silva, 2011).

Os primeiros passos da modalidade no Brasil ocorreram através de um comportamento desviante. Organizações começaram a ofertar cursos de aperfeiçoamento, como os cursos de datilografia por correspondência oferecidos por escolas internacionais. A popularização dos meios de ensino e a inserção das escolas estrangeiras que ofertaram os cursos no Brasil são atribuídas à emergente imprensa da época. No período de 1900, havia um número expressivo de pessoas analfabetas, e a partir do desvio, o acesso à alfabetização foi ampliado (Alves, 2011; Vieira; Cunha; Martinez, 2016).

Os registros da década de 1920 contam com o surgimento dos meios radiofônicos. O surgimento do rádio ocupou espaço na discussão da efetividade da modalidade como prática de ensino, sendo considerado como o segundo mecanismo a distância de maior expressividade da época (Alves, 2011; Souza; Silva, 2011). Em 1923, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, criada por Henrique Morize e Edgard Roquette-Pinto, passou a ofertar cursos de Português, Francês, Silvicultura, Literatura Francesa, Radiotelegrafia e Telefonia.

Contudo, o comportamento desviante começou a ser visto como elitista, com o objetivo de segregar a população burguesa da época (Vieira *et al.*, 2016). Contextualizando, Vieira *et al.* (2016) relatam:

Esta época é marcada por uma efervescência política e cultural, a exemplo da Semana de Arte Moderna, que pregava liberdade criadora e ruptura com o passado. Ou a Revolta Tenentista, movimento realizado por oficiais de baixa patente que, descontentes com a situação política, solicitavam reformas na estrutura do país. Ainda, marcada pela imigração europeia, a década de 20 apresenta crescente influência do pensamento tanto anarquista quanto comunista (p. 126).

Para tanto, a legitimidade só seria alcançada caso fosse possível suprir as necessidades da sociedade e não apenas da elite. Inserida nesse cenário, a busca por manter o comportamento desviante resultou na criação da Associação Brasileira de Educação e sua agenda de universalização do ensino primário leigo, obrigatório e gratuito, sob responsabilidade do Estado, acompanhada por outras emissoras de rádio educativas como a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro e a Rádio Educadora de São Paulo. A tentativa era de aproximar o desvio do governo brasileiro.

Contudo, o comportamento desviante se viu diante de um dilema: o rádio valorizou o valor econômico do aparelho difusor, o que dificultava o seu uso por toda a população. Para que a EaD continuasse seu processo de institucionalização, em 1928, a emissora Paulista iniciou os esforços para a inclusão do aparelho receptor no Grupo Escolar Prudente de Moraes (Alves, 2011). Em 1929, a quebra da bolsa de valores de Nova Iorque voltou os olhares para a economia interna em diversos países, entre eles o Brasil. A busca pelo fortalecimento econômico brasileiro levantou uma importante questão: a mão de obra precisava ser

capacitada (Vieira *et al.*, 2016; Saviani, 2018).

A iniciativa privada foi preponderante para que o comportamento desviante continuasse, contudo, deixou lacunas e a necessidade de uma estruturação do que era transmitido. Uma dessas lacunas é a qualidade. Saviani (2018) menciona que não havia uma preocupação com a qualidade do que se transmitia, nem mesmo com o produto obtido; o importante era disseminar cultura para a população.

O comportamento desviante continuou a ser impulsionado e se intensificou. Em 1932, houve uma pressão reconhecida pelo Manifesto da Escola Nova, realizado por educadores que propuseram o uso do rádio, cinema e impressos na educação brasileira (Saviani, 2018). Em 1937, foi criado o Serviço de Radiodifusão Educativa pelo Ministério da Educação, e diversos cursos foram implantados predominantemente pela iniciativa privada (Alves, 2011; Vieira *et al.*, 2016). Em 1941, iniciou-se o Instituto Universal Brasileiro (IUB), que atendeu a um grande contingente populacional. Em 1947, a Universidade do Ar, criada em 1941 com patrocínio do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC e do Serviço Social do Comércio – SESC, ofertou cursos comerciais pelo rádio e o uso de apostilas, atendendo cerca de 318 localidades em 1950 (Alves, 2011).

Em 1950, teve início a TV Tupi de São Paulo, a primeira emissora de televisão no Brasil. Roquette-Pinto elaborou um plano para a criação da emissora educativa, mas a falta de verbas resultou na desistência do projeto (Costa; Faria, 2008). Em 1959, ocorreu a criação das escolas radiofônicas na Diocese de Natal, no Rio Grande do Norte, que deu origem ao Movimento da Educação de Base – MEB, em 1961 e possibilitou a utilização de um sistema rádio educativo para o letramento de jovens e adultos.

Essa é a primeira geração da EaD sob a lente institucional; nesse período, ocorreu o comportamento desviante em busca de melhorar as condições de acesso à educação para a população, característica da lógica institucional da Democracia (Favero; Guimarães, 2019). Assim como no estudo proposto por DellaPosta, Nee e Opper (2017), a iniciativa privada assume a centralidade e desconsidera o apoio público na formação de um espaço educacional a distância. Nessa geração, os atores buscam sinalizar ao poder público que estão insatisfeitos com as políticas educacionais e demonstram os primeiros indícios de legitimação da modalidade.

3.2 UM DIÁLOGO ENTRE O DESVIO E O ESTADO

O comportamento desviante começou a disseminar o EaD pelo Brasil. Contudo, no ano de 1964, deparou-se com o Regime Militar, momento caracterizado por repressão, opressão e sufocamento estudantil. Em contradição com essa realidade, o comportamento desviante na iniciativa privada levou o Ministério da Educação a entrar com o pedido de concessão de quatro canais educativos. Como justificativa para a ampliação da educação, o discurso estava alinhado ao fortalecimento do poder do Estado por meio do Brasil Grande. Para isso, a educação, por meio da teleeducação, compôs a montagem do sistema educacional brasileiro (Costa; Faria, 2008; Alves, 2011).

Na mesma década, em 1967, o Instituto Brasileiro de Administração Municipal iniciou suas atividades de ensino para a educação pública por correspondência, seguido pela Fundação Padre Landell de Moura e pela criação do núcleo de EaD via correspondência e rádio. Apesar das iniciativas terem origem na iniciativa privada, o Governo Brasileiro demonstrou interesse em subsidiar projetos, como o Manobral, que foram abatidos pelo sistema de censura (Souza; Silva, 2011).

O poder público seguiu as iniciativas do comportamento desviante da modalidade e, em 1967, foi publicado o Código Brasileiro de Telecomunicações. A busca por institucionalizar a modalidade resultou na obrigatoriedade de transmissão de programas educativos no rádio e televisão. Foram instaurados incentivos para a operacionalização de canais educativos que, no mesmo ano, deram início ao Projeto Saci – Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares, com o objetivo de criar um sistema nacional de telecomunicações. O projeto, encerrado em 1976, buscava a massificação da comunicação a favor do sistema educacional (Santos; Mene-gassi, 2018).

No ano de 1969, ocorreu a criação do Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais, amparando o uso do rádio e da televisão para fins da educação. Na sequência, o Ministério das Telecomunicações determinou o tempo de transmissão obrigatória destinado aos pro-

gramas para a educação. Os anos de 1970 possibilitaram o convênio entre o Ministério da Educação – MEC, a Fundação Landell de Moura e a Fundação Padre Anchieta, originando o Projeto Minerva para inclusão social de adultos por meio da rádio educativa, que atingiu principalmente regiões com números reduzidos de escolas e professores (Souza; Silva, 2011).

O diálogo entre o comportamento desviante, por meio da iniciativa privada, e o Governo brasileiro foi estabelecido. No início dos anos 1970, foram estabelecidas mudanças nas políticas brasileiras, com a inserção do neoliberalismo em contextos internacionais e nacionais que redimensionaram o papel do Estado e suas funções. Foram colocados desafios para a sociedade no campo da educação para atender às demandas sociais e do mundo do trabalho. Nesse contexto, o comportamento desviante foi legitimado pela procura pela modalidade, o que culminou, em 1971, na primeira Lei de Diretrizes e Bases – LDB. A LDB permitiu o uso do rádio, televisão e correspondência para a modalidade, o que instigou, em 1976, o surgimento do Sistema Nacional de Teleducação (Vieira *et al.*, 2016).

As políticas da década incluíram de forma sutil a liberalização, a privatização e a desregulamentação, reduzindo o papel do Estado. Isso permitiu o avanço tecnológico e a modificação do trabalho e convenceu a sociedade de que esse era o caminho ideal. A redução do papel do Estado proporcionou a oferta de cursos de educação complementar à distância pela Fundação Roberto Marinho em 1977. A oferta se desenvolveu a partir de contextos de movimentos sociais em resposta às mudanças na nova ordem econômica, evidenciando que o poder público não possuía estrutura educacional para equiparar uma sociedade latente pelo crescimento com o seu sistema de educação (Vieira *et al.*, 2016; Santos; Menegassi, 2018).

Os achados demonstram a descentralização do Estado como provedor da educação, e surgem apontamentos de uma crise na modalidade. O Brasil, até então em crescimento e tornando-se referência, fica estagnado em relação à Europa. A sobreposição da iniciativa privada em relação à pública esteve presente na institucionalização da modalidade a distância. Nesta geração, o contexto institucional possibilita um diálogo entre iniciativa privada e Governo, o que resultou na política de estado adotada. A modalidade, agora legítima para a população e com os primeiros indícios de sancionamento, passa a figurar em políticas e nas regulações públicas. As lógicas presentes nessa geração são a lógica da Democracia, na qual a participação popular continua a exercer seus efeitos, enquanto a lógica do Estado Burocrático, caracterizada por sanções e regulamentos, inicia um diálogo com a sociedade sobre a EaD.

3.3 LEGITIMAÇÃO E SANCIONAMENTO NA EAD

A próxima geração da EaD teve início no final da década de 1980 e início dos anos de 1990. Houve, de fato, uma aceleração nos meios de comunicação, como videotexto, microcomputador, tecnologia multimídia, hipertextos e redes de computadores; contudo, foram as questões de legitimação e sancionamento que marcaram a modalidade.

No período de transição do fim do Regime Militar para a democracia, a modalidade de EaD já era legítima no Brasil. A Constituição Federal de 1988 – CF/1988, foi concebida como a Constituição Cidadã, respondendo às necessidades da sociedade. As políticas passaram a solidificar suas bases com o pressuposto de um sistema de proteção da sociedade, visando a suprimir as desigualdades de poder e renda (Romão, 2003).

O impacto sobre o sistema educacional, ocorrido no final da década de 1980, direcionou o campo em direção à redemocratização. No mundo do trabalho, na década de 1990, houve uma demanda por capacitação que acelerou a legitimação e, conseqüentemente, a institucionalização da EaD, impulsionando a modalidade na sua contínua legitimação (Romão, 2003; Santos; Menegassi, 2018).

Para tanto, os esforços para sancionar a modalidade foram observados nesta geração. O artigo 6º da CF/1988 tratou em seu texto original: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. Este trecho colocou a educação como um direito da sociedade e de interesse público, para cumprir o que se propõe sob a vertente da democratização das oportunidades (Camara, 2013; Leite; Segantin, 2018).

As sanções colocaram o dever do Estado como provedor da Educação. No artigo 205, tratou-se: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e in-

centivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. No texto, foi firmado o dever do Estado em conjunto com a família; contudo, a colaboração da sociedade permitiu que a então Constituição refletisse seu objeto: o preparo para o exercício da cidadania (Camara, 2013).

Neste sentido, a CF/1988 garantiu investimentos na educação, em atividades de pesquisa com apoio público por meio do artigo 214, o qual, em alteração proposta, incluiu o inciso VI em 2009 para meta de aplicação de recursos do Produto Interno Bruto – PIB, na educação:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI - Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

De acordo com o descrito, foi destacado o papel do Estado como colaborativo ao prover a manutenção e o desenvolvimento dos diversos níveis de ensino. O trabalho conjunto com as esferas governamentais possibilitou compreender a educação como direito social. A CF/1988, com acesso disseminado e o subsídio dos órgãos públicos, possibilitou os primeiros esforços para sancionar a modalidade EaD (Camara, 2013).

Contudo, o contexto dos anos de 1990 foi marcado pelo progresso a partir da consolidação da política neoliberal, que acarretou a financeirização das necessidades sociais. Sob o Governo do então presidente Fernando Collor, o Plano Collor inseriu a política brasileira na desnacionalização por meio da abertura comercial, colocando a sociedade em um plano secundário e invalidando pouco a pouco a Constituição Cidadã (Romão, 2003; Camara, 2013).

Nesse contexto, o sancionamento ficou enfraquecido devido ao neoliberalismo nas políticas econômicas e sociais. Contudo, a política de Estado deu ênfase às competências no campo do trabalho e influenciou o surgimento dos saberes adquiridos a partir da educação para a prática profissional. As exigências do mercado de trabalho reforçaram a legitimação da EaD (Franzoi; Fischer, 2015).

A partir dos efeitos da descentralização, a acumulação de riquezas e a formação de cúpulas para a corrupção foram influenciadas pela liberalização econômica, desregulação financeira, alterações substantivas na legislação previdenciária e trabalhista, e a intensificação dos processos de privatização da esfera pública. Nesta realidade, a tecnologia agiu como fonte do crescimento desordenado, uma vez que a afirmação que se solidifica relata que a tecnologia não faz a sociedade, mas sim é a sociedade que a representa (Castells, 1999; Dourado, 2002).

Dourado (2002) contribui ao afirmar que as TICs surgem com a função formativa ao favorecimento do senso comum desagregado e funcional por meio de suas interfaces tecnológicas. Devido ao caráter disseminador dos discursos sociais que necessitam da criticidade para subjugar suas premissas, interpretando-as na contramão da uniformidade. Embora a tecnologia não seja propriamente a sociedade é constituída nela, e seus usos devem promover a discussão e não o discurso de persuasão (Camara, 2013).

O contexto do avanço tecnológico foi acompanhado por desigualdades em esfera mundial, e demonstrou a fragilidade do Estado brasileiro no sancionamento da EaD para suprir as necessidades do bem-estar social e preparo para o mercado de trabalho. Para tanto, resgatando Silva (2002, p. 31), ocorreu a “construção de um pacto social e reformas institucionais realizadas em profusão, a começar pelas reformas dos Estados, com expressões diretas nas esferas da cidadania e da educação”.

O movimento de legitimação e sancionamento da modalidade inverteu a procura e, ao mesmo tempo, a oferta no ensino superior, com as organizações privadas vivenciando um crescimento exponencial. Os investimentos públicos em educação superior sofreram retração nos anos de 1990, sob a prerrogativa de que os esforços deveriam voltar-se para o nível básico, o que incentivou a iniciativa privada. O sancionamento ocasionou desregulamentação do setor, ao passo que as reformas econômicas impactaram o poder aquisitivo da população

(Franzoi; Fischer, 2015; Corbucci; Kubota; Meira, 2016).

O ensino privado aumentou a oferta de vagas para a educação no nível superior, concentrando a oferta de vagas na esfera privada. Autores como Dutra (2012) e Corbucci *et al.* (2016) contribuem para a compreensão do aumento na esfera privada em decorrência da descentralização do Estado, que promoveu a redução dos investimentos na educação pública e o incentivo ao crescimento da iniciativa privada.

A partir de 1990, a tele-educação foi repensada sob a perspectiva de atender à demanda por profissionalização. O objetivo da modalidade foi realinhado, incluindo a aprovação do projeto de lei para implementação da Universidade Aberta de Brasília – UAB. Porém, no final do ano de 1990, novamente o sancionamento perdeu força e as obrigações para a veiculação de programas educacionais foram revogadas; a pressão das emissoras representou um retrocesso para o ensino a distância (Costa; Faria, 2008).

As demandas do trabalho, inclusive para professores da educação básica, e a inserção de tecnologias aliadas ao ensino propiciaram a consideração da modalidade de EaD para a aceleração técnica da relação trabalho e mercado vivenciados na década de 1990. As tecnologias sucederam o uso do rádio e da televisão, passando para redes de computadores, centrais telefônicas inteligentes, fibra óptica e comunicação por satélite, sem fio ou pervasiva (Hermida; Bonfin, 2006).

A legitimidade da modalidade a distância e as discussões midiáticas a respeito propiciaram, em 1995, a criação da Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED. A associação buscou promover o debate e a propagação da modalidade; contudo, o discurso da mesma demonstrou um foco político (Giolo, 2010).

A assembleia geral realizada pela ABED em 1996 aprovou o documento denominado “I Epístola de São Paulo sobre Educação a Distância”. O conteúdo militante da epístola buscou acometer a missão de alcançar o espaço para a EaD como modalidade de ensino. A legitimidade já era observada pela ABED; contudo, o sancionamento ainda não atendia às necessidades da modalidade. Neste sentido, a análise da legislação referente à educação demonstrou, na perspectiva dos analistas da associação, fragilidade quanto ao incentivo da modalidade, criando barreiras para sua efetiva aplicação no campo da educação. Havia a necessidade de uma legislação específica, na qual as exigências no ensino presencial deveriam diferenciar das exigências para o ensino a distância (Giolo, 2010).

Os esforços para que o sancionamento fosse revisto demonstraram efeitos. Em 1996, foi criada a Secretaria de Educação a Distância – SEED, pelo Ministério da Educação, e a EaD passou a ser sancionada no Brasil pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Alves, 2011). De acordo com Alves (2011, p.11), a Lei de Diretrizes Bases da Educação:

[...] foi um avanço, uma vez que possibilitou, de maneira inequívoca, o funcionamento dos cursos de graduação e pós-graduação, assim como na educação básica, desde o ensino fundamental ao médio, tanto na modalidade regular, como na de jovens e adultos e na educação especial. A lei teve a grande virtude e admitir, de maneira indireta, os cursos livres a distância, neles inseridos os ministrados pelas chamadas ‘universidades corporativas’ e outros grupos educativos.

Em concordância com a afirmação anterior, autores como Rodrigues, Freitas e Jesus (2017) elucidam que os princípios que envolvem a LDB de 1996 impedem que a mesma seja expressão de vontades individuais e passem a configurar o querer cidadão que foi conferido a ela. Todos os artigos discorridos na Lei seguem os princípios constitucionais que lhe foram estabelecidos, o que no contexto educacional não poderia ser inexistente.

Como reflexo da CF/1988, a LDB foi aprovada em 20 de dezembro de 1996 e dispôs sobre a EaD no artigo 80. O referido artigo sancionou a redação que conceituou a Educação como uma formação abrangente, cidadã e para o mundo do trabalho como princípio educativo. A partir do texto, é sancionado que a Educação não se restringe às organizações de ensino, mas, sim, a educação como um direito social cidadão, inferindo sobre os níveis educacionais: infantil, fundamental, médio e superior, a saber:

§4ºA **Educação à Distância** gozará de tratamento diferenciado que incluirá:

I. Custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão

- sonora e de sons e imagens;
- II. Concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;
- III. Reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (Brasil, 1996 – grifo nosso).

O paralelo estabelecido no sancionamento da LDB não é o de um Estado provedor, mas incentivador. Carvalho (1998) e Afonso e Gonzales (2016) destacam que na relação entre as esferas pública e privada, fica clara a posição do Governo quanto à soberania da iniciativa privada por meio da LDB. A Lei incide com destaque sobre a regulamentação e exigência no ensino público, mas não aborda a privatização da oferta da educação.

Após a LDB, o crescimento da EaD no ensino superior segue gradativamente e agregado ao setor privado, um impacto que torna evidente a liberdade proposta no sancionamento. Retomando Giolo (2010), o autor faz um panorama relacionado à realidade da modalidade a distância no período da LDB. O número de professores que não possuíam a formação adequada ao desempenho da docência contribuiu para a abertura das formações a distância como um meio de prover o desenvolvimento em competências para a prática inicial da educação.

Porém, após o sancionamento, as discussões sobre a sua contribuição para a modalidade foram intensificadas. Para minimizar os debates, em 1997 ocorreu o lançamento do Programa Nacional de Informática na Educação – PROINFO, pela Secretaria de Estado da Educação – SED. A modalidade, já legítima na sociedade, contou com a disseminação do uso das novas tecnologias em escolas públicas e a promoção da formação de professores do nível médio (Paula *et al.*, 2018).

As iniciativas do poder civil e a nova postura do Congresso para contribuir com a educação acarretaram o Decreto número 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, para regulamentar o artigo 80 da LDB. A partir do decreto, a modalidade abandonou a característica de ensino supletivo para atender à demanda imposta pelo crescimento do mercado de trabalho e a melhoria dos índices de alfabetização, para uma forma de ensinar (Manzan; Junior; Teruel, 2013).

As críticas quanto ao sancionamento permaneciam e no mesmo decreto foi estabelecido o formato de avaliação dos cursos e das organizações. Segundo a redação do mesmo, devem ser formalmente credenciadas para ofertar os cursos nos níveis supracitados por cinco anos, podendo ser renovados. Ademais, foram estabelecidas as formas de avaliação para os estudantes da modalidade em concordância com as matrizes curriculares nacionais (Brasil, 1998).

Após a publicação do Decreto, surgiram pesquisas no âmbito de promover a popularização da EaD. Moran (2009) destaca que no ano de 1998, organizações de ensino percebiam a modalidade como legítima e demonstraram iniciativas para a EaD no ensino superior. O envolvimento destas permitiu avanços que levaram à solicitação de autorizações para funcionamento junto ao Ministério da Educação. 80% dos cursos estavam relacionados à formação de professores, principalmente na área da Pedagogia.

Nesta geração, é possível identificar que o diálogo legítimo e sancionado permanece. Enquanto a modalidade era fortalecida na aceitação da população brasileira, a lógica do Estado Burocrático, por meio do sancionamento, continuava a dar os primeiros passos para possibilitar um sistema de ensino EaD com aparatos legais próprios da modalidade.

3.4 A (NOVA) CONFIGURAÇÃO DO CAMPO: A SOBREPOSIÇÃO PRIVADA

Os anos 2000 apresentaram uma nova configuração do campo da educação, abrangendo as modalidades presencial e a distância, tanto na iniciativa pública quanto na privada. Os planos e políticas públicas visavam ao crescimento exponencial do ensino superior e à contribuição na formação das profissões comuns na sociedade (Alves, 2011). Em 2001, foi emitida a Resolução 01 de 3 de abril pelo Conselho Nacional da Educação, contribuindo para a regulamentação dos cursos de pós-graduação na modalidade a distância. A Resolução estabeleceu a obrigatoriedade de encontros presenciais para aprovação nos níveis *stricto sensu* e *lato sensu*.

Em 2002, ocorreu a transição dos governantes, e como a EaD já estava institucionalizada, ao assumir a presidência do Brasil, o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva deu continuidade à dinâmica estabelecida nos anos de 1995 a 2002. Maués (2010) e Souza e

Maués (2013) afirmam que as políticas educacionais da era FHC foram continuadas, uma vez que na configuração do campo, os interesses privados já estavam assegurados e atendidos.

Contudo, o sancionamento ainda não havia atingido os objetivos de regular a modalidade. Em 2002, o Centro de EaD do Estado do Rio de Janeiro – CEDERJ, foi incorporado à Fundação Centro de Ciências de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro, por meio da Lei Complementar 103. Além de ofertar a educação superior gratuitamente, a Fundação promoveu pesquisas para o desenvolvimento da modalidade. Ainda em 2002, o estudo de Hermida e Bonfin (2006) destaca o exposto pelo Boletim “Salto Para o Futuro” do MEC (2002, p. 101):

A Educação à Distância, assim como toda a Educação, encontra-se necessariamente vinculada ao contexto histórico, político e social em que se realiza, sendo considerada, sempre, como uma prática social de natureza cultural. A Educação à Distância não deverá ser pensada como algo à parte da organização de ensino, mas como uma modalidade de educação que, em função de suas peculiaridades espaço-temporais, dos tipos de mídias e recursos tecnológicos utilizados e de suas características contextuais, requer a organização de um sistema que ofereça ao aluno as condições necessárias para que o mesmo efetue sua formação.

Os autores prosseguem destacando que, embora o texto possua um tom filosófico e esperançoso sobre a modalidade, as perspectivas estavam em consonância com a nova configuração do campo da educação, promovendo mais uma vez a esfera privada e seu crescimento. A chamada hegemonia capitalista era herança da política neoliberal inserida nos anos 1990. Alguns dos problemas crônicos que se apresentavam à modalidade em 2002 estavam relacionados a:

Organização de projetos-piloto sem a adequada preparação de seu seguimento; Falta de critérios de avaliação de programas e projetos; Inexistência de uma memória sistematizada dos programas desenvolvidos e das avaliações realizadas, quando estas existem; Descontinuidade dos programas sem qualquer prestação de contas de seus objetivos; pouca divulgação dos projetos, inexistência de canais de interferência social nos mesmos (Hermida; Bonfin, 2006, p. 177).

Os problemas crônicos persistiram na formação dos professores, com críticas apontando que o distanciamento humano impediu o desenvolvimento das pessoas como sociedade, já que a vivência coletiva permite que o ser humano se desenvolva como um ser pensante e que se relaciona com o meio em que vive. Além disso, a aprendizagem é uma via de mão dupla, na qual quem ensina e quem aprende são atores que trocam experiências e desenvolvem o ato de ensinar e a ação de aprender (Silva, 2002; Hermida; Bonfin, 2006).

Reflexões como essas fazem alusão à configuração do campo da educação até 2003. Naquele ano, 15 organizações estavam cadastradas para oferecer ensino na EaD, o que parecia demonstrar que o incentivo à iniciativa privada não resultou em grandes contribuições para o ensino superior a distância. Embora as vagas fossem oferecidas em quantidades crescentes, o número de matriculados não foi expressivo (Segenreich, 2006).

A configuração do campo continuou a atrair ações governamentais e de organizações privadas. Em 2004, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) iniciou programas de formação para professores da rede pública na modalidade a distância. A formação docente foi acompanhada pelo aumento no número de organizações que se credenciaram para oferecer ensino superior a distância, cerca de 27 novos credenciamentos. Esse contexto inverteu o quadro no qual o sistema público se destacava em relação à iniciativa privada na oferta de cursos de nível superior a distância (Segenreich, 2006).

Com os credenciamentos no setor privado, foram emitidas as portarias 4.059, de 13 de dezembro, e a 4.361, de 30 de dezembro de 2004. A Portaria 4.059 tratou de esclarecer as atividades na modalidade semipresencial, conceituando-as como “[...] quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota” (Brasil, 2004, p. 1).

As regulamentações estabelecidas impulsionaram o crescimento e a visibilidade da

modalidade. As iniciativas para a formação de professores, como o Proletramento e o Mídias na Educação, também incentivaram as IES privadas a oferecerem vagas para a formação docente em diversas áreas, revertendo o crescimento da esfera pública para a privada. No ímpeto de crescimento, em 2005, a UAB surgiu com cursos, pesquisas e programas no ensino superior a distância em IES públicas (Segenreich, 2006; Alves, 2011).

A UAB foi caracterizada como um sistema oficialmente criado pelo MEC em 2005 e regulamentado pelo decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, trabalhando em conjunto com os três níveis: municipal, estadual e federal, juntamente com as IES públicas, com o objetivo de democratizar o ensino superior público por meio da EaD (Hernandes, 2017). O artigo 1º do referido Decreto destaca que a modalidade tem por finalidade expandir a oferta de cursos no nível superior.

Dessa forma, o ensino superior na esfera pública oferecido pela UAB caracterizou a educação formal, resultando na transição do ensino físico para o ambiente virtual. Por meio da UAB, foi estabelecida uma estratégia de ampliação do ensino público para diferentes áreas formativas e com foco na pesquisa para a expansão da modalidade e das formas de ensino (Brasil, 2006; Hermida; Souza Lira, 2017; Hernandez, 2017).

A criação da UAB também esteve ligada à meta estabelecida pelo Plano Nacional da Educação (PNE), que buscava alcançar a formação de 30% dos estudantes brasileiros até o ano de 2011. Uma das primeiras iniciativas foi a oferta de 10.000 vagas para o curso de Administração, contando com a parceria entre 18 universidades federais e estaduais e o apoio de bancos estatais (Pimentel, 2016).

As metas estabelecidas no PNE poderiam ser atendidas na configuração do campo da educação, e foram incentivadas a serem cumpridas tanto na iniciativa privada quanto na pública. Em suma, os anos de 2004, 2005 e 2006 demonstraram um impacto no número de organizações e, conseqüentemente, na oferta de vagas na iniciativa privada. O ensino a distância no nível superior cresceu devido à iniciativa privada; no entanto, a esfera pública também teve sua participação por meio da UAB, que incentivou a modalidade em organizações de ensino público (Pimentel, 2016).

Os sancionamentos continuaram a ser emitidos. Em 2005, em 19 de dezembro, foi emitido o Decreto nº 5.622, que destaca o conceito de EaD:

Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (Brasil, 2005, p. 1).

Além de definir o conceito para a modalidade, o decreto contribuiu para fomentar as peculiaridades nos métodos de ensino e aprendizagem em relação às avaliações a serem estimuladas, destacando a necessidade de momentos presenciais para aplicação das mesmas. Ademais, os níveis acadêmicos considerados para o ensino a distância por este decreto incluíram desde a educação básica até o doutorado (Brasil, 2005).

Os esforços do Estado e seus órgãos de controle sofreram alterações por meio de Decretos, Portarias e Pareceres à LDB. No ano de 2007, foram emitidos normativos como a Portaria nº 1, o Parecer nº 195 e nº 197, a Portaria nº 40 e a Lei nº 11.632. A Portaria nº 1 concedeu à modalidade a inclusão no sistema de avaliação dos cursos presenciais e a distância devido à crescente oferta dos mesmos. Em seu texto, a Portaria trata do ciclo em que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, avalia os cursos, destacando: “[...] Excetuam-se da disposição referida no caput os credenciamentos para a EaD, em relação aos quais a existência de avaliação anterior não enseja dispensa de avaliação no ciclo avaliativo” (Brasil, 2007, p. 3).

A tentativa de regular o campo da educação resultou na Portaria Normativa nº 40, de dezembro de 2007. Essa Portaria tratou do fluxo de regulação das IES na modalidade presencial e a distância no sistema federal. Na EaD, a Portaria discutiu o fluxo a ser obedecido no credenciamento das organizações diante das especificidades da modalidade, para organizações de âmbito Federal e Estadual, inclusive para ampliação da oferta dos cursos à distância no sistema público (Brasil, 2007).

No ano de 2009, incluíram-se alguns esforços do Governo Federal, como a emissão da

Lei 12.056 e a Portaria nº 10. A Lei supracitada promoveu alterações no artigo 62 da LDB, diante da alteração proposta os profissionais do magistério tornam-se preferencialmente instruídos em formação continuada por meio do ensino presencial, neste caso, o ensino a distância atuaria como complemento. A Lei estabeleceu o ensino presencial como prioritário, comportamento semelhante ao observado no retrospecto da emissão da LDB, que é discutido no Decreto 2.494 de 1998, no qual o ensino a distância atuava como método complementar à formação presencial.

A configuração do campo não foi modificada, uma vez que a iniciativa privada permaneceu com participação expressiva na modalidade. O Decreto 2.494 reduziu a iniciativa privada como meio formador no magistério, mas permaneceu nas demais profissões. Na tentativa de sancionar a EaD, a Portaria nº 1 determinou as avaliações *in loco* para as modalidades presencial e a distância no ensino superior, na qual as avaliações EaD devem ser operadas em um polo presencial (Brasil, 2009).

Neste sentido, no ano de 2010, a Portaria nº 1.326 aprovou os instrumentos de avaliação dos cursos de graduação a distância, bacharelado e licenciatura, considerando as dimensões organizacional, didática, pedagógica, corpo social e as instalações físicas compostas por 47 indicadores e por pesos atribuídos a cada uma das dimensões. Os indicadores a serem avaliados estão relacionados ao contexto da aprendizagem e aos meios para promoção da mesma.

No ano de 2012, a Lei 12.603 aprovou a redução de custos para os meios de comunicação explorados mediante autorização, concessão ou permissão do Poder Público, incluindo canais comerciais e a radiodifusão (Brasil, 2010; Brasil, 2012). O Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, regulamentou o artigo 80 da LDB. Nas disposições gerais do artigo 1º, o Decreto escreveu alguns pontos do conceito de EaD, a saber: “com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros [...]” (Brasil, 2017, p.1), o texto incluiu os sujeitos pessoal qualificado nos processos de ensino e aprendizado na modalidade.

Após o Decreto 9.057, a emissão da Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017, tratou em seu conteúdo o credenciamento das IES privadas, de acordo com o texto do decreto supracitado. No artigo 12, ficou estabelecida a abertura de polos EaD por iniciativa da organização de acordo com o conceito institucional recente atribuído. As quantidades de polos ativos para funcionamento passaram a variar de acordo com o conceito atribuído, representando a relação dos atributos qualitativos para a expansão quantitativa da modalidade.

A discussão envolta na nova forma institucional na educação encontra respaldo nas afirmações interpostas por Hermida e Bonfim (2006) e Mauês (2010), nas quais os direitos privados já se encontram assegurados na configuração do campo. Com a solidificação das organizações na modalidade, o número de vagas apresentou crescimento expressivo. Os próximos anos demonstraram a estabilidade do setor, com crescimentos singelos do número de organizações, cursos e matrículas.

Nesta geração, a EaD é a modalidade institucionalizada e constituinte da nova configuração do campo da educação. Outra característica dessa geração é a tentativa de sancionar a educação de modo geral, com ênfase sobre a modalidade a distância. Como o campo foi configurado para conter as duas modalidades, ocorreu a necessidade de regular as ações a serem tomadas. Esta geração mantém a lógica do Estado Burocrático emitindo sanções, contudo, a lógica de Mercado permite que a iniciativa privada sobressaia à iniciativa pública na oferta da modalidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino a distância surgiu como um comportamento desviante, com o intuito de ampliar o acesso à educação a partir da iniciativa privada. Devido à dinâmica de desvio, legitimação e sancionamento, é caracterizado como mudança institucional (DellaPosta *et al.*, 2017). Este estudo propôs uma abordagem em gerações da EaD a partir do institucionalismo sociológico no campo da educação no Brasil. A inserção da abordagem sociológica da Teoria Institucional para explicar o surgimento e ascensão da modalidade permite que acontecimentos históricos sejam analisados em seu contexto. Assim, foi possível avançar nas gerações baseadas na operacionalização da modalidade, como propõem Maia e Mattar (2007).

A história da EaD não se limita à sua operacionalização, mas é fruto de momentos políticos e sociais da sociedade brasileira. Neste sentido, a primeira geração proposta neste trabalho baseia-se no comportamento desviante, em que as necessidades da população são percebidas e resultam em ações das organizações privadas. Uma característica preponderante dessa geração é o desvio disseminando-se em outras organizações; desta forma, a iniciativa privada atua livremente, enquanto busca a legitimidade. A lógica institucional que guia essa geração é a Democracia, em que a participação popular e os anseios são protagonistas.

Na segunda geração, o desvio é mantido e, por consequência, a lógica da Democracia; contudo, é estabelecido um diálogo com a lógica do Estado Burocrático e as primeiras políticas públicas para a EaD. A terceira geração proposta neste estudo está relacionada aos esforços para sancionar a modalidade. Como é percebido nos acontecimentos históricos, passaram-se décadas até o momento em que o Estado emitiu as primeiras sanções. A LDB (1996), vinculada à CF/1988, foi o primeiro documento que sancionou a modalidade como uma forma de ensinar. Ainda na terceira geração, a modalidade foi obtendo aceitação pela população brasileira.

Já a quarta geração refere-se à nova configuração do campo da educação, passam a existir e compor as estratégias das políticas públicas, o ensino presencial e a distância. Nessa configuração, a iniciativa privada assume o protagonismo do ensino EaD, principalmente no nível superior. A busca pela qualidade na modalidade e o crescimento quantitativo da EaD suscitam debates e pressionam o governo a emitir sanções.

A institucionalização da EaD foi fruto de movimentos sociais e históricos, conforme retratado, e quando desconsiderados reduz a história da modalidade aos mecanismos operacionais, como tecnologias, não refletindo seus movimentos sociais (Alves, 2011; Lessa, 2011). Este estudo contribui para que questões sociais sejam consideradas ao estudar as gerações da EaD, como os movimentos sociais, a configuração do campo e a dinâmica das instituições. Assim como alguns autores (Alves, 2011; Saviani, 2018) afirmam que não é possível falar de educação sem considerar sua história, este estudo propõe ampliar a contextualização a aspectos políticos e sociais que explicam a configuração atual do campo. Como um fenômeno que pode proporcionar maiores debates em estudos organizacionais, destacam-se pesquisas futuras que podem aprofundar na comparação de diferentes processos de mudanças institucionais em organizações inseridas na EaD.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. M. M.; GONZALEZ, W. R. C. **Educação Profissional e Tecnológica: análises e perspectivas da LDB/1996 à CONAE 2014**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 24(92), 719-742. 2016.

ALVES, L. **Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo**. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, 10 (1), p. 83-92. 2011.

ALVES, R. M.; ZAMBALDE, A. L.; FIGUEIREDO, C. X. **Ensino a distância**. UFLA/FAEPE, p. 86. 2004.

BERGER, P. L., LUCKMANN, T. **The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge**. New York: Penguin Books. 1991.

CAMARA, L. **A educação na Constituição Federal de 1988 como um direito social**. Revista Direito Em Debate, 22(40), p. 4-26. 2013.

CARVALHO, D. P. D. **A nova lei de diretrizes e bases e a formação de professores para a educação básica**. Ciência & Educação (Bauru), 5(2), 81-90. 1998.

CASTANHO, S. M. **A trajetória da educação a distância no Brasil**. In fórum de licenciatura em história, 1, 1-9. 2012. Disponível em: <http://www.indev.com.br/semana/trabalhos/2012/5.pdf>. Acesso em: 2 mai. 2020.

CASTELLS, M. **Para o Estado-rede: globalização econômica e instituições políticas na era**

- da informação.** Sociedade e Estado em transformação. São Paulo: Editora UNESP. 1999.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez editora. 2018.
- CORBUCCI, P. R.; KUBOTA, L. C.; MEIRA, A. P. B. **Evolução da educação superior privada no Brasil: da reforma universitária de 1968 à década de 2010.** Revista Radar, v. 46, p. 1 – 6. 2016.
- COSTA, K. D. S.; FARIA, G. G. **EAD, sua origem histórica, evolução e atualidade brasileira face ao paradigma da educação presencial.** In Congresso Internacional ABED de Educação a Distância. 2008.
- DELLAPOSTA, D., NEE, V., OPPER, S. **Endogenous dynamics of institutional change.** Rationality and Society, 29(1), p. 5-48. 2017.
- SANTOS, L. C., MENEGASSI, C. H. M. **A história e a expansão da educação a distância: um estudo de caso da Unicesumar.** Revista Gestão Universitária na América Latina- GUAL, 11(1), p. 208-228. 2018.
- DOURADO, L. F. **Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90.** Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252. 2002.
- DUTRA, N. L. L. **A expansão do ensino superior privado a partir de 1990: limites e possibilidades.** Revista do Difere. V. 2, n.4, p. 1-19. 2012.
- FAVERO, M., GUIMARÃES, A. **Lógicas Institucionais: Um Estudo em uma Organização Privada de Ensino Superior do Sul do Brasil.** Revista de Administração IMED, 9(1), 150-166. 2019.
- FISCHER, M. C. B., FRANZOI, N. L. **Saberes do trabalho: situando o tema no campo trabalho-educação.** Revista Trabalho Necessário, v. 13, p. 147-172. 2015.
- FRIEDLAND, R., ALFORD, R.R. **Bringing society back in: symbols, practices, and institutional contradictions.** In: Powell, W.W., & Dimaggio, P. *The new institutionalism in organizational analysis* (pp. 232-263). Chicago: University of Chicago Press. 1991.
- GIOLO, J. **Educação a distância: tensões entre o público e o privado.** Educação & Sociedade, 31(113), p. 1271-1298. 2010.

i Sobre os autores:

Bruno Eduardo Slongo Garcia (<https://orcid.org/0000-0002-9271-6473>)

Doutor em Administração pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Mestre em contabilidade pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Especialista em Gestão de Negócios pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Bacharel em Administração pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR). Professor do Magistério Superior na Universidade Federal do Paraná (UFPR) no Departamento de Administração Geral e Aplicada (DAGA).

Johnny Ribas da Motta (<https://orcid.org/0000-0003-4865-7610>)

Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM - 2021). Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal de Goiás (UFG - 2020). Atualmente dedica-se a pesquisas com temáticas relacionadas a Comunicação Pública e Saúde, Comunicação em contexto Organizacional e Educação e Comunicação.

Como citar este artigo:

GARCIA, Bruno Eduardo Slongo; MOTTA, Johnny Ribas da. A trajetória da educação a distância no Brasil: um olhar do institucionalismo sociológico. **Revista Educação Cultura e Sociedade**. vol. 14, n. 1, p. 57-71, 29ª Edição, 2024. <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs>

A **Revista Educação, Cultura e Sociedade** é uma publicação da Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil, iniciada em 2011 e avaliada pela CAPES.

Indexadores: DOAJ – REDIB – LATINDEX – LATINREV – DIADORIM – SUMARIOS.ORG – PERIÓDICOS CAPES – GOOGLE SCHOLAR