

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS
CENTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTABILIDADE**

**VARIÁVEIS QUE INFLUENCIAM A ESCOLHA DOS ESTUDANTES POR
CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* A DISTÂNCIA NA ÁREA DE
NEGÓCIOS**

Eduardo Mendes Nascimento

**Belo Horizonte
2011**

Eduardo Mendes Nascimento

**VARIÁVEIS QUE INFLUENCIAM A ESCOLHA DOS ESTUDANTES POR
CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* A DISTÂNCIA NA ÁREA DE
NEGÓCIOS**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Ciências Contábeis do Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Contabilidade e Controladoria da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis.

Área de concentração: Contabilidade e Controladoria

Orientadora: Prof. Dra. Jacqueline Veneroso Alves da Cunha

**Belo Horizonte
2011**

N244v
2011

Nascimento, Eduardo Mendes, 1981-
Variáveis que influenciam a escolha dos estudantes por cursos de
pós-graduação lato sensu a distância na área de negócios / Eduardo
Mendes Nascimento, 2011.
133 f.: il. ; gráfs e tabs.

Orientadora: Jacqueline Veneroso Alves da Cunha
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais,
Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Contabilidade e
Controladoria.
Inclui bibliografia (p. 108-123) e apêndices.

1. Ensino a distância – Teses. 2. Ensino superior – Teses.
3. Negócios. I. Cunha, Jacqueline Veneroso Alves da. II. Universidade
Federal de Minas Gerais. Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em
Contabilidade e Controladoria. IV. Título.

CDD: 378

EDUARDO MENDES NASCIMENTO

Variáveis que influenciam a escolha dos estudantes por cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância na área de negócios.

Esta Dissertação foi julgada adequada pelo Curso de Mestrado em Ciências Contábeis da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis.


Belo Horizonte, 23 de agosto de 2011



Prof. Wagner Moura Lamounier
Coordenador do Curso

BANCA EXAMINADORA

Prof. Edgard Bruno Cornachione Júnior
USP/SP



Profa. Márcia Athayde Matias
UFMG



Profa. Jacqueline Veneroso Alves da Cunha
UFMG (*orientadora*)

Belo Horizonte, 2011

**Para minha mãe, meu pai, meus irmãos,
minha mãe do coração, Isis, e meu
companheiro de jornada, Henrique.**

“Um professor sempre afeta a eternidade. Ele
nunca saberá onde sua influencia termina.”
Henry Adams

AGRADECIMENTOS

Agradecer, para mim, é reconhecer que tenho limites que só supero com a ajuda de vocês e como teria dito William Shakespeare: “aprendi que deveríamos ser gratos a Deus por não nos dar tudo que lhe pedimos”, o que completo com: mas posso dizer que Ele me deu tudo o que eu precisava: vocês.

Começo meus agradecimentos por aqueles sem os quais nada na minha vida poderia ser feito: minha família. Devo tudo a vocês, mãe e pai, Vanessa, Paulo, Pedro Henrique, Isadora, Bianca, vovô Marão (em memória) e vovô Afrânio (em memória), vovó Miúda e vovó Laura (em memória). Aos tios e primos cuja torcida e incentivo foram inspiradores nos momentos mais trabalhosos. E dentre vocês talvez aquele que para minha vida foi o alicerce: Henrique. Declarar você como companheiro não faz jus ao seu papel em minha vida. A sua presença não é simplesmente uma inspiração, é a própria centelha de amor e é a certeza de que nesta vida tudo será mais fácil, porque tenho você comigo.

Os amigos, dizem, são os irmãos do coração então admito que meu coração tem muitos irmãos. À minha estimada Isis que se tornou a mentora da minha alma: sei que se um dia faltar força eu poderei me revigorar no seu carinho e sabedoria. Aos meus queridos amigos, Lucélia, Lisis, Rose, João, Sérgio (em memória), Vera, Aline, entre tantos outros que pelo limite de espaço no papel não vou poder citar, mas cujos nomes não escaparão da minha memória.

A todos aqueles que foram os companheiros dessa etapa: meus colegas. Em especial ao João (que pelas valiosas ajudas e contribuições não terei como agradecer), Mariana, Michele, Anselmo, Marleide. À minha Bruninha que me proporcionou os momentos mais felizes nesse tempo que estive em Belo Horizonte. Também ao Arthur que me facultou conhecimento sem a exigência de outro pagamento que não a amizade.

Aos professores do Departamento assim como a todos os servidores que estiveram por lá nos ajudando. Com especial destaque aos professores Romualdo Douglas Colauto, Laura Edith Taboada Pinehrio, Antônio Artur de Souza, Poueri do Carmo Mário e Wagner Moura Lamounier. E aos professores que participaram com contribuições grandiosas neste trabalho: professor Edgard Bruno Cornacchione Junior, professora Márcia Athayde Matias e professora Solange de Deus Simões.

Às instituições e seus alunos que participaram na coleta de dados. Destaco a contribuição da Fundação Instituto de Pesquisas Contábeis, Atuárias e Financeiras (Fipecafi) durante o processo de pré-teste da pesquisa.

À minha orientadora, professora Jacqueline Veneroso Alves da Cunha. Dedicar a você esse trabalho seria muito pouco perto do significado que você tem para mim. O convívio diário com você pôde me fazer crescer e adquirir muito mais que conhecimento. Seu exemplo é o modelo que elejo para a vida.

Finalmente àquele que é o início de tudo em minha vida, Deus. Com o pensamento n’Ele, reproduzo o texto de Amélia Rodrigues:

“Obrigado, Senhor,
Porque creio em Ti,
Muito obrigado porque nasci,
Pelo Teu amor, Obrigado Senhor”

RESUMO

A sociedade atual valoriza fortemente o conhecimento, e por isso possuir um diploma de ensino superior tornou-se tão importante. Mais recentemente houve um aumento significativo no interesse dos estudantes pelos cursos de especialização *lato sensu* denominados cursos de formação gerencial, educação executiva ou *Master Business Administration* (MBA), justificado pela alta concorrência no mercado de trabalho. Esse contexto, altamente competitivo e instável, resulta num forte impacto na formação dos gestores, sendo notória a pressão frequentemente exercida pelas próprias empresas, que desejam resultados melhores de seus processos e negócios, bem como respostas rápidas e confiáveis dos seus gestores. Ocorre que o acesso ao ensino é, em alguns casos, difícil para indivíduos que residem longe dos grandes centros de referência, circunstância evidente no Brasil, um país continental, de grande extensão territorial, cujo ensino de qualidade fica restrito a algumas regiões. Por essa razão o Ensino a Distância (EaD) tem se tornado um importante veículo para a efetiva democratização do acesso à graduação e pós-graduação a estudantes localizados em qualquer região do Brasil. Desse modo, é fundamental analisar a qualidade desses cursos, pois discutir as necessidades dos interessados é imprescindível para que eles se sintam satisfeitos com suas escolhas. Com isso em vista, a partir da teoria de Scriven (1981), o objetivo geral da pesquisa foi identificar e analisar o grau de importância atribuído por estudantes brasileiros às variáveis que os influenciam nas escolhas por cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância na área de negócios. Com esse propósito foram levantadas 16 variáveis que indicavam ser capazes de influenciar os estudantes. A partir daí foi desenvolvido um questionário, aplicado a 354 estudantes de cursos de especialização na área de negócios a distância, para investigar o grau de importância atribuído pelos respondentes a essas variáveis, numa escala que variava de 0 a 10. O perfil médio dos respondentes era o seguinte: casados (47%), pertencente ao gênero feminino (60%), formados em Administração (25%), idade média de 36 anos, trabalhando para o setor público (75%), em seu primeiro curso de especialização *lato sensu* a distância (69%). Os resultados obtidos indicaram que as variáveis mais importantes para os estudantes foram: flexibilidade, corpo docente, custo e currículo, cujas médias das notas foram iguais ou maiores que 9. Outras nove variáveis tiveram média de nota entre 8 e 8,9, sendo elas: metodologias pedagógicas utilizadas, tutores, material didático, uso de tecnologia de informação e comunicação de ponta, sustentabilidade financeira da instituição, acessibilidade às instalações, atividades, contato com professores e pessoal técnico administrativo. Por fim as variáveis que tiveram o menor desempenho (notas abaixo de 7,9) foram: participação dos colegas, interação entre os estudantes e financiamento de equipamentos. A variável flexibilidade mostrou-se muito importante para os estudantes que, nos seus comentários, manifestaram o desejo de não haver encontros presenciais.

ABSTRACT

Contemporary society places great value to knowledge, and, therefore, the higher education degree is considered very important. More recently there has been a significant increase in students interest for *lato sensu* specialized courses called managerial training courses, executive education, or Master Business Administration (MBA) justified by the high competition in the labor market. This context highly competitive and unstable results in a strong impact on the managers training and the pressure exerted by the companies is often known, because they want better results from their processes and business as well as rapid and reliable responses from their managers. Access to higher education degree is in some cases difficult for individuals who live far from major referral education centers, a fact evident in Brazil, a country with great territorial extension whose quality education is restricted just to some regions. For this reason, the Distance Learning (DL) has become an important mode for effective democratization of graduation and post-graduation courses to students from any region of Brazil. Because of the resulting expectations from this context, it is necessary to analyze the quality of these courses in order to meet the interested people needs and to satisfy their choices. With this in mind and from Scriven (1981) theory, this research overall objective was to identify and analyze the degree of importance attributed by Brazilian students to the variables that influence the choices for Distance Learning of *lato sensu* post-graduation in business area. For this purpose, sixteen variables have been raised that indicated being able to influence students and a developed questionnaire was administered to three hundred and fifty-four students from specialized courses in business at distance asking them to inform the degree of importance they attached to these variables on a scale ranging from 0 to 10. The respondents profile was 60% female, 47% married, 25% graduated in Business Administration, mean age of 36 years old, 75% working for the public sector, and 69% were in their first *lato sensu* specialization course at distance. Results showed that students rated flexibility, faculty, curriculum, and cost the most important variables with mean scores equal to or greater than 9. Nine other variables, teaching methodologies, tutors, teaching materials, use of cutting-edge information and communication, institution financial sustainability, access to facilities, activities, contact with teachers and technical personnel administration, had a mean score from 8 to 8.9. Finally, the variables that had the lowest significance (scores below 7.9) were participation of colleagues, interaction among students, and equipment financing. The flexibility variable showed to be very important for students, which was evidenced in their comments about no desire to face meetings.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1: Crescimento no número de instituições de cursos superiores presenciais no Brasil.....	15
Gráfico 2: Proporção de vagas preenchidas (cursos presenciais) das IES do Brasil.....	17
Gráfico 3: Gráfico Radar das Médias Atribuídas por Formação Acadêmica.....	86
Gráfico 4: Comparação entre as médias atribuídas pelos estudantes por formação acadêmica	88
Quadro 1: Atributos do Avaliador.....	27
Quadro 2: Diferenças entre avaliações somativas e formativas	30
Quadro 3: Abordagens de uma avaliação	32
Quadro 4: Regulamentos do Ensino a Distância no Brasil.....	41
Quadro 5: Comparação das exigências para os cursos de pós-graduação <i>lato e stricto sensu</i>	43
Quadro 6: Resumo das variáveis pesquisadas	50
Quadro 7: Classificação das variáveis	58
Tabela 1: Número de instituições que ofertam cursos presenciais distribuídas pelas capitais e interior.....	16
Tabela 2: Identificação dos Estudantes	69
Tabela 3: Quantidade de horas por semana dedicadas ao curso.....	70
Tabela 4: Descrição dos respondentes com formação em Ciências Contábeis	71
Tabela 5: Variáveis que influenciam as escolhas dos estudantes por cursos de especialização a distância na área de negócios.....	73
Tabela 6: Classificação das variáveis pela nota atribuída pelos estudantes por formação acadêmica	78
Tabela 7: Teste de diferença de médias para graduados em Administração	79
Tabela 8: Teste de diferença de médias para graduados em Direito	80
Tabela 9: Teste de diferença de médias para graduados em Economia	80
Tabela 10: Teste de diferença de médias para graduados em Engenharia	81
Tabela 11: Teste de diferença de média para graduados em outras Áreas.....	82
Tabela 12: Teste de diferença de médias para graduados em Ciências Contábeis e estatística descritiva das médias	84
Tabela 13: Classificação das Variáveis por estudantes com baixo grau de satisfação e com alto grau de satisfação.....	90
Tabela 14: Matriz de correlação entre as variáveis flexibilidade e satisfação.....	92
Tabela 15: Componentes principais das variáveis.....	94
Tabela 16: Matriz de correlação entre as variáveis da pesquisa e as componentes principais	96
Tabela 17: Diferença do grau de importância para a variável acessibilidade	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

IES – Instituições de Ensino Superior

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

EaD – Ensino a Distância

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MBA – Master Business Administration

UNESCO – United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

CFE – Conselho Federal de Educação

SEBRAE-SP – Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas de São Paulo

ACP – Análise de Componentes Principais

SUMÁRIO

ABSTRACT	9
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	10
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	11
SUMÁRIO	12
1. INTRODUÇÃO	14
1.1 Contextualização	14
1.2 Questão de Pesquisa	22
1.3 Objetivo Geral	22
1.3.1 Objetivos Específicos	22
1.4 Justificativa	23
1.5 Organização da Dissertação	24
2. REFERENCIAL TEÓRICO	25
2.1 Avaliação de Programas de Ensino	25
2.1.1 Papel do Avaliador	26
2.1.2 Princípios de uma Avaliação	29
2.1.3 Elementos de uma Avaliação	30
2.1.4 Abordagens e Modelo de Avaliação	31
2.1.5 Avaliação Orientada ao Consumidor	33
2.2 Ensino a Distância	34
2.2.1 Conceituação de Ensino a Distância	36
2.2.2 Aspectos Históricos	38
2.2.3 Aspectos Legais	40
2.2.4 Cursos de Pós-Graduação	41
2.3 Variáveis Relacionadas à Qualidade na Abordagem do Usuário	45
2.3.1 Cursos Presenciais	46
2.3.2 Cursos a Distância	47
3. METODOLOGIA	54
3.1 Definição das Características da Pesquisa	54
3.2 Instrumentos de Coleta de Dados e Variáveis	54
3.1.1 Escala	58
3.3 Hipóteses	60
3.4 Amostra	63
3.5 Protocolo da Pesquisa	64
3.6 Delimitações e Limitações	65
4. ANÁLISE DOS RESULTADOS	67
4.1 Resultado da Aplicação do Questionário	67
4.1.1 Descrição do Perfil dos Estudantes	68
4.1.2 Grau de Importância Atribuído às Variáveis	72
4.2 Teste das Hipóteses da Pesquisa	93
5. CONCLUSÃO	100
BIBLIOGRAFIA	108
APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO	124
APÊNDICE 2 - RELAÇÃO DE IES OFERTANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO <i>LATO SENSU</i> A DISTÂNCIA NA ÁREA DE NEGÓCIOS	127
APÊNDICE 3 – CARTA AOS COORDENADORES DOS CURSOS	130

APÊNDICE 4 – CARTA AOS ESTUDANTES	131
APÊNDICE 5 – CARTA AOS ESTUDANTES – CONVITE PARA PRÉ-TESTE	132
APÊNDICE 6 – PERGUNTAS COGNITIVAS UTILIZADAS NA ENTREVISTA DO PRÉ-TESTE	133

1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo, analisa-se o cenário da educação brasileira e do ambiente de pós-graduação *lato sensu*, de modo a estabelecer o problema de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos. Também são apresentadas a justificativa da pesquisa e a organização do trabalho.

1.1 Contextualização

O Brasil, desde a década de 1960, passa por um processo de democratização do ensino, e muito dessa expansão é atribuída à ideia de que a educação, sobretudo o ensino superior (graduação e pós-graduação), possibilitaria ao indivíduo maior empregabilidade, apesar da crítica social envolvendo a teoria do capital humano. Essa ideia seria um dos impulsionadores da crescente procura pela formação superior. Assim, observa-se o surgimento de diversas instituições dispostas a atender à demanda deflagrada pela expectativa de que possuir um diploma de nível superior facultaria ao indivíduo maiores chances de colocação no mercado de trabalho (BENHABIB; SPIELGEL, 1984; DEDECCA, 1998; RODRIGUES, 1997; MACHADO, 1998; GENTILI, 2001; FRIGOTTO, 2001; BALASSIANO *et al.*, 2005).

Muitas dessas instituições, em sua maioria privadas, foram criadas no limiar da expansão do ensino superior (MACEDO *et al.*, 2005; BARONI, 2010). Comparando a década de 1960 com a de 1980, confirma-se esse crescimento: em meados dos anos 1960, havia 31 instituições de ensino superior (IES), e, no início dos anos 1980, somavam 882, o que representa uma média de crescimento de aproximadamente 400% por década, conforme apresentado no Gráfico 1.

Após essa acentuada expansão, o número de IES teve um aumento inexpressivo de 1980 a 1995, considerando que nesse período foram criadas apenas 12 novas instituições, totalizando 894. De 1995 até 2008, foram criadas 1.334 instituições, o que representa um aumento de 145% em comparação com o período anterior de crescimento inexpressivo. Pela análise do Gráfico 1, percebe-se que o maior crescimento ocorreu na primeira década do século XXI: 1.072 instituições (Gráfico 1).

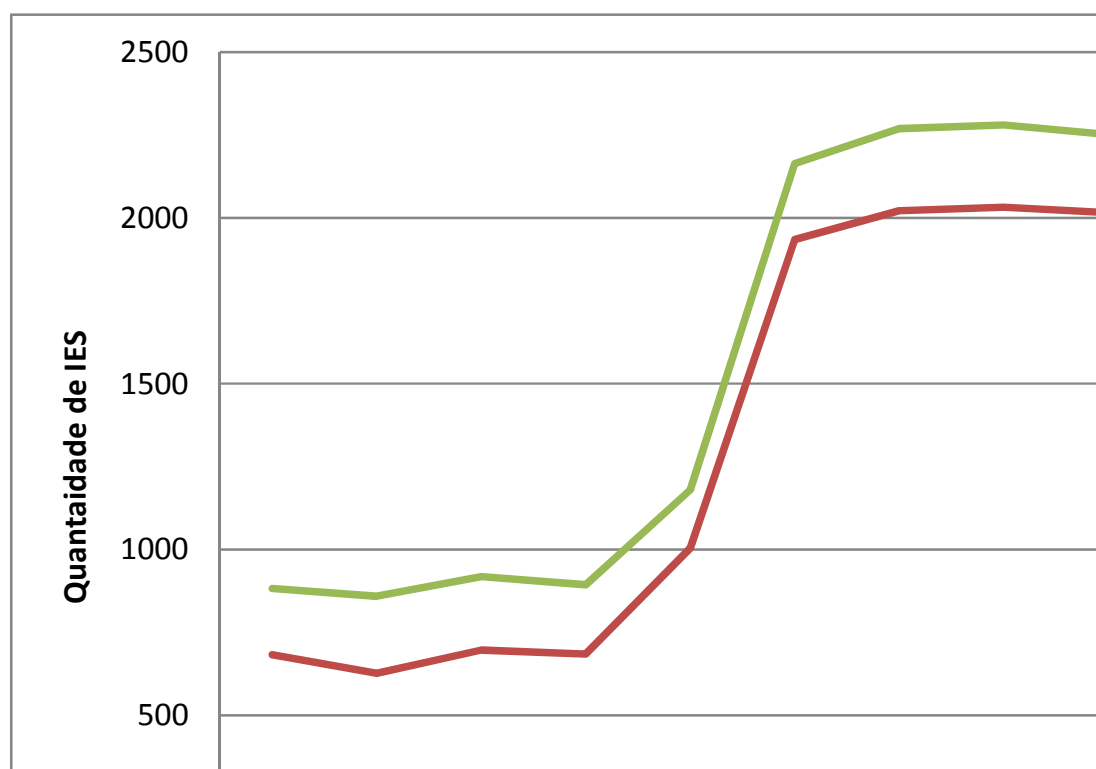


Gráfico 1: Crescimento no número de instituições de cursos superiores presenciais no Brasil

Fonte: Inep (2010).

A expansão pela qual passou o sistema de ensino superior no Brasil tornou-se possível, principalmente, em razão da edição da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996). Pelo modelo anterior à citada lei, uma instituição, para oferecer ensino superior no Brasil, deveria aliar ensino, pesquisa e extensão (DOURADO, 2002). A partir da LDB, não há mais essa necessidade, passando a existir instituições dedicadas exclusivamente ao ensino (universidades especializadas, institutos superiores de educação, centros universitários). Além disso, a LDB estabeleceu novas modalidades de cursos e programas e instituiu as bases para a construção de um sistema nacional de avaliação da educação superior (MACEDO *et al.*, 2005).

Apesar da acentuada expansão do ensino superior nas últimas décadas ela esbarra na questão da acessibilidade. Nesse ponto, um grupo em particular merece especial atenção: a população do interior. Observa-se, pela Tabela 1, que a taxa de crescimento das IES no interior não acompanha a dos grandes centros: no que tange às instituições públicas, o crescimento entre 2000 e 2008 foi de 39% nas capitais, e no interior essa relação foi de 32%. No que se refere às particulares, o crescimento nas capitais foi de 94%, enquanto no

interior foi de 105%. Todavia, deve-se considerar que apenas 27 municípios são capitais, enquanto 5.538 estão localizados no interior (IBGE, 2011). Assim, em 2008, havia 811 instituições nas 27 capitais e 1.441 no interior do país, resultando numa relação de 30 instituições por capital e 0,26 por cidade do interior. Da mesma forma, considerando a população recenseada pelo IBGE (2011), a relação é de 56.061 habitantes por instituição, nas capitais, e de 100.825, no interior. No interior, observa-se, existe aproximadamente o dobro de pessoas por instituição, quando comparado com as capitais, mostrando a necessidade de incentivar-se a criação de programas e mecanismos que possibilitem acesso ao ensino superior às pessoas residentes fora dos grandes centros.

TABELA 1: Número de instituições que ofertam cursos presenciais distribuídas pelas capitais e interior

	Públicas			Privadas			Total
	Capitais	Interior	Total	Capitais	Interior	Total	
2008	82	154	236	729	1.287	2.016	2.252
2007	83	166	249	742	1.290	2.032	2.281
2006	82	166	248	729	1.293	2.022	2.270
2005	78	153	231	691	1.243	1.934	2.165
2004	80	144	224	639	1.150	1.789	2.013
2003	76	131	207	589	1.063	1.652	1.859
2002	72	123	195	520	922	1.442	1.637
2001	65	118	183	445	763	1.208	1.391
2000	59	117	176	376	628	1.004	1.180

Fonte: Inep (2010).

A análise do número de vagas disponíveis e preenchidas e do número de matrículas nas IES também evidencia a importância dessa discussão. Os dados do Gráfico 2 demonstram que, historicamente, a taxa de preenchimento das vagas disponíveis nas IES não é total, mas, comparando as décadas de 1980 e 1990 com a década mais recente (2000), verificam-se taxas de preenchimento de vagas maiores naquele primeiro período, sendo a menor taxa (50%) no ano de 2008. Ainda em 2008, 46% de todos os estudantes do ensino superior concentravam-se nas capitais (INFORMATIVO, 2007). Apenas na região Sudeste estavam 49% dos estudantes, sendo 20% nas capitais dos estados (INFORMATIVO, 2007). Esse fenômeno é atribuído à concentração econômica (BRITTO *et al.*, 2008), pois as IES buscam situar-se nas localidades em que a população possui maior poder econômico, que, segundo o IBGE (2010), são aquelas situadas na região Sudeste, onde o Produto Interno Bruto (PIB) representa 56% do total da produção nacional.

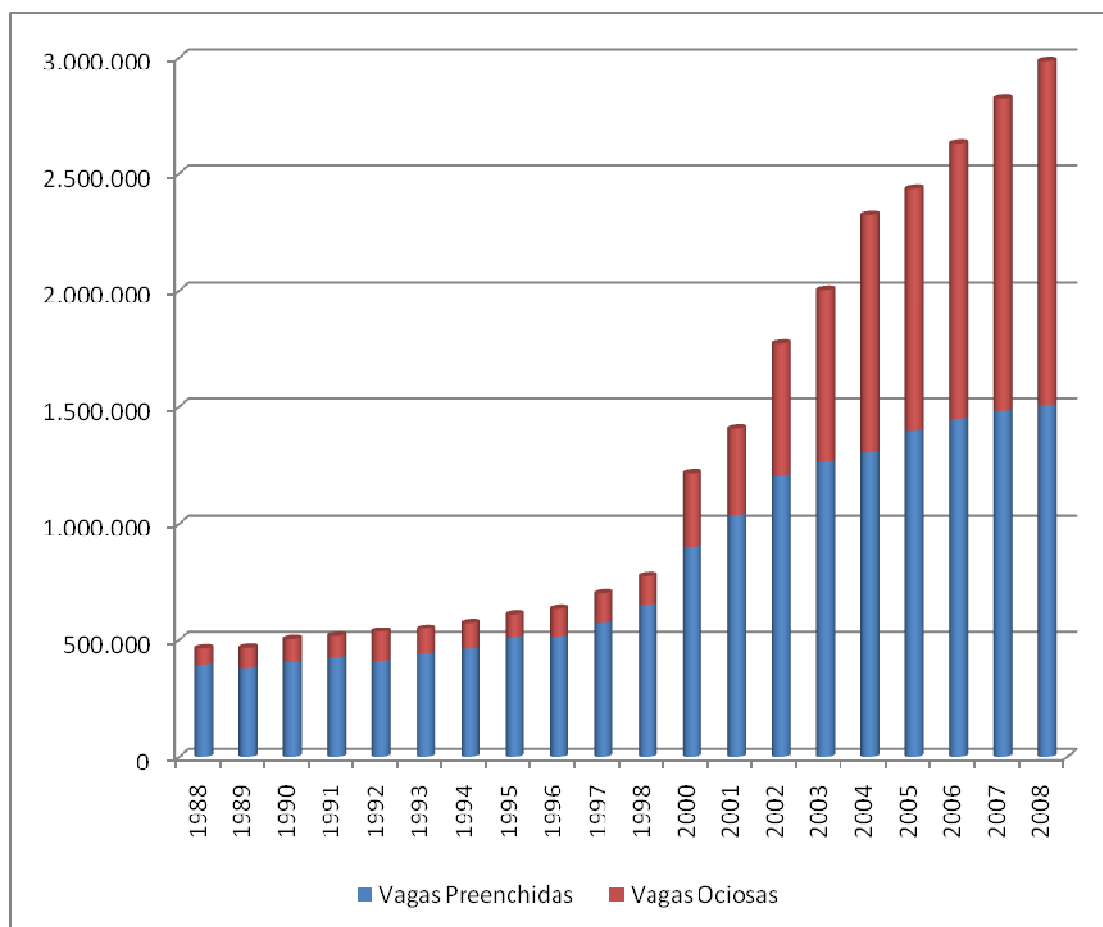


Gráfico 2: Proporção de vagas preenchidas (cursos presenciais) das IES do Brasil

Fonte: Inep (2010).

Os dados disponíveis revelam também que há uma diferença relevante entre as instituições públicas e particulares. Considerando os dados das regiões Sul, Norte, Nordeste e Centro-Oeste, a taxa de ocupação nas instituições públicas, durante o período de 2000-2008, foi de 94% em média, enquanto que, nas privadas, foi de 61%. Na região Sudeste, durante o período analisado, a média é menor do que nas demais: as instituições públicas tiveram uma taxa de ocupação de 90% e as privadas de 53%, ou seja, sobram mais vagas na região Sudeste do que nas demais regiões brasileiras. Observa-se que o Sudeste concentra 77.873.120 pessoas, ou 42% da população brasileira (IBGE, 2011), ao passo que, em número de vagas, representa 57% de todas as disponíveis, sendo 34% das vagas ofertadas por instituições públicas e 60% por particulares (INEP, 2010).

Tomando por base a população entre 18 e 24 anos existente em 2007 (IBGE, 2010), verifica-se que 44% dos que viviam na região Sudeste tinham disponibilidade de vagas

numa IES, enquanto que, para o restante da população brasileira nessa mesma faixa de idade, a proporção era de 11% (considerando o número de vagas disponíveis dividido pelo total da população entre 18 e 24 anos de idade). Esses dados também confirmam uma maior concentração de vagas na região Sudeste. Da mesma forma, os cursos de pós-graduação *lato sensu* estão concentrados no Sudeste brasileiro: dos 8.866 cursos existentes, 56% localizam-se nessa região (INEP, 2007).

Nesse contexto é que o Ensino a Distância (EaD) tem se tornado um importante veículo para a efetiva democratização do acesso à graduação e pós-graduação a estudantes de qualquer região. Trata-se de um mecanismo que possibilita que as potencialidades de ensino sejam levadas às localidades sem aparato tecnológico considerável e que se encontram afastadas geograficamente dos grandes centros urbanos (PENTERICH, 2009). Cada vez mais o EaD figura-se como uma das alternativas para resolver o problema da concentração das potencialidades em alguns centros de excelência, por meio de políticas públicas de incentivo e do avanço das tecnologias de comunicação e informação aplicadas a essa modalidade de ensino (MAGALHÃES, 1997).

Os cursos de EaD despontam como uma das tendências mais marcantes da atualidade, inovando o modelo de aprendizagem e facultando várias formas de interação entre discentes e docentes (NASCIMENTO, 2009). Durante os últimos 30 anos, o ambiente de EaD tem sofrido uma rápida e constante mudança, o que se deve aos recursos tecnológicos que foram absorvidos ao longo do tempo (GRANITO, 2008). Num primeiro momento, o ensino não presencial era ministrado por meio de rádio e correspondência, tendo sido, posteriormente, introduzida a televisão. Na atualidade, outras ferramentas foram incorporadas: internet, *softwares* e meios magnéticos de arquivamento de dados, vídeos e áudios (PENTERICH, 2009). Utiliza-se a internet, sobretudo, para levar aos estudantes os cursos oferecidos: é a chamada educação *on-line* (TESTA; FREITAS, 2002). Essa é a modalidade mais difundida a partir do século XXI, pois permite que haja tanto aulas ao vivo, com a consequente interação entre estudante e professor, como aulas pré-gravadas (ALMEIDA, 2003).

A cada ano, observa-se que o EaD tem sido mais ofertado pelas instituições. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais (INEP, 2010), tomando por base o ano de 2008 comparado ao ano de 2002, verificou que o número de vagas nos cursos de

graduação a distância aumentou 263 vezes. Por outro lado, entre 2002 e 2008, as vagas nos cursos presenciais aumentaram 0,7 vezes (1.773.087 vagas em 2002 e 2.985.137 em 2008), o que evidencia que a expansão do ensino a distância superou a do presencial.

A representatividade que o EaD possui no ensino superior brasileiro também está expressa na quantidade de estudantes. Considerando os dados disponíveis, do total de estudantes ingressantes nas modalidades presencial e EaD, em 2002, o número de estudantes admitidos nos cursos de graduação na modalidade a distância representava aproximadamente 2% desse total, e em 2008 essa proporção passou a ser de 22% (INEP, 2010).

Essa expansão do EaD encontra fundamento na edição do Decreto nº 5.622/2005, a partir do qual passou a haver uma preocupação em flexibilizar o processo de abertura de novas IES e em adotar critérios de valorização do EaD, sem que houvesse prejuízo aos estudantes, se comparada essa modalidade de ensino com a presencial (VIEIRA, 2009). Contudo, a análise da quantidade de vagas preenchidas, apenas 25% das vagas ofertadas em 2008 (INEP, 2010), permite concluir que há muitas vagas ociosas no EaD, assim como nos cursos presenciais.

Em relação aos cursos *lato sensu* a distância, considerando os dados do Ministério da Educação (MEC, 2010b), em 4 de maio de 2010, havia 41 instituições cadastradas para ofertar essa modalidade de curso, e 23 delas estavam sediadas na região Sudeste: uma no Espírito Santo; quatro em Minas Gerais; dez no Rio de Janeiro e oito em São Paulo. Na região Norte estavam sediadas três instituições; no Nordeste, uma; no Centro-Oeste, três e na região Sul, onze. Considerando que, do total de cursos de pós-graduação *lato sensu* existentes em 2007, os cursos a distância representavam aproximadamente 1% (INEP, 2007), percebe-se que a participação do EaD é restrita.

Apesar da pequena participação dos cursos EaD no ensino brasileiro, quando comparados aos cursos presenciais, a quantidade de cursos oferecidos a distância, tanto de graduação quanto de pós-graduação, já desperta a atenção para a qualidade (FREITAS, 1994). Hanushek e Wößmann (2007) argumentam que, para haver aprendizagem e consequente contribuição ao conhecimento do indivíduo, deve-se atentar para a qualidade do ensino mais do que para o tempo que se passa na escola. Esses autores entendem que não haverá possibilidades concretas para os egressos auferirem maiores ganhos ou mesmo

melhorarem a produtividade e qualidade de vida sem que o ensino recebido seja de qualidade.

No Brasil, desde a ditadura militar, o Governo Federal busca mecanismos para proceder à avaliação do ensino superior brasileiro (DIAS; HORIZUELA; MARCHELLI, 2006). Esses autores destacam que o modelo adotado atualmente começou a ser delineado no início da década de 1990 e teve uma significativa alteração no início da década de 2000 em razão da participação das IES privadas.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) foi reformulado em 2001 pelo Decreto nº 3.860 (BRASIL, 2001), que dividiu a avaliação do ensino superior em duas espécies: uma se ocupa conjuntamente da graduação e das IES; a outra, dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). A primeira é feita pelo INEP e a segunda pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Toda IES que possui a autorização para funcionar detém o direito de ofertar cursos do tipo especialização sem que seja necessária uma nova autorização. Se for autorizada a oferecer cursos presenciais, ela somente poderá disponibilizar cursos de pós-graduação nessa modalidade, o mesmo ocorrendo para aquelas que oferecem cursos EaD. Caso uma instituição tenha autorização para cursos presenciais e deseje ofertar cursos a distância, deverá solicitar a autorização mediante a comprovação de estrutura para tanto.

O legislador, contudo, deixou os cursos de especialização sem uma avaliação própria. Ao contrário do que ocorre nos cursos *stricto sensu*, nos cursos *lato sensu* não há necessidade de reconhecimento ou de renovação deste (MEC, Resolução 01/2007). A avaliação dos cursos de especialização está inserida na da própria instituição, o que inviabiliza aos interessados distingui-la e analisá-la, antes de eventualmente se inscreverem em tais cursos. Além disso, dos itens analisados no momento da avaliação pelo INEP, apenas um entre os 10 existentes diz respeito aos cursos de especialização, e, mesmo assim, tal item é avaliado em conjunto com o curso *stricto sensu*, apesar deste possuir avaliação própria feita pelo CAPES. Para o MEC, a ausência de uma avaliação institucionalizada para os cursos de especialização permite que eles possuam maior flexibilidade, dinamicidade e agilidade para adaptarem-se às constantes mudanças nas demandas do mercado (MEC, 2010a).

Deve-se considerar que a opção por um curso de especialização reflete para o indivíduo uma oportunidade de crescimento. Nesse sentido, pesquisas como as realizadas por Carvalho *et al.* (2003) e Leite Filho e Rodrigues (2005) verificaram que mais de 60% dos estudantes de graduação pretendem fazer um curso de especialização.

Antonello e Ruas (2005) e Ruas e Comini (2007) consideram que o interesse dos estudantes pelos denominados cursos de formação gerencial ou educação executiva ou *Master Business Administration* (MBA) justifica-se pela alta concorrência no mercado de trabalho. Esse contexto, altamente competitivo e instável, resulta num forte impacto na formação dos gestores, sendo notória a pressão frequentemente exercida pelas próprias empresas, que desejam resultados melhores de seus processos e negócios, bem como respostas rápidas e confiáveis dos seus gestores (ANTONELLO; RUAS, 2005).

A melhor qualificação do profissional resulta também numa melhor qualidade da gestão da empresa e, conseqüentemente, maior perenidade destas. Essa circunstância desperta a atenção para os estudantes de Contabilidade, que contribuem diretamente para aumentar a vitalidade das empresas, na medida em que eles estão vinculados com a sua gestão. Dados do Sebrae-SP (2010) indicam que, no Brasil, mais de 173 mil empresas foram abertas em São Paulo, das quais 27% vão encerrar as suas atividades já no ano em que iniciaram suas atividades, de modo que, após o quinto ano, apenas 48% continuarão funcionando. Dessa forma, facultar ao estudante de Contabilidade acesso aos centros de referência em ensino de sua área de formação é permitir aos mais de 32 mil concluintes apenas em 2009 (INEP, 2009) conhecimento e formação que será aplicado nas mais de 5,1 milhões de empresas existente no Brasil (SEBRAE-SP, 2010).

Por tudo, verifica-se substancial incremento na demanda por cursos de formação gerencial que permitam o desenvolvimento das capacidades estratégicas dos executivos, que enxergam nesses cursos uma alternativa para enfrentarem os desafios e as expectativas em relação a sua performance (BRANDÃO, 2009). A busca pela diferenciação de currículo e mesmo pela evolução do desempenho profissional faz com que mundialmente sejam gastos bilhões de dólares em cursos de formação executiva para desenvolvimento do conhecimento em Administração, Contabilidade, Economia, Direito e demais áreas de conhecimento que os gestores devem dominar e que compõem a chamada *business school* (RUAS; COMINI, 2007).

Portanto, discutir as necessidades desses interessados é fundamental para que eles se sintam satisfeitos com suas escolhas. Oldfield e Baron (2000) explicam que quanto mais as necessidades dos estudantes de um curso são conhecidas, maior será a possibilidade de atendê-las e de os estudantes saírem satisfeitos do curso. Tal satisfação revela-se também como parte da qualidade do serviço, originando, muitas vezes, uma relação permanente entre discente e IES (CARD; KRUEGER, 1992; THIBAUT, 1997; ZHANG, 2003, 2005; HSIEH; HIANG, 2004).

1.2 Questão de Pesquisa

Quando alguém se dispõe a continuar os estudos por meio de um curso de especialização a distância (seja ele *on-line*, via satélite ou qualquer outra modalidade de EaD), desenvolve expectativas acerca da escolha que será feita, manifestadas, por exemplo, pelo desejo de optar por um curso com estrutura de qualidade, de aumentar a própria empregabilidade e mesmo de ingressar numa instituição de renome.

Dessa forma, o trabalho buscará evidências que permitam responder a seguinte questão de pesquisa:

Quais variáveis são consideradas pelos estudantes brasileiros quando optam por cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância na área de negócios?

1.3 Objetivo Geral

O objetivo geral do presente estudo é identificar e analisar o grau de importância atribuído por estudantes brasileiros às variáveis que os influenciam nas escolhas por cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância na área de negócios.

1.3.1 Objetivos Específicos

Além do objetivo geral, são estabelecidos alguns objetivos específicos para viabilizar o desenvolvimento da pesquisa:

- identificar os cursos de pós-graduação *lato sensu*, a distância, na área de negócios, existentes no país, em suas diversas modalidades;
- levantar, por meio do referencial teórico, as variáveis que mais influenciam a escolha dos estudantes por cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância;

- identificar quais as variáveis foram consideradas no momento da escolha do curso, na percepção dos estudantes de cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância, na área de negócios;
- identificar o perfil dos estudantes de cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância na área de negócios;
- analisar e comparar o perfil dos estudantes satisfeitos com aqueles insatisfeitos com o curso escolhido.

1.4 Justificativa

A justificativa e a relevância desta pesquisa estão vinculadas à importância que os cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância assumiram nos últimos anos, dada a associação entre eles e a ideia de empregabilidade. O trabalho faculta direcionadores para os indivíduos e empresas que pretendem investir num curso dessa modalidade, considerando que o resultado da pesquisa mostrará a percepção dos indivíduos que vivenciaram a experiência de escolher um desses cursos e, portanto, possuem o conhecimento dos fatores que foram considerados como importantes nesse momento. Em outras palavras, o grau de importância atribuído pelos atuais estudantes de um curso EaD às variáveis que os influenciaram é capaz de orientar potenciais estudantes, que tomam como referência a percepção daqueles. Além disso, a ausência de uma avaliação específica dos cursos de especialização pelo Ministério da Educação (MEC), a exemplo do que ocorre com os cursos de graduação e pós-graduação *stricto sensu*, é outro fator que contribui para justificar a relevância desta pesquisa. Por outro ângulo, os últimos anos também foram decisivos para o processo de ampliação da acessibilidade ao ensino superior. Todavia, o ingresso a um curso de graduação ou pós-graduação é mais difícil para a população do interior do Brasil, dada a concentração das IES nas capitais, criando grandes centros de referência, mas restringindo o acesso à população residente nesses lugares. Cursos oferecidos a distância possibilitam que indivíduos, independente do local onde estejam domiciliados, tenham acesso ao ensino superior, facultando-lhes conhecimento e formação que tendem a contribuir com sua qualidade de vida e formação profissional (DEDECCA, 1998; FRIGOTTO, 2001).

Finalmente, os resultados encontrados servirão de base às instituições que oferecem os cursos a distância e àquelas que desejam oferecê-los. Facultar-lhes critérios de avaliação

permitirá que saibam quais são os quesitos que possuem maior aceitação pelos estudantes, o que deverá resultar, conseqüentemente, em maior procura pelo curso e satisfação do estudante, permitindo às instituições investir os seus recursos de forma mais eficiente.

A gestão das IES deve se interessar por mecanismos hábeis a atender às necessidades do estudante. É, portanto, fundamental que elas fixem o olhar para o que seus estudantes querem e o que eles percebem como importante (OLDFIELD; BARON, 2000). Se a IES consegue atender às expectativas de seus estudantes, ela se diferencia das demais, o que para Scammacca (2003) está relacionado diretamente com o seu sucesso ou fracasso.

1.5 Organização da Dissertação

O Capítulo 1, “Introdução”, objetiva caracterizar e contextualizar o problema que motivou a dissertação; apresentar o objetivo geral; delinear os objetivos específicos; relacionar e justificar as hipóteses do trabalho que serão objeto de análise nos resultados e conclusão e, por fim, apresentar a organização da dissertação.

No Capítulo 2, “Referencial Teórico”, apresentam-se as definições teóricas que serão tratadas no decorrer do trabalho e as pesquisas que serviram para determinar as variáveis que mais influenciam a escolha dos usuários de um programa de ensino.

O Capítulo 3, “Metodologia”, apresenta o *designer* seguido pela dissertação, de maneira a permitir conhecer a forma pela qual o estudo foi desenvolvido, incluindo a descrição do instrumento utilizado.

No Capítulo 4, “Análise dos Resultados”, serão apresentados os dados coletados por meio dos questionários aplicados aos estudantes de cursos EaD na área de negócios e realizada a análise estatística.

No Capítulo 5, “Conclusão”, apresenta-se as considerações acerca dos achados da pesquisa e sugestão para estudos futuros.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Neste tópico serão discutidas as bases que serviram de direcionadores à pesquisa, como a definição do que é avaliação e como ela deve ser conduzida para levantar-se a perspectiva dos usuários de programas de ensino. Além disso, será feita a composição das variáveis que serão avaliadas pelos discentes.

2.1 Avaliação de Programas de Ensino

O termo avaliação assume diferentes definições, dependendo da área de conhecimento que a utiliza. Por exemplo, na medicina, avaliar um paciente significa fazer um diagnóstico. Para a contabilidade, avaliar uma empresa é o mesmo que mensurar seu valor. Considerando o contexto educacional, a avaliação figura como um processo de *feedback* (CALMON, 1999).

Na área da educação, avaliar é um processo que permite diagnosticar qual o grau de aderência dos estudantes ao ensino a que teve acesso e também julgar se o curso está adequadamente sincronizado com os objetivos da instituição e dos estudantes (SANTOS, 2005). No primeiro caso, busca-se medir o conhecimento que o estudante foi capaz de absorver, geralmente por meio de um exame escrito ou oral. O segundo caso diz respeito à avaliação de cursos.

Para Scriven (1981) avaliar um curso significa estabelecer um juízo de valor sobre ele. O autor esclarece que o significado científico e mesmo filosófico de uma avaliação de curso está em fornecer um julgamento de qualidade ou mérito a respeito de um programa de ensino. Middendorf (2009) acrescenta que esse tipo de avaliação é um instrumento importante que, ao estabelecer um julgamento, contribui para melhorar todos os aspectos de um curso. Assim, a avaliação serve à sociedade, pois oferece bases para a melhoria do ensino por meio da atribuição de um julgamento feito pelos seus usuários (POTH, 2008). Além disso, as normas e princípios orientadores da avaliação de um programa de ensino são também aplicáveis a outras áreas no domínio da avaliação.

A avaliação de um curso é um processo que envolve a identificação de lacunas que carecem de aperfeiçoamento, desenvolvimento ou implementação, conforme Raymond (2008). A autora esclarece que é também um processo de mensuração da qualidade e resultados de um serviço ou produto e que subsidia as decisões sobre a opção, a continuação ou o refinamento de um curso ou entidade que está sendo avaliada.

Consequentemente, a avaliação não é um teste, mas atribuição de medidas para melhoria que possui dois braços: acumulação e síntese dos dados e conclusões sobre o valor ou a relevância dos padrões de um curso (AKARANITHI, 2007).

Para Burma (2007), a excelência no ensino superior é definida como um elemento crítico deste, portanto os interessados (indivíduos, grupos ou organizações que tenham um interesse significativo na instituição ou curso) têm que fazer julgamentos sobre os estudantes, professores, cursos e instituição. Idealmente, essas decisões são baseadas na avaliação justa e exata dos processos e cursos dentro de uma instituição (SCRIVEN, 1991; MIDDENDORF, 2009). Nesses momentos, a importância da avaliação concretiza-se com clareza.

Comprova-se que uma avaliação foi adequadamente feita quando ocorre a utilização dos seus resultados de forma imediata, concreta e observável nas decisões e atividades dos usuários, ou seja, é pelo uso que é dado a uma avaliação que se comprova sua real utilidade (PATTON, 2008). Estudos sobre a utilização das informações de uma avaliação

[...] têm mostrado consistentemente que as perspectivas para o verdadeiro impacto da avaliação dependem da presença e da força de vários fatores. Eles incluem: (1) identificação de indivíduos ou grupos específicos que têm interesse na avaliação que está sendo feito e as informações que ele gera; (2) um foco claro do propósito da avaliação; (3) um entendimento comum de como os dados vão ser interpretados e utilizados; e (4) um verdadeiro compromisso com o processo de avaliação¹ (MIDDENDORF, 2009, p. 12).

2.1.1 Papel do Avaliador

A forma específica de uma avaliação depende da sua finalidade e público, da natureza do que é avaliado, e do contexto organizacional no qual o curso opera (LEBLANC; NGUYEN, 1997). A avaliação facilita a tomada de decisão quando se combinam procedimentos adequados com pontos valorizados pelas partes interessadas. A seleção de variáveis para medir os instrumentos de medição, bem como a concepção de avaliação dependerão do tipo de decisões a serem tomadas (OLDFIELD; BARON, 2000; PATTON, 2008). Portanto, um avaliador começa com perguntas como: Qual é o propósito da avaliação? Qual é a missão da instituição? Quais são os objetivos do curso ou projeto?

¹ “[...] have shown consistently that the prospects for genuine impact of evaluation depend on the presence and strengths of several factors. They include: (1) identification of specific individuals or groups who have an interest in the evaluation being done and the information it generates; (2) a clear focus of the evaluation purpose; (3) a shared understanding of how the data are to be interpreted and used; and (4) a genuine commitment to the evaluation process.”

Quais são os resultados esperados? Quais são os critérios para o sucesso? Qual é o papel do indivíduo na instituição e quais são as competências esperadas e atributos para essa função? Que decisões precisam ser tomadas? (POTH, 2008).

Argumenta-se que o avaliador, durante uma avaliação, deve cumprir o seu papel e assumir a responsabilidade de comunicar os resultados não só a clientes, usuários e interessados, mas a todos os potenciais consumidores. Essa abordagem tem um papel importante na avaliação do ensino superior, dada a ampla gama de potenciais usuários (MIDDENDORF, 2009). Davok (2006) sintetiza as preocupações que o avaliador deve ter durante a avaliação (planejamento e execução) e no momento de reportar os resultados (Quadro 1). Esse autor considera que quatro aspectos devem permear o processo de avaliação: utilidade, viabilidade, propriedade e exatidão.

Uma avaliação deve ser útil, pois assim terá potencialidade de uso para os usuários (*stakeholders*), ou seja, terá serventia para aqueles que forem tomar conhecimento dessa avaliação. A preocupação quanto à viabilidade de uma avaliação é necessária para que não haja interrupção do processo, de modo que o planejamento deve permitir que o processo seja totalmente exequível. O aspecto propriedade é garantido quando se resguardam os direitos individuais dos sujeitos envolvidos, como a privacidade, ou ainda quando lhes é proporcionado o devido bem-estar. O último aspecto – a exatidão – é inserido para garantir que os resultados produzidos sejam capazes de fazer conhecer os aspectos que determinam o cumprimento preciso do valor e o mérito do objeto sob avaliação.

Quadro 1: Atributos do Avaliador

Atributo	Padrões
UTILIDADE Garantir que a avaliação atenda às necessidades de informação dos <i>stakeholders</i> direta ou indiretamente envolvidos e interessados no processo avaliador.	1 – Identificação dos <i>Stakeholders</i> : As pessoas envolvidas com a avaliação ou afetadas por ela devem ser devidamente identificadas, para que suas necessidades possam ser atendidas. 2 – Credibilidade do Avaliador: Para que os resultados tenham o máximo de credibilidade e aceitação, as pessoas responsáveis pela avaliação devem ser confiáveis e competentes para conduzir o processo avaliador. 3 – Abrangência e Seleção da Informação: A informação coletada deve ser suficientemente abrangente de modo a tratar de questões pertinentes ao curso e dar respostas às necessidades e interesses dos clientes e dos outros <i>stakeholders</i> especificados. 4 – Identificação de Valores: As perspectivas, os procedimentos e a justificativa usados para interpretar as descobertas da avaliação devem ser cuidadosamente descritos, de modo a deixar bem claras as bases que sustentam os juízos de valor. 5 – Clareza dos Relatórios: Os relatórios da avaliação devem descrever com clareza o curso sob avaliação e seu contexto. Devem igualmente descrever os propósitos, procedimentos e descobertas da avaliação, disponibilizando a informação essencial e tornando-a facilmente inteligível.

Continua

	<p>6 – Oportunidade e Disseminação dos Relatórios: Descobertas significativas ocorridas durante o processo avaliador e os relatórios da avaliação devem ser disseminados aos usuários preferenciais, para que possam ser utilizados no momento oportuno.</p> <p>7 – Impacto da Avaliação: As avaliações devem ser planejadas, conduzidas e relatadas de modo a encorajar o acompanhamento constante pelos <i>stakeholders</i>, tornando mais provável o uso efetivo da avaliação.</p>
<p>VIABILIDADE Orientar o planejamento de <i>designs</i> de avaliação de maneira que sejam operáveis em seu ambiente natural, sem desperdício de recursos no desenvolvimento da avaliação.</p>	<p>1 – Procedimentos Práticos: Os procedimentos avaliativos devem ser práticos, para reduzir ao mínimo os transtornos durante a busca das informações necessárias.</p> <p>2 – Viabilidade Política: A avaliação deve ser planejada e conduzida de modo a levar em conta as diferentes posições dos vários grupos de interesse, possibilitando assim obter a sua cooperação, bem como minimizar e neutralizar possíveis tentativas de algum desses grupos restringir as operações ou deturpar ou aplicar mal os resultados.</p> <p>3 – Custo-Benefício: A avaliação deve ser eficiente e produzir informações suficientes e valiosas, de modo a justificar os recursos investidos.</p>
<p>PROPRIEDADE Proteger os direitos dos sujeitos envolvidos e afetados pela avaliação.</p>	<p>1 – Orientação para o Serviço: As avaliações devem ser projetadas de forma a ajudar as organizações a dar atendimento efetivo às necessidades de todos os que delas dependem.</p> <p>2 – Acordos Formais: As obrigações das partes envolvidas no processo avaliador (o que deve ser feito, como, por quem, quando) devem ficar registradas por escrito, de modo a exigir que as partes adiram às condições do acordo ou que formalmente as renegociem.</p> <p>3 – Direito dos Sujeitos: As avaliações devem ser projetadas e conduzidas de modo a respeitar e proteger os direitos e o bem-estar dos sujeitos.</p> <p>4 – Interações Humanas: Os avaliadores devem respeitar a dignidade e os valores humanos em suas interações com as pessoas associadas à avaliação, de modo a não intimidar ou magoar os participantes.</p> <p>5 – Aferição Completa e Justa: A avaliação deve ser completa e justa em seu exame e registro das forças e fraquezas do curso sob avaliação, permitindo reforçar os seus pontos fortes e lidar com os seus aspectos problemáticos.</p> <p>6 – Apresentação dos Resultados: As partes formalmente envolvidas na avaliação devem garantir que as pessoas afetadas por ela tenham acesso a todas as descobertas bem como as limitações pertinentes, devendo ficar assegurado a elas o direito legal de serem informadas dos resultados.</p> <p>7 – Conflitos de Interesse: Os conflitos de interesse devem ser discutidos abertamente e honestamente, para que eles não comprometam os processos e resultados da avaliação.</p> <p>8 – Responsabilidade Fiscal: A alocação de recursos e os gastos do avaliador devem refletir procedimentos adequados e responsáveis, além de serem prudentes e éticos, para que os gastos sejam apropriados e justificáveis.</p>
<p>EXATIDÃO Assegurar que a avaliação produza e revele informação exata e confiável sobre os aspectos que determinam o valor e o mérito do objeto sob avaliação.</p>	<p>1 – Documentação do curso: O curso sob avaliação deve ser descrito e documentado claramente e com exatidão, para que possa ser identificado com clareza.</p> <p>2 – Análise Contextual: O contexto no qual o curso existe deve ser examinado detalhadamente, de modo a identificar as suas prováveis influências sobre o curso.</p> <p>3 – Propósitos e Procedimentos Descritos: Os propósitos e procedimentos da avaliação devem ser monitorados e descritos detalhadamente, para que possam ser identificados e aferidos.</p> <p>4 – Fontes de Informação Defensáveis: As fontes de informação utilizadas na avaliação de um curso devem ser detalhadamente descritas, para que a adequação da informação possa ser aferida.</p> <p>5 – Informação Válida: Os procedimentos de coleta de informação devem ser escolhidos ou desenvolvidos e implementados de modo a assegurar que a interpretação</p>

	<p>final seja válida para o uso pretendido.</p> <p>6 – Informação Confiável: Os procedimentos de coleta de informação devem ser escolhidos ou desenvolvidos e implementados de modo a assegurar que a informação obtida seja suficientemente confiável para o uso pretendido.</p> <p>7 – Informação Sistemática: A informação coletada, processada e relatada num processo avaliador deve ser sistematicamente revisada e todos os erros devem ser corrigidos.</p> <p>8 – Análise da Informação Quantitativa: A informação quantitativa em uma avaliação deve ser apropriada e sistematicamente analisada, para que as perguntas avaliativas possam ser efetivamente respondidas.</p> <p>9 – Análise da Informação Qualitativa: A informação qualitativa em uma avaliação deve ser apropriada e sistematicamente analisada, para que as perguntas avaliativas possam ser efetivamente respondidas.</p> <p>10 – Conclusões Justificadas: As conclusões tiradas a partir da avaliação devem ser explicitamente justificadas, para que os grupos de interesse possam aferi-las.</p> <p>E11 – Relatório Imparcial: Os procedimentos de relatório devem prever salvaguardas contra distorções produzidas por sentimentos pessoais e por preconceitos de alguma das partes para com a avaliação, para que os relatórios reflitam com justeza as descobertas avaliativas feitas.</p> <p>E12 – Meta-avaliação: A própria avaliação deve ser avaliada formativa e somativamente, a partir destes e de outros padrões, para que a sua condução seja apropriado e uma vez concluído o processo, para que seus pontos fortes e fracos possam ser examinados minuciosamente pelos <i>stakeholders</i>.</p>
--	---

Fonte: Davok (2006, p. 41-42)

Assim, cada uma dessas características da avaliação permitem que ela se torne útil para os interessados. Utilidade essa que deve manifestar-se essencialmente pelo uso da avaliação em alguma decisão, permitindo ao usuário obter as informações que deseja e julga importantes. Uma avaliação ineficaz ou não utilizada não cumpre seu fim e resulta em desperdício de recurso. Nesse sentido é que deve se orientar a preocupação do avaliador.

2.1.2 Princípios de uma Avaliação

Uma avaliação pode ser formativa ou somativa, a depender do objetivo que é estabelecido (SCRIVEN, 1981; SCRIVEN, 1991; PATTON, 1994; MIDDENDORF, 2009; VIEIRA, 2009). Avaliação formativa objetiva identificar insuficiências funcionais em aprendizagens iniciais, necessárias à realização de outras aprendizagens, e providencia, de maneira direta, elementos para orientar a organização do curso, devendo, pois, ocorrer frequentemente durante o ensino (DUTRA; TAROUÇO; PASSERINO, 2008). A avaliação formativa é utilizada internamente, o que permite aos cursos informações de aperfeiçoamento.

A avaliação somativa, conforme aponta Vieira (2009), tem utilidade para o público externo ao curso (agências de financiamento, futuros estudantes ou mesmo ex-estudantes). Tal avaliação proporciona uma descrição, classificação e determinação do valor, expressos em graus, ordem ou conceitos, de algum aspecto do curso, de modo a auxiliar no

julgamento deste no fim de uma unidade, semestre ou ano (DUTRA; TAROUCO; PASSERINO, 2008).

Dessa forma, dependendo do objetivo, uso, função e usuário, uma avaliação pode ser considerada formativa ou somativa (Quadro 2).

Quadro 2: Diferenças entre avaliações somativas e formativas

Item	Avaliação Formativa	Avaliação Somativa
Objetivo	Medidas de melhoria, foco na garantia da qualidade do curso.	Fornecer uma medida geral do valor pessoal dado ao curso.
Uso	Orientada para tomada de decisão.	Determina as variáveis do sucesso ou fracasso; promove a compreensão.
Função	Proporcionar <i>feedback</i> para melhorias de um curso.	Informar sobre os valores dados ao curso.
Usuário	Interno (administradores, funcionários e demais ligados ao curso).	Externo (partes interessadas e outros potenciais usuários).
Relação entre os tipos	Algumas vezes fornece base para uma avaliação somativa.	Pode complementar os dados levantados pela avaliação formativa.

Fonte: baseado em Scriven (1981); Scriven (1991); Middendorf (2009) e Vieira (2009)

O tipo de avaliação é determinado pelo resultado que se espera alcançar. Não se deve imaginar situações para se aplicar uma avaliação, mas aplicar uma avaliação adequada à situação que se apresenta. E, também, o avaliador não pode imaginar a avaliação (a execução da atividade) como um processo fechado que não permite mudanças e adaptações. A avaliação é um processo dinâmico, que envolve interações entre indivíduos. Por essa razão, o avaliador deve ficar atento durante o processo para que os objetivos delimitados no planejamento sejam alcançados na execução da atividade de avaliar (Quadro 2).

2.1.3 Elementos de uma Avaliação

Maccari (2009) explica que avaliar é um processo de intensa interação humana, que está sujeito à variação de toda ordem e, inclusive, ao examinar o processo, percebe-se que há uma troca de informações entre o avaliador (que lidera o processo) e o avaliado. Por isso, três elementos constam em toda avaliação: existência de confiança e expectativa; coleta de informação; formulação de um plano.

O primeiro elemento revela-se pelas ideias que tanto avaliador como avaliado formulam antes do processo de avaliação começar (ESPERIDIÃO; TRAD, 2006). Ambos os lados questionam a forma como ela será conduzida ou mesmo como deveria ser conduzida, traçam hipóteses e suposições, ou seja, criam cenários prospectivos possíveis no

caso do avaliador ou esperados no caso do avaliado, sobre o contexto e resultado da avaliação (MACCARI, 2008).

Em razão dessa expectativa é que entre avaliador e avaliado cria-se a relação de confiança (TRINDADE, 2008). Em outras palavras, há uma confiança na sinceridade, lealdade, competência e discrição, tanto do lado do avaliador quanto do avaliado. E é com base nessa confiança que se dá a cooperação entre os sujeitos. Dessa forma, tanto avaliador quanto avaliado tentarão trazer questões e respostas que sejam verdadeiras, relevantes, não redundantes e claras (YAN, 2005).

No que tange à coleta de informação, Maccari (2008) esclarece que avaliador e avaliado têm muito a aprender durante o processo. O avaliador necessita se familiarizar com o que está sendo avaliado, com as necessidades e expectativas do grupo e dos indivíduos avaliados, sendo preciso ocasionalmente dedicar esforço para superar limitações impostas pelo tempo, recursos e outros reveses (YILDIZ, 2004). Para esse autor, do mesmo modo, o avaliado busca conhecer o avaliador, suas habilidades e potencialidades que ele e a própria avaliação podem proporcionar.

Por fim, o terceiro elemento é a formulação de um plano. Por meio da aprendizagem sobre o curso e as necessidades dos avaliados, proporcionada pela relação que foi estabelecida, o avaliador terá condições para propor um plano de avaliação (OLSON, 2010). A estratégia desenvolvida pelo avaliador e adequada ao contexto permitirá que haja estimação dos custos de coleta de dados e que se determine se as alternativas são realizáveis (MACCARI, 2008). Além disso, as questões permitirão que o avaliador meça o que ele se propôs a medir (YAN, 2005).

2.1.4 Abordagens e Modelo de Avaliação

A abordagem de uma avaliação está associada com seu objetivo, de modo que podem existir diversas abordagens adequadas, dependendo do propósito da avaliação (MACCARI, 2008; VIEIRA, 2009). Para Vieira (2009), uma abordagem é um modo conceitual que compreende forma de pensar, planejar e conduzir esforços. A mencionada autora esquematiza em um quadro as diferentes abordagens em uma condução de avaliação (Quadro 3).

Quadro 3: Abordagens de uma avaliação

Abordagem e ano de desenvolvimento	Principais autores associados	Usuários	Nível de desenvolvimento dos interesses	Hipóteses	Metodologia	Questões Principais
Objetivos comportamentais (1930-1960)	Tyler Bloom Mager Popham	Administradores	Limitado	Todos os objetivos podem ser preestabelecidos; resultados qualificáveis	Testes de resultado; informações sobre <i>performance</i>	O curso está alcançando seus objetivos? O curso está produzindo resultados?
Correspondente (1967)	Stake	Membros da organização e da comunidade	Moderado	Os interessados sabem o que necessitam saber	Diversos métodos, principalmente estudo de caso usando métodos quantitativos	O que diferentes pessoas pensam sobre o curso?
Perícia (1970) e Acreditação (1800)	Acreditation groups Eisner	Agências governamentais e organizações profissionais	Nenhum	Peritos sabem o que é bom	Revisão de documentos, entrevistas e observação	Como profissionais avaliariam este curso?
Livre de objetivos (1973)	Scriven	Consumidores	Limitado	Crítérios podem ser especificados; resultados e objetivos são desconhecidos para o avaliador	Observação, revisão de documentos e entrevistas	Quais são os resultados previsíveis e os não previsíveis?
Antagonista/Judicial (1973)	Owens Wolf & Rosenberg Levine	Agências governamentais	Limitado	Apresentações equilibradas dos fatos podem ser fornecidas	Listas de conferência; laboratórios	Quais são os argumentos contra e a favor do curso?
Orientada ao consumidor (1974)	Scriven	Consumidores	Nenhum	Padrões de qualidade podem ser preestabelecidos	Listas de conferência; laboratórios	Um consumidor educado aprovaria este curso?
Focada na utilização (1976)	Patton	Membros da organização e da comunidade	Elevado	Os interessados sabem o que necessitam saber – ênfase está no uso dos resultados	Diversos métodos, muitas vezes qualitativos	Quais são as necessidades de informação dos interessados e que planos existem para o uso dos resultados?
Participativa colaborativa (1987)	Cousins & Earl King Greene	Membros da organização e da	Elevado	Baseada na decisão democrática –	Diversos métodos, muitas vezes	Quais são as necessidades de

Continua

Continuação

		comunidade		processos sem agenda política	qualitativos	informação daqueles mais envolvidos no curso?
<i>Empowerment</i> (1993)	Fretterman Mertens	Membros da comunidade	Elevado	Há agenda política fundamentando a avaliação para fortalecer os interessados	Diversos métodos, muitas vezes qualitativos	Quais são as necessidades de informação para aperfeiçoamentos posteriores?
Aprendizagem organizacional (1990)	Preskill & Torres Cousins & Earl Owens & Lambert	Membros da organização	Elevado	A organização está interessada em aprender com a avaliação e usar os resultados	Diversos métodos	Quais são as necessidades de informação e aprendizagem dos indivíduos, grupos e organizações?
Orientada pela teoria (1987)	Bickman Chen Smith	Agências governamentais	Moderado	O avaliador pode ajudar a identificar a teoria que fundamenta os cursos	Diversos métodos, muitas vezes quantitativos	Como o curso deve funcionar? Quais as suposições que baseiam o desenvolvimento e implementação do curso?

Fonte: Vieira (2009, p. 49-50).

Em uma avaliação de curso há muitos potenciais interessados e uma variedade de abordagens que são adequadas à situação que se pretende avaliar. Ela facilita o julgamento dos interessados e sua tomada de decisões, o que, conseqüentemente, demonstra que uma avaliação não age como juiz, mas sim como um relator (PATTON, 2008). Portanto, independente do modelo que se adote, deve-se objetivar na escolha aquela abordagem que levará ao desenvolvimento do melhor resultado, ou seja, aquela que melhor atenda à necessidade do interessados.

2.1.5 Avaliação Orientada ao Consumidor

A avaliação orientada ao consumidor objetiva um levantamento com as pessoas que realmente utilizam ou utilizaram um produto ou serviço, ou seja, seu usuário, e foi desenvolvida por Scriven em 1974, sendo uma avaliação somativa. No caso de um curso de

ensino, os estudantes. Conforme Scriven (1991) e Vieira (2009), ao invés de buscar estabelecer valores que atendam às necessidades dos usuários internos do curso (gestores e membros do curso), a avaliação orientada ao usuário pretende alcançar o bem-estar dos atuais e potenciais usuários do curso. “O avaliador deve identificar os resultados dos programas e seus valores sob a perspectiva das necessidades dos consumidores” (VIEIRA, 2009, p. 51).

Maccari (2008) afirma que, quando uma avaliação é voltada para quem utiliza o serviço, dá-se menor importância aos objetivos do curso. O ponto forte desse tipo de abordagem é a preocupação com o indivíduo e a percepção do que ele considera importante, ou seja, a sensibilidade que ele teve sobre tudo o que recebeu e qual é o valor disso para ele.

Para Scriven (1991), traçar uma avaliação de um curso na perspectiva do seu usuário é permitir que um curso seja avaliado sob a ótica da satisfação causada. O usuário vai considerar todo o investimento envolvido durante o processo, seja emocional, físico ou financeiro, e comparará com os benefícios alcançados. Portanto, será possível considerar se as necessidades dos usuários estão sendo adequadamente satisfeitas pelo curso ou mesmo quais variáveis são determinantes para a sua satisfação (SCAMMACCA, 2003). Em estudos orientados dessa forma, o usuário torna-se um avaliador. Ele é quem pode tirar conclusões sobre um curso que está sendo avaliado, pois é quem recebe seus benefícios. (HASHIMOTO, 2009).

Nesse sentido é que é preciso identificar possíveis beneficiários da avaliação, pois ela permite aos potenciais usuários analisar, entre as alternativas disponíveis, qual proporciona maiores benefícios em termos de satisfação das suas necessidades, na medida em que disporá da análise de alguém que vivencia ou já vivenciou o curso que é objeto de seu interesse. Por essa razão, na avaliação orientada ao usuário é despendido esforço para identificar efeitos inesperados e custos ocultos, pois a avaliação torna-se um meio de informação que auxiliará na decisão de contratação de um curso por um futuro usuário (VIEIRA, 2009).

2.2 Ensino a Distância

Nota-se na sociedade contemporânea um vasto desenvolvimento tecnológico. Considera-se que é possível verificar tal afirmativa em todo momento do dia a dia dos

indivíduos, como, por exemplo, nos meios de transporte, que permitem o deslocamento de um continente a outro em questão de horas; outro significativo avanço localiza-se na medicina, por meio dos diversos equipamentos que fazem exames laboratoriais como ultrassonografia ou ecografia em 3D. Os equipamentos de transmissão 3D permitem que a pessoa tenha a impressão de visualização de algo com a noção de altura, largura e profundidade (XIMENES, 2010).

Como explicam Mantovani e Gouvêa (2010), todo esse avanço permite que se tenham mais possibilidades de comunicação e interatividade entre as pessoas. Consegue-se ver, ouvir e interagir com outra pessoa, independente da distância que separa um indivíduo do outro, como promete a tecnologia de telefonia móvel 4G, que permitirá a interação de diferentes dispositivos móveis com tecnologias sem fio (MARTE; MAKI; SIQUEIRA, 2010).

O progresso tecnológico demandou a adaptação das práticas de ensino, pois todas as novas possibilidades de comunicação têm impacto direto sobre a forma de ensinar e aprender, e as tecnologias da informação e comunicação são parte integrante do ambiente educacional (MARTINS, 2009; PENTERICH, 2009). Nesse contexto, diversos recursos podem ser utilizados no ambiente educacional: vídeos, videoconferência, telecursos, teleconferência, audioconferência, CD-ROM, *e-mail*, *software*, sistemas de projeção, fac-símile (CORNACHIONE JÚNIOR, 2004). A escola contemporânea não pode furtar-se de absorver todo aparato tecnológico que o desenvolvimento científico proporciona à humanidade, correndo o risco, caso não o faça, de ser condenada ao passado e, portanto, à marginalização (NOGUEIRA, 1996).

Os novos meios de comunicação tornam possível ofertar o ensino algumas vezes mais adequado à condição financeira de diversas classes econômicas, com o estilo de aprendizagem a que o indivíduo sente-se mais confortável e mesmo com maleabilidade de horários (CARR-CHELLMAN; DUCHASTEL, 2000). O contraponto que é considerado de forma mais enfática pela literatura limita-se a advertir que, ao utilizar os recursos tecnológicos, como qualquer outro instrumento com valor pedagógico, o educador não o faça com propósito de apenas absorver a ferramenta. Utilizar adequadamente uma tecnologia com a finalidade de ensino é planejar o seu uso como meio para a aprendizagem (NOGUEIRA, 1996; CORNACHIONE JÚNIOR, 2004).

Sobremaneira, o desenvolvimento tecnológico, incluídas as tecnologias multimidiáticas, tem impacto direto sobre o EaD e abre a possibilidade de nele se integrarem o som e a escrita de forma eficaz e muitas das vezes interativa (NOGUEIRA, 1996).

2.2.1 Conceituação de Ensino a Distância

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) influenciaram o progresso e a relevância que a educação a distância tem sobre a aprendizagem atualmente (CORNACHIONE JÚNIOR, 2004). Nas últimas décadas, observaram-se significativas melhorias na forma de oferecer o ensino a distância, considerando-se que antes essa alternativa era disponibilizada aos estudantes pelos correios ou outra forma impressa, ou mesmo por meios em que não se permitia a interação entre os agentes (estudante-professor), como é o caso do EaD pelo rádio, televisão e o videocassete (CORNACHIONE JÚNIOR, 2004; MANTOVANI; GOUVÊA, 2010).

O ensino a distância trouxe grandes benefícios aos cidadãos que não frequentam as escolas, faculdades ou universidades do mundo por alguma impossibilidade ou mesmo por escolha pessoal. Mas faltava a interação interpessoal da educação convencional, conforme descrito por Raphael (2005). Para esse autor, na década de 1980 e 1990, viu-se a primeira oportunidade de ter-se o ensino a distância com maior interação, pois a introdução das tecnologias de banda larga, recursos para fotos, áudio e outros meios de comunicação virtual tornou-se realidade.

Ocorre que, em face da evolução das TIC, a própria definição de EaD vem sendo questionada (BELLONI, 2009). Luzzi (2007) ressalta que o conceito do que seria EaD adapta-se às tendências de cada época, mas, numa análise longitudinal, ele foi evoluindo até culminar no que se entende hoje por essa modalidade de ensino.

Observando o passado, vê-se que na década de 1960 a conceituação de EaD passava pela autonomia e independência do estudante, chegando-se a considerar o EaD como o oposto à educação presencial (LUZZI, 2007). É nesse momento que se começa a entender o EaD como sendo o ensino em que não há presença do professor no mesmo espaço físico que o estudante, no qual a escrita e a mídia são utilizadas para suplantam a ausência do professor.

Na década de 1970, o conceito de EaD passa a ser influenciado pela teoria fordista (industrial). Nesse sentido, entendia-se que o EaD oferecia a um grande número de pessoas (economia de escala) o mesmo tipo de conhecimento (racionalização). Nesse sentido, Belloni (2009, p. 14) explica:

Aplicadas à organização de sistemas de EaD, as estratégias fordistas sugerem a existência de um provedor altamente centralizado, operando em *single-mode* (isto é, exclusivamente em EaD), de âmbito nacional, fazendo economias de escala através da oferta de cursos standardizados para um mercado de massa e justificando deste modo um maior investimento em materiais mais caros.

Durante a década de 1980, o modelo fordista começou a ser criticado, mas coexistiu com outro modelo considerado mais aberto e flexível, no qual se assume que o estudante tem capacidade de se responsabilizar pela sua aprendizagem (BELLONI, 2009). Dessa forma, o modelo que então aparece é a base do ensino aberto, que permeará o entendimento sobre EaD a partir da década 1990.

A conceituação de EaD sofreu alterações durante as décadas passadas notadamente influenciadas pelo desenvolvimento tecnológico e de comunicação de cada período, pois de conceitos centrados em separação física de professor e estudante, passou-se a considerar a separação temporal. Observa-se essa ampliação de conceito ao verificar-se a definição contida nas leis brasileiras e mesmo nas políticas da Unesco (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization).

Para a Unesco (2002, p. 22):

A educação a distância é qualquer processo educativo em que tudo ou a maioria do que se ensina é conduzido por alguém que está em espaço e/ou tempo diferente do estudante, de modo que toda ou a maioria da comunicação entre professores e estudantes se dá por um meio artificial, seja eletrônico ou impresso.²

O Brasil adotou a seguinte definição para EaD, presente no Art. 1º do Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005 que regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases):

[...] 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.

² “Distance education is any educational process in which all or most of the teaching is conducted by someone removed in space and/or time from the learner, with the effect that all or most of the communication between teachers and learners is through an artificial medium, either electronic or print.”

Observa-se, portanto, que, na sociedade contemporânea, a conceituação de EaD é dada por diversos elementos: o estudante, considerado como usuário autônomo que tem capacidade de decidir sobre a aprendizagem (princípio orientador para os cursos); a utilização de materiais e recursos tecnológico-didáticos; estratégias de acompanhamento e apoio ao estudante (*chats*, monitoria, grupos de discussão e outros); e a divisão dos cursos em módulos, ou seja, em conteúdos curriculares de menor dimensão, passíveis de escolha pelo estudante (BELLONI, 2009).

Desse modo, organismos como a Unesco recomendam que os cursos de ensino a distância sejam conceituados como *open distance learning* ou ensino a distância e aberto, numa tradução semântica, de modo que seja possível compreendê-los na perspectiva de uma separação física e temporal e também qualificá-los como flexíveis e mais adequados às necessidades atuais da sociedade.

2.2.2 Aspectos Históricos

A expressão EaD surgiu pela primeira vez no mundo em 1892, nos Estados Unidos, num catálogo da Universidade de Wisconsin-Madison (MAGALHÃES, 1997). Todavia, os cursos de EaD são anteriores à expressão. Seevers Jr (1993) considera que a primeira evidência formal de um curso na modalidade EaD é comprovada por um anúncio no jornal *Gazeta de Boston* (Massachusetts, Estados Unidos), de Caleb Philipps, publicado em 20 março de 1728, que ofertava cursos de taquigrafia (técnica de escrever abreviado) por correspondência.

As primeiras escolas de que se tem registro datam de 1840, na Inglaterra, onde Isaac Pitman organiza um curso de educação por correspondência (MILISZEWSKA, 2006). Referido autor explica ainda que, em 1856, Charles Toussaint e Gustav Langenscheidt criaram em Berlim (Alemanha) a escola de línguas por correspondência.

Nos Estados Unidos, a primeira evidência que se encontra da existência de uma instituição que ofertava algum curso por correspondência refere-se aos cursos que eram oferecidos por Thomas J. Foster em 1891 pelo International Correspondence Institute, que ficava na cidade de Scranton (Pensilvânia). No ano de 1892, o reitor da Universidade de Chicago (Estados Unidos), William R. Haper, cria a Divisão de Ensino por Correspondência no Departamento de Extensão da referida universidade (RAPHAEL, 2005; LUZZI, 2007).

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, surge nos Estados Unidos uma preocupação em formar recursos humanos para o desenvolvimento da indústria e produção armamentista, o que repercute na educação de uma forma geral e também especificamente sobre o EaD, pois se pretendia facilitar o acesso à educação em todos os níveis sociais e regiões geográficas (SANTOS, 2008). Nas décadas seguintes fica evidente a expansão do EaD.

Entre 1960 e 1975, criam-se na África mais de 20 instituições de educação a distância. De 1972 a 1980, na Austrália, o número de instituições passa de 15 a 48. Também se criam universidades a distância no Paquistão, na China, nos Estados Unidos, no Canadá, na Coreia do Sul, na Tailândia, na Espanha, na Inglaterra, no Japão, entre outros. Entre os exemplos latino-americanos, destacam-se: o Programa Universidade Aberta, da Universidade Nacional Autônoma do México, implantado em 1972; a Universidade Estatal a Distância da Costa Rica, criada em 1977; a Universidade Nacional Aberta da Venezuela, também criada em 1977, e a Universidade Estatal Aberta e a Distância da Colômbia, criada em 1983 (LUZZI, 2007, p. 94).

Dessa maneira, Luzzi (2007) divide em quatro momentos a história do EaD, considerando a evolução desta pelo mundo:

- modelo por correspondência: é a primeira manifestação do EaD e consistia, fundamentalmente, na confecção e distribuição de materiais didáticos impressos que chegavam até os estudantes pelos correios;
- modelo multimídia: acrescenta-se ao modelo anterior outros materiais, como áudio e vídeo;
- modelo de teleaprendizagem: nesse modelo são acrescentadas as tecnologias de audioconferência, videoconferência e a transmissão audiográfica; e
- modelo flexível de aprendizagem: os estudantes passam a dispor dos cursos por meio da internet e demais tecnologias de comunicação.

Luzzi (2007) destaca ainda que, diante de tudo que a tecnologia de comunicação e informação delineia para a sociedade, um modelo consolida-se atualmente. O autor vislumbra ainda outros dois modelos para o futuro. O modelo atual é chamado de Modelo Inteligente e Flexível de Aprendizagem. Sua característica é a disponibilização do material usado nos cursos nos portais institucionais, que agregam sistemas de multimídias *on-line*, sistemas de autorrespostas e serviços. Perspectivas futuras indicam um modelo chamado de Ambiente Virtual Automático,³ que consistiria em “sistemas de realidade virtual de

³ Tradução de *Automatic Virtual Environments*.

múltiplas projeções que articulam som e imagem em três dimensões” (LUZZI, 2007, p. 95). Por fim, a introdução da tecnologia holográfica possibilitará a construção de um sétimo modelo no futuro.

Penterich (2009) menciona que, no Brasil, o surgimento do EaD deu-se próximo ao ano de 1900, considerando que, por volta desse ano, existiam jornais cariocas que divulgavam cursos por correspondência de datilografia. O mesmo autor relata ainda que, em 1923, foi fundada a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, que objetivava principalmente a difusão do ensino de forma mais popular. A rádio foi doada ao Ministério da Educação em 1936.

A história do EaD no Brasil pode ser dividida em três gerações, conforme Vianney, Torres e Silva (2003):

- 1900-1960: primeira geração, na qual se utilizava basicamente a correspondência para a formação de profissionais em áreas técnicas que não exigiam escolarização anterior;
- 1970-1980: segunda geração, na qual eram ofertados cursos supletivos por meio de telecursos; e
- 1990 – Atual: introdução de novas tecnologias de comunicação, tal como a internet, para ministrar os mais variados tipos de cursos de diferentes níveis de educação.

2.2.3 Aspectos Legais

A regulamentação no Brasil com relação ao EaD é recente, surgindo em 1996 com a LDB (BRASIL, 1996). O Art. 80 da mencionada lei prevê que o Governo Federal promoverá políticas que incentivem o desenvolvimento do EaD. Na mesma norma, à União resguardou-se o direito de regulamentar e credenciar as instituições que oferecerem essa modalidade de ensino.

Com o objetivo de regulamentar o que fora previsto na LDB, editaram-se os Decretos nº 2.494 (BRASIL, 1998a) e 2.561 (BRASIL, 1998b), este último alterando os artigos 11 e 12 do primeiro. Esses decretos definiam o EaD e delegavam aos conselhos estaduais o credenciamento de instituições e a autorização dos programas pedagógicos para instituições que queriam ofertar o ensino básico e a educação profissional de nível técnico – cursos técnicos (MEC, 2002b).

Todavia, os decretos sofreram algumas críticas, principalmente no que se referia à ausência de menção aos cursos de pós-graduação (MEC, 2002b). Impulsionado pelo desejo de reformular a normatização vigente, o MEC editou a Portaria nº 335 (MEC, 2002a), que criava uma comissão composta por especialistas e membros do governo e que deveria propor essa modificação.

O resultado dos trabalhos está no relatório produzido pela comissão (MEC, 2002b), que culminou em uma nova regulamentação, o Decreto nº 5.622 (BRASIL, 2005), restando, então, revogados os atos normativos anteriores. O Quadro 4 apresenta as normas que regulamentam ou regulamentaram o ensino a distância brasileiro.

Quadro 4: Regulamentos do Ensino a Distância no Brasil

Norma	Ano	Resumo
Lei nº 9.394 (LDB)	1996	No Art. 80 determina o desenvolvimento de políticas para o EaD
Decreto nº 2.494	1998	Regulamenta o Art. 80 da LDB (revogado)
Decreto nº 2.561	1998	Altera os Art. 11 e 12 do Decr. 2.494 (revogado)
Portaria MEC nº 301	1998	Critérios de credenciamento das IES para oferta de graduação e educação profissional a distância
Resolução CNE/CES 01	2001	Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> presencial e a distância
Portaria MEC nº 335	2002	Cria comissão para a elaboração de proposta de alteração das normas que regulamentam a oferta de ensino a distância
Portaria MEC nº 4.059	2004	Institui a possibilidade de disciplinas semipresenciais para cursos reconhecidos
Decreto nº 5.622	2005	Regulamenta Artigo 80 da LDB, revoga os Decretos nº 2.494 e 2561
Decreto nº 5.773	2006	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino (presencial e a distância)
Decreto nº 6.303	2007	Altera os Art. 10, 12, 14, 15 e 25 do Decreto nº 5.622
Resolução CNE/CES 01	2007	Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> (presenciais e a distância), em nível de especialização e revoga os Art. 6º, 7º, 8º, 9º, 10, 11 e 12 da Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001

Fonte: Adaptado do *web site* do MEC (2010a) <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>.

Pelo Quadro 4 constata-se a busca de incentivar o desenvolvimento dos cursos EaD, o que efetivamente começou a partir da LDB e acentuou-se na década 2000. O que apresentou-se como importante, pois desse período em diante é que houve um número maior de cursos e vagas ofertadas no Brasil.

2.2.4 Cursos de Pós-Graduação

O sistema de ensino brasileiro é composto por três níveis: fundamental (nove anos); médio (três anos) e ensino superior, composto por graduação e pós-graduação (BRASIL, 1996). A LDB determina que no ensino fundamental e médio o indivíduo recebe a

educação básica. Já o ensino superior é voltado para alguma área de conhecimento específica.

A pós-graduação é dividida em dois tipos: *lato* e *stricto sensu*. A primeira é comumente designada como curso de especialização, e quando o curso é voltado para a área de gestão é também designado de *Master in Business Administration* (MBA). Os cursos *stricto sensu* são os de mestrado ou doutorado. De forma geral, Oliveira (1998) confere aos cursos de pós-graduação três objetivos: formação de professores para o magistério superior; formação de pesquisadores; preparação de profissionais de forma especializada.

Conforme os direcionadores que são dados aos cursos de *lato* e *stricto sensu*, a ênfase num daqueles objetivos varia. Vieira (2009, p. 20) explica que os cursos do tipo especialização são “mais direcionados à área profissional, de mercado, e com caráter de educação continuada”. Por outro lado, a autora atribui aos cursos *stricto sensu* a formação de pesquisadores voltados para docência no ensino superior. Todavia, a LDB determina que apenas parte (um terço) do corpo docente de uma IES tem que ter titulação *stricto sensu* para lecionar no ensino superior (graduação). Por essa razão, apesar da ênfase nos cursos *lato sensu* ser o mercado de trabalho, as IES contratam professores especialistas para a docência.

No Brasil, em 2009 (INEP, 2010), efetivamente 38% dos professores das IES não possuíam titulação *stricto sensu* (26% dos docentes nas federais e 45% nas privadas). Observa-se, assim, que a legislação brasileira incentiva a contratação de professores com diploma *lato sensu* nas IES, pois são docentes cujos salários, custos financeiros e tempo de formação são normalmente menores quando comparados com um professor com titulação *stricto sensu*. Além disso, um curso de mestrado ou doutorado passa por credenciamento e avaliação, diferentemente dos cursos *lato sensu*.

Logo, a flexibilização da legislação brasileira a partir de 2001 permitiu a criação de um número maior de cursos *lato sensu*, que desde então experimentaram um crescimento desordenado. Nesse contexto, é possível questionar a qualidade desses cursos. Elevando-se a qualidade do ensino nos cursos *lato sensu*, o resultado será um impacto na graduação, sobremaneira nas IES particulares, onde quase metade dos docentes não possuem pós-graduação *stricto sensu*.

2.2.4.1 Exigências Legais para os Cursos *Lato Sensu* – EaD

Para uma instituição ofertar um curso de pós-graduação a distância, ela deverá buscar autorização no MEC. É o que está definido na LDB (BRASIL, 1996), no Art. 80 §1º. Todavia, caso a instituição já disponha de autorização para um curso de graduação a distância, poderá ofertar um curso de especialização nessa mesma área por essa modalidade.

Os cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu* diferenciam-se não só pelos objetivos e tipo de formação que proporcionam, mas também pelas exigências que cada um desses cursos precisa atender (Quadro 5).

Quadro 5: Comparação das exigências para os cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*

Exigência	<i>Lato</i>	<i>Stricto</i>
Exigência de autorização, reconhecimento e renovação do reconhecimento específica para o curso	Não	Sim
Exigência de diploma de curso superior	Sim	Sim
Avaliado pelo MEC durante o reconhecimento ou renovação do reconhecimento da IES	Sim	Sim
Supervisão da CAPES	Não	Sim
Exigência de 50% dos professores especialistas e 50% mestres ou doutores	Sim	Não
Exigência de 100% dos professores doutores	Não	Sim
Professores dedicados à divulgação e fomentação de pesquisa	Não	Sim
Processo de seleção	Não	Sim
Duração mínima de 360 horas/aula	Sim	Não
Frequência (do estudante) mínima a 75% das aulas	Sim	Sim
Trabalho de conclusão de curso	Sim	Sim
Ao final do curso é emitido certificado (registrado na própria instituição)	Sim	Não
Ao final do curso é emitido diploma (registrado no MEC)	Não	Sim
Atribuição de nota e conceito ao estudante	Sim	Sim

Fonte: baseado em CFE (1983); Brasil (1996); Brasil (2005); MEC (2007a)

Outro aspecto que deve ser respeitado com relação ao curso de especialização a distância é a exigência de provas e defesa do trabalho de conclusão de curso, sempre presenciais (§ Único do Art. 6º da Resolução 01 de 2007 do MEC). Esses encontros não necessariamente precisam acontecer na sede da instituição: poderão ser realizados, conforme dispõe o §2º do Art. 10 do Decreto 5.622 de 2005 (BRASIL, 2005), nos polos de apoio, desde que esses sejam devidamente credenciados no MEC.

Além dos encontros presenciais, é obrigatório para qualquer IES que ofereça um curso a distância preencher os seguintes requisitos relacionados à estrutura física, pedagógica e econômico-jurídica:

- I. habilitação jurídica, regularidade fiscal e capacidade econômico-financeira, conforme dispõe a legislação em vigor;
- II. histórico de funcionamento da instituição de ensino, quando for o caso;
- III. plano de desenvolvimento escolar, para as instituições de educação básica, que contemple a oferta, a distância, de cursos profissionais de nível médio e para jovens e adultos;
- IV. plano de desenvolvimento institucional, para as instituições de educação superior, que contemple a oferta de cursos e programas a distância;
- V. estatuto da universidade ou centro universitário, ou regimento da instituição isolada de educação superior;
- VI. projeto pedagógico para os cursos e programas que serão ofertados na modalidade a distância;
- VII. garantia de corpo técnico e administrativo qualificado;
- VIII. apresentar corpo docente com as qualificações exigidas na legislação em vigor e, preferencialmente, com formação para o trabalho com educação a distância;
- IX. apresentar, quando for o caso, os termos de convênios e de acordos de cooperação celebrados entre instituições brasileiras e suas cossignatárias estrangeiras, para oferta de cursos ou programas a distância;
- X. descrição detalhada dos serviços de suporte e infraestrutura adequados à realização do projeto pedagógico, relativamente
 - a. instalações físicas e infraestrutura tecnológica de suporte e atendimento remoto aos estudantes e professores;
 - b. laboratórios científicos, quando for o caso;
 - c. polo de apoio presencial é a unidade operacional, no País ou no exterior, para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância;
 - d. bibliotecas adequadas, inclusive com acervo eletrônico remoto e acesso por meio de redes de comunicação e sistemas de informação, com regime de funcionamento e atendimento adequados aos estudantes de educação a distância. (Art. 12 do Decreto 5.622 de 2005)

As exigências que foram citadas constituem uma tentativa de garantir a qualidade e execução do curso sem que haja prejuízo para o estudante, ou que esse incorra em risco de não concluir o curso. Portanto, no ato do pedido de credenciamento, a instituição deverá comprovar todos os requisitos constantes no regulamento.

2.3 Variáveis Relacionadas à Qualidade na Abordagem do Usuário

Quando uma pessoa adquire um produto, é mais objetivo para ela estabelecer padrões de qualidade e mesmo distinguir, entre dois produtos similares, qual é o melhor, ou seja, é fácil estabelecer variáveis que determinaram a escolha de um produto. Um serviço, no entanto, possui quatro características que o diferenciam das mercadorias: intangibilidade, perecibilidade, inseparabilidade da produção e consumo e heterogeneidade (LEBLANC; NGUYEN, 1997; HILL, 1995).

A intangibilidade decorre do fato de não ser possível materializar o serviço que é executado. A perecibilidade e inseparabilidade da produção e consumo se associam, pois dizem respeito à necessidade de um serviço ser consumido no momento que ele é prestado. Por fim, um serviço é heterogêneo, pois pode haver diversas formas de prestá-lo. Essa última característica leva a uma falta de padronização, o que significa que a qualidade do serviço pode variar consideravelmente de um prestador para outro ou, ainda, uma pessoa pode prestar duas vezes um serviço idêntico, mas com percepções de qualidade diferentes (HILL, 1995).

Também é sabido que, no momento em que um usuário vai decidir-se por um curso de ensino, ele analisa os seus atributos, integrando suas características intrínsecas e extrínsecas (VEALE, 2007). Por características intrínsecas entendem-se aquelas variáveis que estão relacionadas ao curso propriamente, e que a instituição controla diretamente pela estratégia e planejamento. Por características extrínsecas ou externas deve-se compreender aquelas que permitem que se distinga uma instituição da outra sem que haja necessidade de conhecer ambas. É o que caracteriza a instituição para o mercado (AHMADOV, 2008). De qualquer forma, um atributo, seja intrínseco ou extrínseco, será relevante quando sinalizar, predizer ou gerar benefícios importantes percebidos pelo usuário (VEALE, 2007).

Portanto, quem está interessando em um curso deve, antes de contratá-lo, fazer uma opção com base em expectativas e só terá condição de avaliar se houve a completa satisfação destas quando todo o serviço for prestado (LEBLANC; NGUYEN, 1997). Nesse sentido, diversos autores buscaram delinear medidas de qualidade, de forma a permitir uma melhor compreensão das variáveis que são relevantes para os estudantes quando estes avaliam um curso no qual estão interessados. Tais variáveis orientam as IES a adaptarem

seus cursos, o que é determinante para a melhoria da qualidade do ensino ofertado, na medida em que essas variáveis correspondem às necessidades dos estudantes, de acordo com LeBlanc e Nguyen (1997).

2.3.1 Cursos Presenciais

De forma a levantar sobre quais variáveis 62 estudantes de cursos de graduação em gestão da Inglaterra tinham maiores expectativas quando da escolha de um curso, Hill (1995) os acompanhou durante três anos. O autor constatou que esses estudantes, ao ingressarem no curso, esperavam mais dos fatores: conteúdo do curso; qualidade do ensino; métodos utilizados; contato com professores; avaliação; envolvimento na sala; trabalho em grupo; estágio; biblioteca e instalação dos computadores. Dessa forma, observa-se que, para os estudantes pesquisados, os aspectos relacionados à estrutura interna da instituição são os pontos que eles acreditavam que poderiam ou deveriam ser melhores.

LeBlanc e Nguyen (1997), analisando as variáveis que melhor representam o conceito de qualidade de serviço em educação empresarial presencial para 388 estudantes, identificaram sete fatores que influenciam a avaliação dos estudantes sobre um serviço de ensino de qualidade. Em ordem decrescente de importância, esses fatores são: reputação, pessoal técnico-administrativo, corpo docente, currículo, receptividade, provas escritas e acessibilidade às instalações.

Ford, Joseph e Joseph (1999) desenvolveram um questionário que enviaram a 616 estudantes neozelandeses e 206 norte-americanos, para saber quais eram os fatores que melhor definiam uma escola de negócios de qualidade, em sua percepção. Os autores concluíram que, para os neozelandeses, nenhum dos fatores por eles apresentados era considerado extremamente importante, mas fatores como facilidade de ingresso, localização, empregabilidade e custo e tempo de duração do curso foram considerados moderadamente importantes. Com relação aos estudantes americanos, verificaram que custo e tempo de duração do curso eram fatores considerados extremamente importantes. Esses estudantes também consideraram que a influência da família e outras pessoas, facilidade de ingresso, localização e empregabilidade eram fatores que os influenciavam moderadamente na hora de avaliar um curso de gestão.

Utilizando-se de um questionário com escala Likert, Oldfield e Baron (2000) levantaram, com 333 estudantes do primeiro e último ano de um curso de graduação em

marketing de uma faculdade inglesa, quais eram as variáveis que os influenciavam a sentirem-se satisfeitos com o curso que escolheram. Para os estudantes do primeiro ano, os cinco fatores mais importantes eram: corpo docente com conhecimento; ter um atendimento individual pelo professor; cumprimento do prazo de conclusão do curso; confiança no pessoal de apoio e corpo docente disposto a resolver eventuais problemas. Com relação aos estudantes do último ano, perceberam que quatro dos cinco itens não perderam a relevância no decorrer do curso, de modo que apenas o fator confiança no pessoal de apoio foi substituído por disponibilidade do corpo docente.

Vieira (2009) buscou identificar entre estudantes de cursos de MBA na área de contabilidade quais eram as variáveis internas e externas que mais os interessavam no momento de decidir por um curso desse tipo. Para alcançar tal finalidade, a autora buscou 12 especialistas em avaliação educacional para determinar quais eram as variáveis que são capazes de avaliar a qualidade de cursos de especialização, utilizando-se da técnica *Delphi*. O resultado da pesquisa evidenciou que os estudantes atribuem maior valor às variáveis: mercado de trabalho, classificação em *rankings*, reputação e qualidade das disciplinas.

Gallifa e Batallé (2010) aplicaram um questionário a 1.880 estudantes da Ramon Llull (Espanha) para descobrir quais eram, na sua percepção, as variáveis que mais teriam capacidade de fazê-los sentir-se satisfeitos com o curso que estavam fazendo. Os autores consideraram que acesso, horários, professores com conhecimento, serviços de colocação profissional, relações com outras instituições fora do país, apoio da secretaria, informações e orientações e biblioteca eram as variáveis que os estudantes percebiam como mais geradoras de impacto na satisfação com o curso.

2.3.2 Cursos a Distância

McGorry (2003) investigou 750 estudantes de uma instituição norte-americana que oferecia cursos de MBA a distância. Os estudantes teriam que pontuar 1 quando discordassem totalmente da importância da variável e 5 quando concordassem totalmente com a importância da variável. Os itens que receberam nota acima de 3 pontos foram: contato com os colegas; facilidade de aprendizagem (em comparação com o ensino presencial) e contato com instrutores (tutores).

Johnston, Killion e Oomen (2005) buscaram o *Academic Search Premier*, *Business Source Premier*, *Pre-CINAHL*, *CINAHL*, *MEDLINE*, *Computer Source*, *ERIC* e outras

fontes de pesquisa para fazer um levantamento bibliográfico das publicações de 1999 a 2004 que divulgaram pesquisas sobre as variáveis de satisfação dos estudantes de cursos a distância. Perceberam que as variáveis mais citadas foram: formato do curso, flexibilidade de horários, contato com o professor, contato entre os estudantes (*chats*, fóruns, *e-mails*), orientação (tutores) e financiamento de equipamento de informática.

Henckell (2007) investigou 430 indivíduos norte-americanos que haviam feito pelo menos um curso a distância para saber, na visão do egresso, se o curso presencial precisa de mais ênfase em determinadas variáveis que um curso a distância ou vice-versa, ou se ambos os cursos (presenciais e a distância) precisam de idêntica ênfase nessas mesmas variáveis. A autora constatou que as variáveis que devem ter mais destaque nos cursos presenciais são: comunicação, ambiente de estudo, estilo pedagógico do professor, interação entre os estudantes. Para os cursos a distância, segundo a amostra pesquisada, a ênfase deve ser maior em: uso de tecnologia, estrutura do curso, atividades do curso, exercícios, assistência técnica, *feedback* do professor. E, por fim, em ambos os cursos (do tipo presencial ou a distância) deve-se dar ênfase nas variáveis: preparar-se para a aula, tutor, abordagem educacional, materiais e métodos usados, organização e estrutura do curso, metodologias ativas de aprendizagem.

Penterich (2009) desenvolveu sua tese com o objetivo de investigar as competências que uma instituição de ensino deve ter para ofertar um curso de EaD. Para tanto, ele enviou um questionário a 1.476 estudantes de graduação a distância da Universidade Santo Amaro para pontuarem com conceitos (Muito Importante, Importante, Pouco Importante e Sem Importância) essas competências. As variáveis pontuadas pelos estudantes foram desenvolvidas pelo autor a partir de um referencial teórico e entrevistas feitas por meio de um questionário semiestruturado com 10 especialistas. Dessa forma, o autor descreve que os itens flexibilidade para estudar, valores das mensalidades, cursos reconhecidos pelo MEC, cursos e programas inovadores e com grades curriculares atualizadas são os que receberam o maior conceito (muito importante). Reconhecimento pelo mercado, polo de apoio presencial acessível e prestando um bom atendimento, professores com títulos (mestre e doutores), aulas via satélite com qualidade técnica (imagem, som e texto), professores tutores e funcionários técnico-administrativos bem capacitados e formados e melhor TIC receberam o conceito importante.

O MEC (2007b) produziu um trabalho recomendando as variáveis que um curso a distância deve possuir para que haja uma entrega adequada do ensino que a instituição dispõe-se a oferecer aos estudantes. Os oito itens que o MEC recomenda são: organização pedagógica adequada à modalidade de ensino, sistema de comunicação, material didático, avaliação, equipe multidisciplinar, infraestrutura de apoio, gestão acadêmico-administrativa e sustentabilidade financeira.

O Quadro 6 apresenta um resumo das variáveis utilizadas nas pesquisas mencionadas. As variáveis foram dispostas em ordem decrescente, levando-se em conta o número de autores que as pesquisaram, tanto nos cursos presenciais como nos cursos a distância. Também é apresentada a definição operacional das variáveis a partir da definição dada pelos próprios autores.

Quadro 6: Resumo das variáveis pesquisadas

Variável	Definição dos autores	Presencial	A distância
Currículo	Utilidade das disciplinas para a capacitação profissional; distribuição equilibrada das disciplinas e carga horária durante o curso; qualidade da bibliografia utilizada; atualidade das disciplinas; equilíbrio entre disciplinas teóricas e práticas.	Hill (1995); LeBlanc e Nguyen (1997); Henckell (2007); Vieira (2009)	Johnston, Killion e Oomen (2005); Henckell (2007); MEC (2007b), Penterich (2009)
Pessoal técnico-administrativo	Pessoas que podem ajudar com relação aos problemas de ordem administrativa, como secretária, e ordem técnica, como o suporte técnico de programas de informática, que a instituição disponibiliza.	LeBlanc e Nguyen (1997); Oldfield e Baron (2000); Gallifa e Batallé (2010)	MEC (2007b); Henckell (2007); Penterich (2009)
Corpo docente	Qualidade e nível das aulas; atenção, motivação, competência, disponibilidade e acessibilidade dos professores.	LeBlanc e Nguyen (1997); Oldfield e Baron (2000); Gallifa e Batallé (2010)	MEC (2007b); Penterich (2009)
Atividades	Desenvolvimento de atividades (práticas, exemplificativas e de estudos de caso) para fixação e avaliação da aprendizagem em conjunto com outros colegas e individualmente.	Hill (1995); LeBlanc e Nguyen (1997); Henckell (2007)	Henckell (2007); MEC (2007b)
Mercado de trabalho	Colocação no mercado de trabalho; preparação para obter sucesso na carreira; serviço de colocação no mercado; oportunidades de carreiras para os estudantes e aceitação no mercado de trabalho	Hill (1995); Ford, Joseph, Joseph (1999); Vieira (2009); Gallifa e Batallé (2010)	-
Acessibilidade às instalações	Polo de apoio presencial próximo ao estudante, para que não haja necessidade de deslocamento. Disponibilidade de polos de apoio descentralizados para atendimento ao estudante, com infraestrutura compatível e tutores para as atividades presenciais.	LeBlanc e Nguyen (1997); Ford, Joseph, Joseph (1999); Gallifa e Batallé (2010)	Penterich (2009)
Uso de TIC de ponta	Utilização de ferramentas de informação e comunicação modernas, avançadas e inovadoras, que possibilitem melhor interação e aprendizagem. Uso de diversos tipos de TIC (síncronas e assíncronas, como videoconferências, <i>chats</i> na internet, fax, telefones, rádio) para promover a interação em tempo real entre docentes, tutores e estudantes.	Hill (1995)	MEC (2007b); Henckell (2007); Penterich (2009)
Metodologias pedagógicas utilizadas	Utilização de metodologias adequadas ou adaptadas, se for necessário, ao ambiente de aprendizagem virtual.	Hill (1995); McGorry (2003); Henckell (2007); MEC (2007b)	McGorry (2003); Henckell (2007); MEC (2007b)
Contato com professor	Informação a respeito de como se dará o contato com o professor; disponibilidade para consulta e esclarecimento de dúvidas. Informação quanto ao número de horas disponíveis.	Hill (1995); Oldfield e Baron (2000); Henckell (2007)	Johnston, Killion e Oomen (2005); Henckell (2007)

Continua

Continuação

Tutores	Flexibilidade no atendimento ao estudante, oferecendo horários ampliados, retorno ágil das solicitações de perguntas e esclarecimentos enviados; horário de atendimento presencial; incentivo e orientação quanto ao desempenho no curso.	Henckell (2007)	McGorry (2003); Johnston, Killion e Oomen (2005); Henckell (2007); Penterich (2009)
Flexibilidade	Horários das aulas maleáveis e adaptáveis a disponibilidade de horário do estudante.	Gallifa e Batallé (2010)	Johnston, Killion e Oomen (2005); Penterich (2009)
Interação entre os estudantes	Incentivo à comunicação e cooperação entre os estudantes, com oportunidades para o desenvolvimento de projetos compartilhados e troca de informações, reconhecendo e respeitando as diferentes culturas e com objetivo de construir o conhecimento; incentivo ao uso de <i>chats</i> , fóruns, <i>e-mail</i> e demais formas de comunicação.	Hill (1995)	McGorry (2003); Johnston, Killion e Oomen (2005)
Custo	Preço de matrícula; assistência financeira aos estudantes; mensalidade/custo menor.	Ford, Joseph, Joseph (1999)	Penterich (2009);
Reputação	Tradição, renome, reputação acadêmica da instituição e dos professores.	LeBlanc e Nguyen (1997); Vieira (2009)	-
Tempo de duração do curso	Tempo de duração menor (quando comparado com o ensino presencial). Pontualidade no cumprimento do prazo acordado.	Ford, Joseph, Joseph (1999); Oldfield e Baron (2000)	-
Biblioteca	Acervo disponível para consulta <i>on-line</i> e nos polos de apoio. Acervo atualizado, amplo e compatível com as disciplinas dos cursos ofertados.	Hill (1995); Gallifa e Batallé (2010)	-
Material didático	Tanto do ponto de vista da abordagem do conteúdo, quanto da forma, material didático concebido de acordo com os princípios metodológicos, de modo a facilitar a construção do conhecimento e mediar a interlocução entre estudante e professor, devendo passar por rigoroso processo de avaliação, visando ao seu aperfeiçoamento.	Henckell (2007)	Henckell (2007); MEC (2007b)
Participação dos colegas	Estudo prévio do conteúdo pelo estudante, ou seja, antes que seja ministrada a aula; participação durante a aula de forma construtiva e colaborativa com intervenções oportunas, convenientes e adequadas; conclusão das atividades que foram agendadas.	Henckell (2007)	Henckell (2007)
Ranking	Posição do curso em <i>ranking</i> de classificação.	Vieira (2009)	-
Contato com outras instituições do mundo	Possibilidade de intercâmbio ou estágio com outras instituições.	Gallifa e Batallé (2010)	-
Influência familiar	Influência que a família exerce sobre a escolha de um curso ou mesmo sobre a percepção da qualidade do curso pelo estudante.	Ford, Joseph, Joseph (1999)	-
Cursos reconhecidos	Cursos regularmente cadastrados, autorizados e reconhecidos pelo MEC.	-	Penterich (2009)

Continua

Continuação

Facilidade de ingresso	Processo seletivo simplificado, sem etapas ou provas (escrita ou de títulos).	Ford, Joseph, Joseph (1999)	-
Receptividade	Boa disposição do pessoal técnico-administrativo para ajudar os estudantes; retorno rápido das solicitações feitas; capacidade de compreender e dar respostas às necessidades dos estudantes.	LeBlanc e Nguyen (1997)	-
Sustentabilidade financeira da instituição	Gestão estratégica que compreenda um planejamento quanto ao investimento e custeio para garantir que haja perenidade.	-	MEC (2007b)
Financiamento de equipamentos	Possibilidade de financiamento subsidiado pela instituição de ensino ou por programa de governo para aquisição de equipamentos de informática.	-	Johnston, Killion e Oomen (2005)

Pela análise do Quadro 6, percebe-se que 14 das 26 variáveis já pesquisadas e relatadas foram utilizadas tanto para cursos a distância quanto presenciais, ao passo que nove foram consideradas como influentes apenas para os estudantes de cursos presenciais e três para os de cursos EaD.

3. METODOLOGIA

3.1 Definição das Características da Pesquisa

A pesquisa científica objetiva fundamentalmente contribuir para a evolução do conhecimento humano em todos os setores, sendo sistematicamente planejada e executada segundo rigorosos critérios de processamento das informações. Será chamada pesquisa científica se sua realização for objeto de investigação planejada, desenvolvida e redigida conforme normas metodológicas consagradas pela ciência (LAKATOS; MARCONI, 2007).

O presente estudo compreende uma pesquisa descritiva, pois identificou e analisou os fatores intrínsecos e extrínsecos que mais influenciam os estudantes nas suas escolhas por cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância na área de negócios.

Sampieri *et al.* (2006) conceituam esse tipo de pesquisa como sendo aquela que coleta variáveis de forma a ser possível verificar como é e como se manifesta o fenômeno em análise, na medida em que busca especificar as propriedades, as qualidades e os perfis importantes de pessoas, grupos, comunidades ou qualquer outro objeto de pesquisa. Em resumo, os estudos descritivos valorizam a coleta de dados a fim de, por meio deles, caracterizar o fenômeno pesquisado.

Como método, utilizou-se a pesquisa de levantamento, porque ela “procura determinar a incidência e distribuição de características ou relações entre variáveis. Consiste na interrogação direta às pessoas cujo comportamento se deseja conhecer” (DUARTE; FURTADO, 2002, p. 51).

3.2 Instrumentos de Coleta de Dados e Variáveis

O instrumento de coleta de dados utilizado nesta pesquisa foi o questionário, que possui a característica de atingir um maior número de pessoas simultaneamente a um custo menor, garantir o anonimato e obter várias respostas às mesmas perguntas, o que permite quantificar e comparar os resultados obtidos (DUARTE; FURTADO, 2002; GALL; GALL, BORG, 2007). Optou-se pela utilização desse instrumento por ser aquele que melhor capta a opinião ou propensão a uma atitude de um indivíduo (SAMPIERI *et al.*, 2006). O meio utilizado para aplicação foi a internet, pois, conforme Kiesler e Sproull (1986), o questionário eletrônico demanda um custo menor, além de garantir o anonimato, agilidade na constituição do banco de dados e um menor número de respostas inválidas. Também nota-se uma tendência de as respostas serem menos

socialmente desejáveis quando comparadas à forma tradicional de aplicação do questionário, o que significa que os participantes dão respostas mais sinceras e de acordo com o que pensam.

O questionário foi estruturado em duas partes. A primeira refere-se à avaliação das variáveis que mais influenciam os ingressantes na escolha de um curso a distância, na área de negócios, a partir do arcabouço teórico resumido no Quadro 6. Nesse sentido, foram selecionadas as variáveis que fizeram parte de pesquisas com estudantes de cursos a distância. As variáveis selecionadas e utilizadas na primeira parte do questionário foram:

- **Pessoal técnico-administrativo:** pessoas que podem ajudar o estudante em questões de ordem administrativa – como é o caso dos secretários dos cursos – e de ordem técnica, como, por exemplo, o pessoal responsável pelo suporte técnico de programas de informática, que a instituição disponibiliza (LEBLANC; NGUYEN, 1997; OLDFIELD; BARON, 2000; MEC, 2007b; HENCKELL, 2007; PENTERICH, 2009; GALLIFA; BATALLÉ, 2010).
- **Corpo docente:** qualidade e nível das aulas; atenção, motivação, competência, disponibilidade e acessibilidade dos professores (LEBLANC; NGUYEN, 1997; OLDFIELD; BARON, 2000; MEC, 2007b; PENTERICH, 2009; GALLIFA; BATALLÉ, 2010).
- **Currículo:** utilidade das disciplinas para a capacitação profissional; distribuição equilibrada das disciplinas e carga horária durante o curso; qualidade da bibliografia utilizada; atualidade das disciplinas; equilíbrio entre disciplinas teóricas e práticas (HILL, 1995; LEBLANC; NGUYEN, 1997; JOHNSTON; KILLION; OOMEN, 2005; HENCKELL, 2007; PENTERICH, 2009; HENCKELL, 2007; VEIRA, 2009).
- **Atividades:** desenvolvimento de atividades (práticas, exemplificativas e de estudos de caso) para fixação e avaliação da aprendizagem em conjunto com outros colegas e individualmente (HILL, 1995; LEBLANC; NGUYEN, 1997; HENCKELL, 2007; HENCKELL, 2007; MEC 2007b).
- **Uso de tecnologia da informação e comunicação de ponta:** utilização de ferramentas de informação e comunicação modernas, avançadas e inovadoras que possibilitem melhor interação e aprendizagem. Uso de diversos tipos de TIC

(síncronas e assíncronas, como videoconferências, *chats* na internet, fax, telefones, rádio) para promover a interação em tempo real entre docentes, tutores e estudantes (HILL, 1995; MEC, 2007b; HENCKELL, 2007; PENTERICH, 2009).

- **Metodologias pedagógicas utilizadas:** utilização de metodologias adequadas ou adaptadas se for necessário, ao ambiente de aprendizagem virtual (HILL, 1995; MCGORRY, 2003; JOHNSTON; KILLION; OOMEN, 2005; HENCKELL, 2007; MEC, 2007b).
- **Contato com professor:** informação a respeito de como se dará o contato com o professor; disponibilidade para consulta e esclarecimento de dúvidas. Informação quanto ao número de horas disponíveis (HILL, 1995; OLDFIELD; BARON, 2000; JOHNSTON; KILLION; OOMEN, 2005; HENCKELL, 2007).
- **Flexibilidade:** horários das aulas maleáveis e adaptáveis à disponibilidade de horário do estudante (JOHNSTON; KILLION; OOMEN, 2005; PENTERICH, 2009; GALLIFA; BATALLÉ, 2010).
- **Interação entre os estudantes:** incentivo à comunicação e cooperação entre os estudantes, com oportunidades para o desenvolvimento de projetos compartilhados e troca de informações, reconhecendo e respeitando as diferentes culturas e com objetivo de construir o conhecimento; incentivo ao uso de *chats*, fóruns, *e-mail* e demais formas de comunicação (HILL, 1995; MCGORRY, 2003; JOHNSTON; KILLION; OOMEN, 2005).
- **Tutores:** flexibilidade no atendimento ao estudante, oferecendo horários ampliados, retorno ágil das solicitações de perguntas e esclarecimentos enviados; horário de atendimento presencial; incentivo e orientação quanto ao desempenho no curso (MCGORRY, 2003; JOHNSTON; KILLION; OOMEN, 2005; HENCKELL, 2007; PENTERICH, 2009).
- **Participação dos colegas:** estudo prévio do conteúdo pelo estudante, ou seja, antes que seja ministrada a aula; participação durante a aula de forma construtiva e colaborativa com intervenções oportunas, convenientes e adequadas; conclusão das atividades que foram agendadas (HENCKELL, 2007).
- **Material didático:** tanto do ponto de vista da abordagem do conteúdo, quanto da forma, material didático concebido de acordo com os princípios

metodológicos de modo a facilitar a construção do conhecimento e mediar a interlocução entre estudante e professor, devendo passar por rigoroso processo de avaliação, visando ao seu aperfeiçoamento (HENCKELL, 2007; MEC, 2007b);

- **Acessibilidade às instalações:** polo de apoio presencial próximo ao estudante, para que não haja necessidade de deslocamento. Disponibilidade de polos de apoio descentralizados para atendimento ao estudante, com infraestrutura compatível e tutores para as atividades presenciais (LEBLANC; NGUYEN, 1997; FORD; JOSEPH; JOSEPH, 1999; PENTERICH, 2009; GALLIFA; BATALLÉ, 2010).
- **Custo:** preço de matrícula; assistência financeira aos estudantes; mensalidade/custo menor (FORD; JOSEPH; JOSEPH, 1999; PENTERICH, 2009).
- **Sustentabilidade financeira da instituição:** gestão estratégica que compreenda um planejamento quanto ao investimento e custeio para garantir que haja perenidade (MEC, 2007b).
- **Financiamento de equipamentos:** possibilidade de financiamento subsidiado pela instituição de ensino ou por programa de governo para aquisição de equipamentos de informática (JOHNSTON; KILLION; OOMEN, 2005).

A definição operacional das variáveis foi a mesma utilizada pelos próprios autores das pesquisas, ou seja, foram construídas a partir das significações atribuídas por eles. No que se refere à variável cursos reconhecidos, utilizada por Penterich (2009), optou-se por descartá-la. A amostra desse autor era constituída de estudantes de cursos de graduação e, como determina o MEC, esses cursos precisam ser reconhecidos, o que não ocorre com os cursos de pós-graduação *lato sensu*, não justificando assim sua presença nesta pesquisa.

As variáveis selecionadas foram classificadas em internas ou externas (VEALE, 2007; AHMADOV, 2008; VIEIRA, 2009), conforme Quadro 7. Utilizou-se esse procedimento para permitir a comparação entre grupos de respondentes, de maneira a verificar se há grupos de variáveis capazes de influenciar mais que outras.

Quadro 7: Classificação das variáveis

Variável Interna	Variável Externa
Pessoal técnico-administrativo	Acessibilidade às instalações
Corpo docente	Custo
Currículo	Cursos reconhecidos
Atividades	Sustentabilidade financeira da instituição
Uso de TIC de ponta	Financiamento de equipamentos
Metodologias pedagógicas utilizadas	
Contato com professor	
Flexibilidade	
Interação entre os estudantes	
Tutores	
Participação dos colegas	
Material didático	

A segunda parte do questionário relaciona-se às questões que buscaram identificar o perfil dos respondentes. Assim, foram inseridas as seguintes variáveis: formação acadêmica, ano de nascimento, gênero, estado civil, cidade e estado onde reside, tipo de empresa em que trabalha, número de horas semanais dedicadas ao curso, se já fez outro curso de especialização e principal fonte de renda.

No início da primeira parte do questionário, antes das variáveis, foi inserida uma questão sobre o grau de satisfação dos estudantes com o curso que estavam fazendo. O grau de satisfação com um curso possui uma relação direta com as variáveis que o estudante julgava mais importantes quando teve que proceder à escolha do curso (HEGEDUS, 2000). Se as expectativas forem satisfeitas, o estudante atribuirá maior grau de satisfação, o que permitirá que se verifique se a sua escolha foi adequada (CARVALHO, 2007). Independente da escala utilizada, se as notas atribuídas pelos estudantes estiverem acima do ponto neutro (o ponto central da escala), significa que em alguma medida o estudante está satisfeito com o curso (BOULDING *et al*, 1993; JUN *et al.*, 2001).

Para assegurar validade, confiabilidade e comparabilidade das respostas, foi realizado um pré-teste com o instrumento. Após as entrevista cognitivas com os respondentes do pré-teste, constatou-se a necessidade de algumas adequações para o melhor entendimento do questionário. Foi realizado o teste de consistência interna da escala por meio do Alfa de Cronbach, que apresentou resultado de 0,9311.

3.1.1 Escala

Conforme definido pelo pesquisador e para atender ao objetivo da pesquisa, que era identificar e analisar o grau de importância atribuído por estudantes brasileiros às variáveis que os influenciam nas escolhas por cursos de pós-graduação *lato sensu* a

distância na área de negócios, foi solicitado aos estudantes dos cursos que atribuíssem uma nota de 0 (zero) a 10 (dez) às variáveis definidas, de forma que expressassem o grau de importância que foi atribuído a cada uma delas no momento em que fizeram sua escolha por um curso de pós-graduação a distância. Para captar a melhor percepção dos estudantes nas respostas aos questionários, optou-se por adotar uma escala com diferencial semântico.

A escala de diferencial semântico baseia-se na ideia de que o significado de um objeto detém particularidades difíceis de serem captadas e conhecidas de outra forma (OLIVEIRA, 2010). Essa escala consiste em uma série de termos extremos, que qualificam o objeto a respeito do qual se deseja a opinião do indivíduo, posicionados cada um num dos extremos dela (SAMPIERI *et al.*, 2006).

A escala apresentada foi adaptada para possuir 11 (onze) pontos. Essa adaptação objetivou facilitar a atribuição de valor pelos sujeitos participantes da pesquisa, pois apresenta a vantagem de possuir o ponto 0 (zero), que significa a total discordância do indivíduo com o assunto, e o ponto 10 (dez), que se encontra no outro extremo (total concordância) (SCHWARZ *et al.*, 1991). Dessa forma, foi solicitado aos estudantes que atribuíssem uma nota de acordo com o grau de importância que cada uma das variáveis teve no momento em que eles fizeram sua escolha por um curso de pós-graduação a distância.

Em razão da âncora fornecida por esse ponto 0, a escala de 11 pontos com diferencial semântico permite declarações a serem feitas sobre a relação entre as distâncias entre os pontos (CORNELIUS; ADAY, 2006). No entanto, não é possível verificar se uma nota dada por um grupo é melhor que a de outro, ou seja, não se pode fazer uma análise de juízo de valor (bom ou ruim). Ainda assim, a partir do resultado da pesquisa, obtido com a utilização dessa escala, é possível determinar quantas vezes uma nota é maior ou menor do que a outra, bem como a magnitude dessas distâncias (FOWLER JR., 1995; CORNELIUS; ADAY, 2006).

De acordo com Fowler Jr. (1995), a escala de 0 a 10 é a mais apropriada para as pesquisas nas quais o entrevistado deve expressar a sua avaliação sobre determinado assunto. Nesse sentido, o referido autor justifica que a familiaridade que as pessoas tem em atribuir uma nota de 0 a 10 sobre os assuntos comuns do dia a dia faz com que os entrevistados sintam-se mais à vontade para fazer a atribuição ao item. No entanto, é preciso reconhecer que esse tipo de escala pode induzir ao padrão de resposta (atribuir o

mesmo número às variáveis) em razão de as pessoas, ocasionalmente, tenderem a utilizar uma das extremidades da escala (FOWLER JR., 1995).

3.3 Hipóteses

As hipóteses são as predições ou expectativas do pesquisador quanto ao modo como duas ou mais variáveis vão se relacionar. Tal expectativa pode surgir a partir de uma teoria ou de alguma especulação sobre o comportamento dessas variáveis (GALL; GALL; BORG, 2007). Assim, não é relevante investigar de onde surge a hipótese, mas é fundamental que cada hipótese seja “acompanhada de uma justificativa que explique porque é plausível, dada a teoria de que foi derivada”⁴ (GALL; GALL; BORG, 2007, p. 50). Nesse sentido, a pesquisa apresenta as hipóteses a seguir com suas respectivas justificativas.

H₁: Mulheres atribuem maior grau de importância às variáveis internas quando comparadas aos homens.

Diversos fatores podem contribuir para a aprendizagem de alguém, tais como: a globalização, a diminuição no tamanho médio do agregado familiar, o envelhecimento, a participação feminina na sociedade, turnos mais longos de trabalho (a falta de tempo), maior renda e multiculturalismo. A depender da idade, sexo, região/local que mora, raça, religião que professa, valores pessoais ou ciclo de convivência, um indivíduo pode formar uma determinada perspectiva ou mesmo modificá-la.

Nesse contexto é que surgem algumas teorias que buscam explicar a adoção ou modificação de comportamentos, influenciada por algum fator. As teorias em referência baseiam-se na percepção de qualidade que um indivíduo formula a partir da opção que faz por determinadas variáveis (MICHEL, 2010).

As preferências de gênero são um dos fatores mais importantes, o que é evidenciado por estudos que demonstram que há diferença nas escolhas feitas por homens e mulheres. Nesse sentido, Michel (2010) verificou que homens estão atentos aos aspectos visuais, extrínsecos. Por exemplo, na escolha de um carro, os homens preferirão aquele veículo que satisfaça os desejos relacionados ao visual, ou seja, darão preferência aos atributos extrínsecos do veículo (cor, modelo, preço, *status* e outros), enquanto as mulheres tendem a valorizar as variáveis associadas ao desempenho e funcionalidade do veículo, ou seja, aspectos intrínsecos (desempenho, espaço, utensílios

⁴ “Each hypothesis should be accompanied by a rationale that explains why it is plausible given the theory from which it was derived.”

e outros) (BAILEY, 1997). Dessa forma, a mulher exige praticidade, funcionalidade, aplicabilidade e desempenho, diferentemente do homem, que valoriza os aspectos visuais (AD HAMID, 2006).

Observou-se nas pesquisas de McGorry (2003) e Henckell (2007), cuja maior parte da amostra era feminina, e nas de Ford, Joseph, Joseph (1999) e Vieira (2009), em que a amostra era majoritariamente masculina, a polarização de opiniões quando se comparam os gêneros dos indivíduos. Nas pesquisas com maioria de mulheres, os resultados demonstram que as variáveis internas, como professor, contato entre estudantes e tutor, possuem maior grau de importância (MCGORRY, 2003; HENCKELL, 2007). Nas pesquisas em que há uma prevalência de homens, as variáveis externas, como mercado de trabalho, *ranking*, reputação e empregabilidade, demonstraram ter maior grau de importância (FORD; JOSEPH; JOSEPH, 1999; VIEIRA, 2009).

A perspectiva que reconhece a diferenciação entre comportamento e escolha entre homens e mulheres é denominada de Teoria do Sexismo. Tal teoria, de acordo com Bairos (1995), é explicada por meio de uma associação com a maternidade ou mesmo com a sexualidade feminina que determinaria o comportamento da mulher como sendo altruísta, cuidadosa, zelosa e detalhista. Tem-se em mente que a generalização dessa ideia fomenta um sistema social patriarcal que eventualmente subjuga a mulher (BELO *et al.*, 2005). Todavia, o que está se admitindo na construção da hipótese é que há diferença entre o comportamento feminino e masculino motivado por necessidades, experiência e objetivos proporcionados por cada gênero (MOTTA, 2009).

H₂: Estudantes mais velhos atribuem maior grau de importância às variáveis internas em detrimento das externas quando comparados aos estudantes mais novos.

O envelhecimento causa transformações na maneira como as pessoas agem (MOTTA, 2009; SILVA, 2009). Com o passar dos anos, os adultos amadurecem, e isso ocasiona deteriorações relacionadas aos cinco sentidos, desencadeando mudanças que afetam suas percepções e o modo pelo qual eles processam a informação, aprendem e tomam decisões de compra e consumo (SCHEIN *et al.*, 2009). Observa-se também que a percepção de qualidade, à medida que a idade aumenta, é afetada também pela experiência adquirida (CARVALHO, 2007). Nesse sentido, a experiência vivida confere às pessoas a capacidade de análise e comparação, o que pode determinar que elas sejam

mais exigentes com alguns aspectos do que com outros quando comparadas com pessoas mais jovens (GOECKING, 2006).

Dick, Jain e Richardson (1995) pesquisaram a relação entre idade e compra de produtos de marcas próprias em supermercado (produtos rotulados com a marca do supermercado). Os autores perceberam que quem adquiria esses produtos eram pessoas mais jovens e notaram ainda que aqueles que não os adquiriam (o grupo dos mais velhos) justificavam a escolha na percepção que tinham quanto à falta de qualidade desses produtos.

Burt (2000) concluiu que usuários mais jovens estão dispostos a assumir maiores riscos quando adquirem algo. O autor esclarece em sua pesquisa que as pessoas mais jovens privilegiam algumas vezes as variáveis associadas às características externas de um produto ou serviço em detrimento das variáveis internas.

Pode-se constatar a diferença de grau de importância dado às variáveis internas ou externas de um curso, de acordo com a idade do indivíduo, no trabalho de Vieira (2009). Essa autora verificou que existe diferença estatisticamente significativa quando se compara os professores com os estudantes. A média de idade dos professores era de aproximadamente 47 anos, enquanto a dos estudantes, 30.

H₃: Os estudantes atribuem menor grau de importância à acessibilidade ao polo de apoio presencial em comparação às demais variáveis.

H₄: Estudantes residentes na cidade onde se localiza o polo de apoio presencial atribuem menor grau de importância a essa variável quando comparados aos outros estudantes.

O ensino a distância é uma modalidade de educação que vem sendo incentivada pelo governo e difundida nas instituições de ensino, sobretudo nas particulares. De 2000 a 2008, o número de vagas de graduação a distância teve um crescimento de mais de 260 vezes, sendo que, dessas vagas, 85% foram disponibilizadas por IES particulares (INEP, 2010).

Entende-se que o EaD oferece ao estudante uma vantagem, quando comparado com o ensino presencial: a flexibilidade (GARRISON, 2000; CARR-CHELLMAN; DUCHASTEL, 2000; BOLLIGER; WASILIK, 2009; NICHOLS, 2010). Tal vantagem refere-se também ao espaço geográfico (GRANITO, 2008; COMARELLA, 2009). Em relação ao espaço geográfico, entende-se que um estudante tem a possibilidade de escolher cursos oferecidos por instituições sediadas em localidades distantes, pois os

encontros presenciais são raros e, na maioria das vezes, ocorrem em polos situados na região do estudante.

Assim, na avaliação dos estudantes de um curso a distância, a variável acessibilidade aos polos presenciais perde um pouco do grau de importância, pois esses estudantes não têm a necessidade de se deslocarem com frequência até os polos. Penterich (2009) e LeBlanc e Nguyen (1997) constataram tal evidência em suas pesquisas quando observaram que os estudantes não a achavam muito importante, atribuindo notas menores para essa variável.

3.4 Amostra

A amostra da pesquisa configura-se como não probabilística e é constituída pelos estudantes das IES de cursos *lato sensu* a distância na área de negócios. Como não havia um banco de dados para definição das instituições brasileiras ofertantes desses cursos, foi feito um levantamento no cadastro *on-line* do MEC (2010b) em 4 de maio de 2010, com a finalidade de identificar aquelas autorizadas a ofertar cursos de graduação a distância. Destaca-se que a legislação atual estabelece que IES autorizadas a ofertar um curso de graduação podem ofertar cursos *lato sensu* na mesma área, desde que ambos sejam oferecidos na mesma modalidade (a distância ou presencial). Isso significa que, se a instituição é autorizada a ofertar um curso de graduação em determinada área na modalidade presencial, poderá ofertar cursos *lato sensu* nesta área, desde que ele também seja presencial, o mesmo valendo para cursos a distância.

A partir de visitas aos *websites* das instituições que ofereciam curso de graduação a distância na data especificada (4 de maio de 2010), verificou-se que 64 IES (Apêndice 2) ofereciam algum curso de especialização nessa modalidade na área de negócios. A partir daí, ainda por meio das páginas eletrônicas mantidas pelas IES, procurou-se verificar quais ofereciam algum curso *lato sensu* na área de contabilidade, tais como controladoria, finanças, auditoria, perícia, contabilidade societária e contabilidade internacional.

Devido à identificação de um número bastante reduzido de instituições com oferta de cursos de especialização a distância apenas na área de contabilidade (8 instituições no Brasil – 7 particulares e 1 pública), bem como à pouca disponibilidade dessas IES em aderir e colaborar com os propósitos da pesquisa, o enfoque passou a ser todos os cursos *lato sensu* a distância na área de negócios ofertados, ou seja, todas as 64 constantes do Apêndice 2. Assim, foram acrescentados ao levantamento os cursos de pós-

graduação *lato sensu* a distância nas áreas de administração, estatística, *marketing*, gestão de empresas, gestão pública, gestão hospitalar, gestão de pessoas e economia. Essas especialidades são aquelas definidas pela *The Association to Advance Collegiate Schools of Business* como pertencentes à área de negócios (*business*). Ao final do período de coleta de dados, a amostra ficou constituída pelos estudantes que responderam a 361 questionários

3.5 Protocolo da Pesquisa

O contato com as instituições e a efetiva aplicação dos questionários ocorreu no período compreendido entre 24 de setembro de 2010 e 28 de abril de 2011. Inicialmente, foram enviados *e-mails* para a coordenação dos cursos solicitando que convidassem os estudantes a participar da pesquisa. Na mesma oportunidade, foi enviado um *link* para acesso ao questionário. Alternativamente, solicitou-se aos coordenadores que informassem o *e-mail* dos estudantes para viabilizar o contato direto com eles. Após esse contato inicial com os coordenadores, foram feitas ligações telefônicas para confirmar o recebimento do *e-mail* e para verificar se haveria confirmação da participação da instituição na pesquisa.

Das instituições contatadas, cinco responderam, sendo que quatro optaram por enviar elas mesmas o questionário e uma enviou a lista de *e-mail* dos estudantes constantes em seu cadastro (um total de 285). Com relação às quatro IES que enviaram o questionário, o procedimento adotado foi aguardar as respostas. No caso da IES que enviou o cadastro com os contatos dos 285 estudantes, o procedimento adotado foi o seguinte: foram estabelecidos dois contatos, via *e-mail*, com os 285 estudantes, no período de 23 de março de 2011 a 31 de março de 2011, sendo a primeira com o intuito de fazer o convite para sua participação na pesquisa e a segunda para ratificá-lo. Nas quatro instituições que informaram haver enviado os questionários diretamente aos pós-graduandos, não foi possível identificar o número de questionários enviados.

Conforme definição prévia adotada, o questionário era anônimo e, portanto, a partir das respostas, não foi possível identificar a instituição de origem do respondente. Ao final do período estabelecido para a coleta de dados, que se estendeu de 24 de setembro de 2010 a 28 de abril de 2011, foram recebidos 361 questionários, entre os enviados diretamente aos estudantes e aqueles enviados pela própria instituição. Destes, 354 foram considerados válidos para executar as análises e testes estatísticos, adotando o nível de significância 0,05 ($\alpha = 0,05$).

3.6 Delimitações e Limitações

Nesta pesquisa optou-se pela aplicação da teoria de Scriven (1981). Conforme o autor, quem deve avaliar um curso é o próprio usuário – neste caso, o estudante. Assim, a avaliação desenvolvida por Scriven não considera outros indivíduos que estão ligados aos cursos e que eventualmente poderiam ter opiniões diversas das dos estudantes.

Esses outros indivíduos, tais como professores, coordenadores e tutores, possuem conhecimentos teóricos e vivências práticas que podem facultar-lhes uma compreensão mais apurada e ocasionalmente diferente da dos estudantes (PINTO; ALVES; MACHADO, 2010). No entanto, considera-se que os estudantes são capazes de proceder a análises mais objetivas e a proferir decisões possivelmente mais acertadas (KOLB; BOYATZIS, 1999; KOLB; KOLB, 2005). Como o objetivo da pesquisa está restrito à escolha de variáveis que tornam um indivíduo mais satisfeito com a opção que fez, assume-se que quem possui a experiência de cursar o EaD terá mais condições de definir aquelas que melhor alcançam esse objetivo, tanto em termos práticos quanto teóricos (KOLB; BOYATZIS, 1999; PINTO; ALVES; MACHADO, 2010).

Considera-se que, apesar de os estudantes não possuírem experiência ou conhecimento anterior como possuem os professores ou outros indivíduos envolvidos com o curso, são eles que procedem à escolha (KOLB; KOLB, 2005). Portanto, conforme mencionado anteriormente, as IES, governos e outras entidades e pessoas devem interessar-se pela percepção dos estudantes (OLDFIELD; BARON, 2000; HSIEH; HIANG, 2004), pois eles assumem os riscos que envolvem a satisfação ou frustração decorrente da escolha do curso com base no conhecimento que possuíam naquele momento.

Assume-se como limitação do trabalho o efeito que o uso de escalas pode acarretar. Existe uma tendência de as pessoas manifestarem sua opinião de forma mais extrema (usar os extremos da escala), o que pode ser um fator que corrobora para se criar um padrão de resposta (KIESLER; SPROULL, 1986). Além disso, deve-se considerar o fato de o questionário solicitar aos respondentes que atribuam um grau de importância às variáveis que são apresentadas, considerando o momento em que eles tiveram que fazer a escolha do curso de pós-graduação. Nesse sentido, entende-se que pode haver, por parte dos respondentes, uma certa dificuldade em rememorar esse momento, o que, por efeito, tornaria as respostas uma estimativa. Todavia, Fawler Jr. (1995) considera que isso só ocorre em pesquisas que arguem o entrevistado sobre

eventos pouco relevantes para ele. Ou seja, se o que pesquisador deseja são informações sobre eventos que não foram muitos significantes na vida de um entrevistado, não é razoável esperar que o entrevistado lembre-se disso por um longo período de tempo. Portanto, considerando o impacto que um curso de pós-graduação tem sobre a vida do indivíduo e mesmo as expectativas daí decorrentes, é plausível acreditar que a decisão que ele teve de tomar sobre a escolha do curso foi um momento marcante de sua vida.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, procedeu-se à análise descritiva e estatística dos resultados levantados a partir dos questionários respondidos pelos estudantes de cursos de especialização *lato sensu* na área de negócios. Assim, será apresentada uma descrição dos estudantes, considerando gênero, formação acadêmica, idade, estado civil e principal fonte de renda, bem como informações sobre quantidade de horas dedicadas ao estudo e eventual conclusão de outro curso de especialização a distância ou presencial.

Também serão apresentados os resultados relacionados ao grau de importância atribuído pelos estudantes às variáveis; análise da correlação entre algumas variáveis e os testes de diferença de média (Teste *t Student*) realizados, com o intuito de rejeitar ou não as hipóteses apresentadas, considerando que o teste de distribuição normal da amostra foi estatisticamente significativa, tanto pelos testes feitos de Shapiro-Wilk ($p=0,0000$) quanto pelo Shapiro-Francia ($p=0,00001$).

4.1 Resultado da Aplicação do Questionário

No período de 24 de setembro de 2010 a 28 de abril de 2011, estabeleceu-se contato com 64 instituições de ensino então indicadas pelo MEC (2010b) como possíveis ofertantes de algum tipo de curso a distância. A partir desse contato, foram obtidas 361 respostas ao questionário, das quais 354 foram consideradas válidas para produzir o relatório da pesquisa. Os sete questionários descartados apresentavam informações parciais, ora com respostas somente na primeira parte, ora somente na segunda, inviabilizando a análise.

Dos dados coletados, apenas um precisou ser parametrizado: a data de nascimento. Assim, a idade do respondente foi obtida pela diferença em anos da data de nascimento e o ano de 2011. Preferiu-se solicitar a data de nascimento, pelo fato de a coleta de dados ter sido realizada em 2010 e 2011. Procedendo-se dessa forma, foi possível analisar os dados considerando a idade do estudante em 2011. Nesse processo, observou-se que um dos respondentes enviou o ano de nascimento errado, pois ele informou nesse item o ano de 2011. Todavia, o questionário não foi descartado, em virtude de, nos demais itens, estar completamente preenchido, recebendo o tratamento de *missing*, quando essa informação fosse relevante para alguma análise.

Após a crítica e consistência das variáveis, os dados levantados foram transferidos para os *softwares* SPSS® 13.0 e Stata® 10 para realização das análises.

A análise estatística descritiva ocorreu por meio do cruzamento das variáveis para identificar o perfil dos estudantes dos cursos e quais as variáveis que se apresentam como mais relevantes para a sua decisão, contribuindo assim para evidenciar as conclusões da pesquisa. Dessa forma, a análise estatística da pesquisa se dividiu em três: análise descritiva do perfil dos estudantes e das notas dadas por eles, análise de correlação e teste de hipóteses.

Com relação ao teste de hipóteses, para torná-lo operacional, deu-se às variáveis o tratamento de análise de componentes principais, cujo “objetivo principal é o de explicar a estrutura de variância e covariância de um vetor aleatório, composto de p-variáveis aleatórias, através da construção de combinações lineares das variáveis originais” (MINGOTI, 2005, p. 59).

Foi privilegiada a técnica de Análise de Componentes Principais (ACP) em alguns testes estatísticos devido ao número de variáveis (16 no total). No caso de um teste de hipótese de diferença de médias entre as 16 variáveis, seriam necessários 135 testes, o que inviabilizaria a análise e mesmo o relatório da pesquisa. Portanto, com a utilização da ACP, foi possível diminuir o número de testes, sem que houvesse comprometimento da análise e dos resultados.

4.1.1 Descrição do Perfil dos Estudantes

Considerando os dados retornados pelos respondentes, constatou-se que os estudantes apresentam o seguinte perfil: mulheres (60%), casadas (47%), remuneradas majoritariamente pelo setor público (75%), graduadas em Administração (25%), cursando sua primeira pós-graduação *lato sensu* (69%) e com idade média de 36 anos (Tabela 2).

De acordo com pesquisa feita pelo INEP em 2009, a média de idade dos concluintes de cursos de graduação a distância era de 36 anos. Isso pode ser um indicativo de que a idade dos indivíduos que buscam um curso *lato sensu* a distância é maior do que a idade daqueles que cursam uma especialização *lato sensu* presencial, considerando os resultados da pesquisa de Vieira (2009). Em sua pesquisa, Vieira (2009) verificou que a média de idade dos estudantes de pós-graduação *lato sensu presencial* era de 29 anos para os estudantes com até dois terços dos créditos concluídos e de 31 anos para os ingressantes. Penterich (2009) considera que os indivíduos que preferem o EaD são mais velhos que os estudantes de cursos presenciais. A

possibilidade de se moldarem os horários de estudos para atender à disponibilidade de tempo, segundo o autor, é o fator determinante para aqueles que optam pelo ensino a distância, já que buscam melhorar a capacitação profissional sem necessidade de dispor de muito tempo

Tabela 2: Identificação dos Estudantes

Identificação		Frequência	%
Estado Civil	Casado	168	47%
	Divorciado/Separado	28	8%
	Solteiro	141	40%
	União Estável	16	5%
	Viúvo	1	0%
	Total	354	100%
Gênero	Feminino	211	60%
	Masculino	143	40%
	Total	354	100%
Atividade Remunerada	Não Exerço Atividade Remunerada	12	3%
	Setor Privado	72	20%
	Setor Público	265	75%
	Terceiro Setor	5	1%
	Total	354	100%
Conclusão de Especialização Anterior	Não	243	69%
	Sim, mas presencial	67	19%
	Sim, presencial e a distância	14	4%
	Sim, também a distância	30	8%
	Total	354	100%
Formação	Administração	88	25%
	Ciências Contábeis	41	12%
	Direito	51	14%
	Economia	7	2%
	Engenharia	10	3%
	Outro	157	44%
	Total	354	100%

A participação preponderante do gênero feminino na pesquisa parece traduzir a realidade brasileira. De acordo com INEP, em 2009, 76% das pessoas que concluíam um curso a distância eram do sexo feminino e tinham idade média de 31 anos. Resultado próximo do encontrado por Penterich (2009), que observou que as mulheres representavam 70% dos 1.037 respondentes da sua pesquisa. Segundo o autor, a mulher é uma constante maior nos curso EaD, pois elas procuram nesse tipo de curso a flexibilidade necessária para conciliar os estudos com as demais atividades que exercem.

Quanto à elevada participação de profissionais que possuem sua fonte de renda vinculada a alguma instituição pública (75%), constatou-se que o governo federal instituiu em 2009 o Programa Nacional de Formação em Administração Pública, que busca fomentar cursos de especialização na área de gestão pública e gestão da saúde. Portanto, é de esperar-se que cursos com esse enfoque atraíam indivíduos que possuem relação econômica com o poder público. Embora a pesquisa não tenha se concentrado em algum curso específico na área de negócios, de acordo com o que a Universidade Aberta do Brasil informa em seu *site*, dos 269 cursos de especialização a distância cadastrados em 12 de maio de 2011, 97 eram na área de administração pública.

Foi solicitado aos respondentes que informassem quanto tempo dedicavam ao curso, em quantidade de horas, inclusive aquele que passavam *on-line* ou em aulas via satélite. Na Tabela 3, estão apresentados os resultados por idade, gênero, estado civil, atividade remunerada e formação em outro curso de especialização.

Tabela 3: Quantidade de horas por semana dedicadas ao curso

Identificação		Horas por Semana			Total	Frequência
		Até 9 horas	10 Horas	Acima de 11 horas		
Idade	Até 35 anos	90	41	42	173	49%
	36 anos	11	1	8	20	6%
	Mais de 37 anos	71	26	64	161	45%
	Total	172	68	114	354	100%
Gênero	Feminino	97	40	74	211	60%
	Masculino	75	28	40	143	40%
	Total	172	68	114	354	100%
Estado Civil	Casado(a)	89	32	47	168	47%
	Divorciado(a)/ Separado(a)	8	6	14	28	8%
	Solteiro(a)	67	26	48	141	40%
	União Estável	8	3	5	16	5%
	Viúvo(a)	0	1	0	1	0%
	Total	172	68	114	354	100%
Atividade Remunerada	Não exerço atividade remunerada	7	2	3	12	3%
	Setor Privado	35	18	19	72	20%
	Setor Público	130	47	88	265	75%
	Terceiro Setor	0	1	4	5	1%
	Total	172	68	114	354	100%
Outro MBA	Não	119	41	83	243	69%
	Sim, mas presencial	36	16	15	67	19%
	Sim, presencial e a distância	5	4	5	14	4%
	Sim, também a distância	12	7	11	30	8%
	Total	172	68	114	354	100%

A constatação foi de que o tempo dedicado ao curso, pela maioria dos estudantes, é de até 9 horas (42%) e que 32% (114) dos respondentes declararam dedicar-se mais que 11 horas por semana. Em média, os estudantes dedicam 10 horas a seu aprimoramento. Dessa forma, pela análise da Tabela 3, o que se percebe é que os estudantes que dedicam mais horas ao curso (acima de 10) são os respondentes com idade igual ou acima de 37 anos (40% desses respondentes), pertencentes ao gênero feminino (35%), divorciados (50%), com principal atividade remunerada vinculada ao terceiro setor (80%) e que já tenham feito um curso de especialização *lato sensu*, sendo ele a distância (37%).

Com o intuito de estabelecer um cenário na área específica de contabilidade, foram analisados, separadamente, os respondentes com formação superior em Ciências Contábeis (Tabela 4). A análise evidenciou que, na maioria dos aspectos, os titulados na graduação em Ciências Contábeis se aproximam da amostra total (Tabela 2). Em relação ao estado civil, os bacharéis declararam-se na maioria casados (54%), do sexo masculino (51%), trabalhando para o setor público (83%) e em sua primeira pós-graduação *lato sensu* em curso (63%). Esse perfil apresentou-se divergente apenas no que se refere ao gênero dos respondentes, pois na amostra total eles pertencem, em sua maioria, ao gênero feminino (60%, Tabela 2).

Tabela 4: Descrição dos respondentes com formação em Ciências Contábeis

Identificação		Frequência	%
Estado Civil	Casado	22	54%
	Divorciado/Separado	4	10%
	Solteiro	13	32%
	União Estável	2	5%
	Viúvo	0	0%
	Total	41	100%
Gênero	Feminino	20	49%
	Masculino	21	51%
	Total	41	100%
Atividade Remunerada	Não Exerço Atividade Remunerada	0	0%
	Setor Privado	7	17%
	Setor Público	34	83%
	Terceiro Setor	0	0%
	Total	41	100%
Conclusão de Especialização Anterior	Não	26	63%
	Sim, mas presencial	10	24%
	Sim, presencial e a distância	5	12%
	Sim, também a distância	0	0%
	Total	41	100%
Horas Semanais Dedicadas ao Curso	Até 9 horas	19	46%
	10 horas	12	29%
	Acima de 11 horas	10	24%
	Total	41	100%

No que tange ao tempo total dedicado ao curso, a média de horas de dedicação do grupo com formação em Ciências Contábeis é idêntica à média da amostra total, ou seja, 10 horas semanais. Também a quantidade de alunos dessa área que estudam mais de 10 horas por semana é próxima ao da amostra geral: 54% para os bacharéis em Ciências Contábeis e 51% para todos os respondentes.

4.1.2 Grau de Importância Atribuído às Variáveis

A primeira parte do questionário aplicado aos estudantes de cursos de pós-graduação *lato sensu* na área de negócios a distância era formada por um grupo de variáveis as quais deveria ser dada uma nota, de 0 a 10, indicando o grau de importância atribuído pelo estudante quando teve que fazer sua escolha pelo curso. A atribuição de nota 0 representa que a variável não teve relevância para a decisão do estudante pelo curso de EaD. A nota 10, por outro lado, indica que ele considerou a variável muito importante para a decisão. O significado de cada variável foi informado aos respondentes para evitar que as respostas fossem consideradas inválidas, por possíveis divergências de entendimento.

Logo no início do questionário foi solicitado aos estudantes que indicassem o seu grau de satisfação com o curso que escolheram. Essa pergunta também foi acompanhada de uma escala de 0 a 10, com o 0 (zero) representando que ele estava totalmente insatisfeito com o curso e 10 (dez) indicando que ele estava totalmente satisfeito. Os resultados encontrados tanto para as 16 variáveis quanto para a pergunta sobre satisfação encontram-se sintetizados na Tabela 5.

Foi destinado espaço, no questionário, para que os estudantes incluíssem variáveis consideradas por eles quando das escolhas de seus cursos e que não haviam sido mencionadas na pesquisa. Os comentários feitos pelos estudantes foram analisados e acrescentados no decorrer da apresentação do relatório, à medida que eles figurassem com frequência e se distinguíssem daquelas que foram apresentadas no questionário.

Foi estabelecido um *ranking* entre as 16 variáveis da pesquisa considerando o escore que os estudantes atribuíram a cada uma delas. Pela análise da Tabela 5, é possível perceber que as médias das variáveis se dividem em três grupos: o primeiro, com médias de até 7,9; o segundo, com médias de 8 a 8,9; e o terceiro, com médias acima de 9. O maior número de variáveis ficou no grupo com médias entre 8 e 8,9 (9 variáveis), seguido do grupo com médias acima de 9 (4 variáveis) e do grupo com médias menores que 7,9 (3 variáveis).

Tabela 5: Variáveis que influenciam as escolhas dos estudantes por cursos de especialização a distância na área de negócios

Variável	Classificação	N	Escore	Média	Mediana	Moda	Desvio Padrão	Variância	CV - %	Mínimo	Máximo	Quartis		
												25	50	75
Grau de Satisfação dos Estudantes	-	354	2.850	8,1	8,0	8,0	1,7	3,0	36,7	0	10	7	8	9
Flexibilidade	1	354	3.255	9,2	10,0	10,0	1,6	2,5	26,7	0	10	9	10	10
Corpo Docente	2	354	3.219	9,1	10,0	10,0	1,5	2,4	26,0	0	10	9	10	10
Custo	3	354	3.204	9,1	10,0	10,0	1,8	3,4	37,7	0	10	9	10	10
Currículo	4	354	3.189	9,0	10,0	10,0	1,4	1,9	20,6	0	10	8	10	10
Metodologias Pedagógicas Utilizadas	5	354	3.152	8,9	9,0	10,0	1,6	2,5	27,6	0	10	8	9	10
Tutores	6	354	3.146	8,9	10,0	10,0	1,8	3,1	34,6	0	10	8	10	10
Material Didático	7	354	3.145	8,9	9,0	10,0	1,5	2,3	25,7	0	10	8	9	10
Uso TIC	8	354	3.122	8,8	9,0	10,0	1,5	2,3	26,4	0	10	8	9	10
Sustentabilidade Financeira	9	354	3.032	8,6	9,0	10,0	1,6	2,7	31,1	0	10	8	9	10
Acessibilidade às Instalações	10	354	2.995	8,5	9,0	10,0	1,9	3,4	40,7	0	10	8	9	10
Atividades	11	354	2.971	8,4	9,0	10,0	1,8	3,2	38,0	0	10	8	9	10
Contato com Professores	12	354	2.904	8,2	9,0	10,0	2,1	4,5	55,1	0	10	7	9	10
Pessoal Técnico Administrativo	13	354	2.903	8,2	9,0	10,0	2,0	3,8	46,9	0	10	7	9	10
Participação dos Colegas	14	354	2.808	7,9	8,0	8,0	1,8	3,3	41,3	0	10	7	8	9
Interação entre Estudantes	15	354	2.679	7,6	8,0	10,0	2,2	4,7	62,5	0	10	7	8	9
Financiamento de Equipamentos	16	354	2.575	7,3	8,0	10,0	2,9	8,3	114,0	0	10	6	8	10

Percebe-se na Tabela 5 que os escores atribuídos pelos respondentes foi elevado, considerando que a variável que obteve menor escore atingiu 72% da pontuação máxima possível (2.808 dos 3.540 pontos possíveis), o que resultou em médias também elevadas. Apesar desse desempenho, nenhuma das variáveis obteve o escore máximo ou média 10, sendo a maior média alcançada pela variável flexibilidade (9,2). O desvio padrão e variância das notas foi baixo, significando, dessa forma, que as notas estão distribuídas em torno da média, sendo a maior diferença observada na variável financiamento de equipamentos e a menor na variável currículo. Apesar dessa pouca variabilidade, todas as variáveis receberam as notas 0 (zero) e 10 (dez).

A variável que obteve o maior escore foi flexibilidade, que recebeu 3.255 pontos dos 3.540 possíveis (92% do total). O fato dessa variável constar como a mais importante para os estudantes confirma tanto os resultados encontrados por Johnston, Killion e Oomen (2005) e Penterich (2009) como o indicativo teórico de que essa é a principal vantagem dos cursos a distância (GARRISON, 2000; CARR-CHELLMAN; DUCHASTEL, 2000; BOLLIGER; WASILIK, 2009; NICHOLS, 2010). Observa-se, a ainda, que os estudantes informaram no campo aberto para questões adicionais que a flexibilidade é extremamente valorizada por eles, a ponto de pedirem que não houvesse encontros presenciais: “flexibilidade para participar do curso de qualquer lugar sem a necessidade de se locomover”.

Nesse sentido, um estudante sugere que haja “possibilidade de videoconferência da própria cidade, sem a necessidade de deslocamento até o polo”. Também é considerada pelos estudantes a possibilidade de uma maior dilatação dos prazos de entrega das atividades: “estabelecer uma semana de prazo para a entrega dos trabalhos/atividades, (...) assim os alunos tem o final de semana para fazer as atividades”. Observa-se, portanto, que alguns estudantes utilizam-se do final de semana para dedicar-se a essas atividades, o que inclusive se confirma pela reivindicação de um deles por “disponibilidade para resposta de dúvidas nos finais de semana”, justificando outro estudante que isso “(...) possibilitaria maior participação dos alunos”, pois “(...) a maioria trabalha”. Conforme sintetizou mais um estudante: “curso a distância favorece o aluno que não tem disponibilidade de estar todos os dias na faculdade, podendo estudar em casa, nas horas vagas”.

Talvez, em decorrência da extrema valorização da variável flexibilidade nos cursos EaD, é comum o estudante desejar que não haja encontros presenciais, ainda que ele resida na mesma cidade do polo de apoio presencial. Esse desejo evidencia que, para

aqueles que fazem um curso EaD, apesar de serem poucos os encontros presenciais promovidos, seria preferível que eles não ocorressem. Cabe observar que a legislação vigente exige alguns encontros presenciais, o que parece não ser do conhecimento dos respondentes.

A variável corpo docente obteve a segunda colocação no *ranking*, com escore de 3.219 (91% do escore máximo). Era esperado que essa variável se destacasse entre as demais, devido ao número de pesquisas que a apontaram como um importante critério de escolha dos estudantes na hora de optar por um curso. Tanto em pesquisas com cursos presenciais (LEBLANC; NGUYEN, 1997, OLDFIELD; BARON, 2000, GALLIFA; BATALLÉ, 2010), quanto com cursos a distância (MEC, 2007b; PENTERICH, 2009) revelaram a capital importância dessa variável.

À variável corpo docente do curso a distância é dispensado tratamento diferenciado pelas pesquisas, pois, conforme o MEC (2007b), não se deve imaginar que nessa modalidade de ensino o trabalho do professor é minimizado. Ao contrário, nos cursos a distância as funções dos docentes são expandidas, o que requer que tenham qualificações que não são exigidas de professores em cursos presenciais. Em particular, o corpo docente deverá trabalhar de forma a motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes, adequando-se ao processo de ensino e aprendizagem na forma que a metodologia de ensino a distância exige (MEC, 2007b).

Em terceiro lugar, considerando o escore alcançado pelas variáveis, aparece o custo. Os respondentes atribuíram ao custo escore de 3.204 (91% do escore máximo). Observou-se em outros estudos empíricos que o custo ora apresenta-se com um grau de importância acentuado para os estudantes, como é o caso dos resultados encontrados por Ford, Joseph e Joseph (1999), ora com grau menor, como na pesquisa de Vieira (2009).

O custo do ensino a distância é tratado por alguns autores como sendo um dos fatores que influenciam a decisão dos estudantes, pois o EaD costuma ser relativamente menos dispendiosos para o estudantes (PENTERICH, 2009). De acordo com Nascimento (2009), esse tipo de ensino apropria-se de meios tecnológicos que permitem que os custos de desenvolvimento dos programas e a sua aplicação sejam minimizados. Além disso, conforme explica Luzzi (2007), o curso a distância é ofertado a um número maior de estudantes, permitindo à instituição maximizar os ganhos por meio do volume.

Encerrando as variáveis que tiveram média acima de 9, encontra-se a de currículo, que recebeu escore de 3.189 (90% do escore máximo). Nos estudos já realizados sobre o tema, essa é uma das variáveis que se apresentou com maior

frequência (HILL, 1995; LEBLANC; NGUYEN, 1997; JOHNSTON; KILLION; OOMEN, 2005; MEC, 2007b; HENCKELL, 2007; VIEIRA, 2009; PENTERICH, 2009).

O MEC (2007b) faz considerações sobre o currículo de um curso de EaD preconizando que é por ele que se deve estruturar e organizar o curso, servindo de vínculo com o projeto pedagógico.

A organização em disciplina, módulo, tema, área, reflete a escolha feita pelos sujeitos envolvidos no projeto. A compreensão de avaliação, os instrumentos a serem utilizados, as concepções de tutor, de estudante, de professor, enfim, devem ter coerência com a opção teórico-metodológica definida no projeto pedagógico.

O uso inovador da tecnologia aplicado à educação, e mais especificamente, à educação a distância deve estar apoiado em uma filosofia de aprendizagem que proporcione aos estudantes a oportunidade de interagir, de desenvolver projetos compartilhados, de reconhecer e respeitar diferentes culturas e de construir o conhecimento. (MEC, 2007b, p. 8)

Entre as variáveis que tiveram média da nota entre 8,0 e 8,9, esperava-se que duas figurassem entre os escores mais elevados, considerando os resultados anteriores encontrados por outros autores: pessoal técnico-administrativo (LEBLANC; NGUYEN, 1997; OLDFIELD; BARON, 2000; GALLIFA; BATALLÉ, 2010; MEC, 2007b; HENCKELL, 2007; PENTERICH, 2009) e tutores (MCGORRY, 2003; JOHNSTON; KILLION; OOMEN, 2005; HENCKELL, 2007; PENTERICH, 2009).

A variável pessoal técnico-administrativo mostrou-se como a segunda mais recorrente nas pesquisas e demonstra ser fator determinante na satisfação dos estudantes. No entanto, pelos resultados obtidos, o escore alcançado por essa variável foi de 2.903 (82% do escore possível), o que a posicionou em 13º lugar, ou seja, ocupou o limite inferior no grupo das variáveis com nota do segundo grupo. Essa variável apresentou especial destaque nas pesquisas anteriores, pois, conforme Oldfield e Baron (2000), devido ao contato que os estudantes mantêm constantemente com os indivíduos que lhes dão suporte, espera-se que exijam mais deles.

O escore da variável tutores foi de 3.146 (89% do escore possível), o que a estabeleceu na sexta posição do *ranking*. Conforme o MEC (2007b), os tutores representam um ponto muito importante na modalidade educacional a distância, já que eles participam ativamente do processo de aprendizagem dos estudantes. Seja a distância ou nos encontros presenciais, o tutor atua e contribui para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem e é importante para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico do curso.

Reconhece-se que os estudantes atribuem um alto grau de importância à participação do tutor na sua aprendizagem. Todavia, como a interação estudante-tutor é maior por meio de mídias interativas (*e-mail*, *chats*, fóruns), essa relação pode ser afetada. Tal afirmação é ilustrada pelo comentário de um respondente, segundo o qual “os tutores a distância dão respostas muito vagas a respeito dos trabalhos exigidos no curso de pós-graduação”; e também pelo exemplo de outro estudante, que diz: “precisei de ajuda de um tutor e ele demorou a me responder e isso me fez perder o prazo. Não fiz a atividade.”

4.1.2.1 Grau de Importância das Variáveis por Formação Acadêmica

Solicitou-se aos respondentes que indicassem a formação que tiveram no curso de graduação. Para fins de parametrização, foram disponibilizadas cinco opções de formação superior, sendo que as demais foram aglutinadas na opção genérica outros. A partir dessa formação, as variáveis foram novamente classificadas, mas, dessa vez, por curso de graduação, de forma a possibilitar a comparação entre elas (Tabela 6).

Pela análise da Tabela 6, observa-se que a variável flexibilidade permaneceu como a mais importante para os estudantes com formação em Administração, Direito e outros cursos, ao passo que, para os estudantes com formação em Ciências Contábeis e Economia, a variável custo foi a que recebeu maior escore. Os respondentes com formação em Engenharia consideraram o currículo como a variável mais importante.

Tabela 6: Classificação das variáveis pela nota atribuída pelos estudantes por formação acadêmica

Variável	Classificação						
	Geral	Administração	Ciências Contábeis*	Direito	Economia	Engenharia	Outros
Flexibilidade	1	1	2	1	11	3	1
Corpo docente	2	2	4	4	4	2	2
Custo	3	7	1	2	1	5	5
Currículo	4	5	5	5	2	1	3
Metodologias pedagógicas utilizadas	5	4	3	8	9	8	4
Tutores	6	6	9	3	3	4	7
Material Didático	7	3	7	10	5	6	6
Uso TIC	8	8	6	6	7	7	8
Sustentabilidade financeira da instituição	9	11	8	9	10	9	9
Acessibilidade às instalações	10	10	10	7	12	10	11
Atividades	11	9	11	13	13	13	10
Contato com professor	12	12	12	12	6	11	12
Pessoal técnico-administrativo	13	14	13	11	8	12	13
Participação dos colegas	14	13	14	14	14	14	14
Interação entre estudantes	15	15	15	16	16	15	15
Financiamento de equipamentos	16	16	16	15	15	16	16

As quatro variáveis que receberam escore médio acima de 9 na classificação geral – flexibilidade, corpo docente, custo e currículo – tiveram notas diferentes por curso. O respondente com formação em Administração atribuiu a essas variáveis, respectivamente, as notas 9,2, 9,1, 8,9 e 9,1, em média. De modo geral, para esse grupo de respondentes, as médias das notas atribuídas às variáveis aproximaram-se da média geral, considerando que a maior diferença entre as médias foi de 0,22 (sustentabilidade financeira) (Tabela 7).

Todavia, o teste de diferença de média (Teste *t Student*) demonstrou que não há diferenças estatisticamente significativas entre as médias das notas atribuídas pelos graduados em Administração ($p>0,05$) e a média geral das notas atribuídas por todos os respondentes.

Tabela 7: Teste de diferença de médias para graduados em Administração

	Diferença	<i>p-value</i>
Flexibilidade	-0,04	0,8073
Corpo Docente	-0,03	0,8564
Custo	-0,14	0,5135
Currículo	0,08	0,6314
Metodologias Pedagógicas Utilizadas	-0,04	0,8285
Tutores	-0,04	0,8253
Material Didático	-0,07	0,6954
Uso TIC	0,15	0,4093
Sustentabilidade Financeira	0,22	0,2487
Acessibilidade às Instalações	-0,10	0,6656
Atividades	0,24	0,2300
Contato com Professores	-0,25	0,3210
Pessoal Técnico-administrativo	-0,21	0,3637
Participação dos Colegas	-0,02	0,9135
Interação entre Estudantes	-0,01	0,9660
Financiamento de Equipamentos	0,09	0,7874

Entre os graduados em Direito, as variáveis que foram consideradas como as mais importantes, com média igual ou acima de 9, foram: flexibilidade (9,3), custo (9,4) e tutores (9,0). Assim, das variáveis que ocuparam as quatro primeiras posições na classificação elaborada independente da formação acadêmica (média geral, Tabela 5), apenas a variável corpo docente (8,9) não obteve média acima de 9 para esse grupo de estudantes, porém o teste de diferença de médias (Teste *t Student*) não apresentou diferença estatisticamente significativa ($p=0,5081$).

Em relação à diferença estatística (Teste *t Student*) entre a média da nota atribuída pelos bacharéis em Direito e a média geral, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas (Tabela 8). Portanto, não houve nenhuma variável cujo *p-value* tenha sido abaixo do grau de significância admitido ($\alpha=0,05$).

Tabela 8: Teste de diferença de médias para graduados em Direito

	Diferença	<i>p-value</i>
Flexibilidade	-0,10	0,6684
Corpo Docente	0,15	0,5081
Custo	-0,33	0,2186
Currículo	0,09	0,6655
Metodologias Pedagógicas Utilizadas	0,24	0,3113
Tutores	-0,07	0,7743
Material Didático	0,37	0,0957
Uso TIC	-0,00	0,9847
Sustentabilidade Financeira	-0,00	0,9880
Acessibilidade às Instalações	0,34	0,2034
Atividades	-0,43	0,1073
Contato com Professores	-0,02	0,9416
Pessoal Técnico Administrativo	0,27	0,3525
Participação dos Colegas	0,01	0,9735
Interação entre Estudantes	-0,45	0,1738
Financiamento de Equipamentos	0,29	0,5091

As notas atribuídas pelos respondentes titulados em Economia resultaram na maior diferenciação em relação ao geral (Gráfico 3). A variável flexibilidade, que nas outras análises constava entre as três primeiras colocações, passou para a 11ª posição, com média de 8,1. A variável custo ocupou o primeiro lugar e recebeu média 9,9, caso que não se repetiu entre as demais variáveis, nem mesmo na classificação geral. As demais variáveis com média igual ou acima de 9 foram currículo (9,3), material didático (9,1), tutores (9,1) e corpo docente (9,1).

No entanto, o teste de diferença de médias (Teste *t Student*) não confirmou haver diferença estatística entre a média geral e a média das notas atribuídas pelos graduados em Economia (Tabela 9), nem mesmo para a variável flexibilidade ($p=0,0850$).

Tabela 9: Teste de diferença de médias para graduados em Economia

	Diferença	<i>p-value</i>
Flexibilidade	1,05	0,0850
Corpo Docente	-0,05	0,9322
Custo	-0,81	0,2495
Currículo	-0,28	0,5920
Metodologias Pedagógicas Utilizadas	0,48	0,4280
Tutores	-0,26	0,7018
Material Didático	-0,26	0,6523
Uso TIC	0,25	0,6712
Sustentabilidade Financeira	0,28	0,6542
Acessibilidade às Instalações	-0,32	0,6537
Atividades	-0,39	0,5621
Contato com Professores	0,51	0,5273
Pessoal Técnico Administrativo	0,37	0,6185
Participação dos Colegas	-0,08	0,9133
Interação entre Estudantes	0,15	0,8600
Financiamento de Equipamentos	0,44	0,6878

A análise das notas atribuídas pelos que se declararam graduados em Engenharia demonstrou que o número de variáveis com média das notas igual ou acima de 9 apresentou diferenças com relação à classificação geral. Os formados em engenharia percebem como mais importantes as variáveis tutores (9,2) e material didático (9,1), além das quatro que alcançaram essa média quando analisados todos os questionários independente da formação acadêmica. A variável currículo foi considerada pelos engenheiros como a mais importante ($M=9,5$). Ao proceder-se ao teste de diferença de médias (Teste *t Student*), não foi encontrada diferença estatisticamente significativa entre nenhuma das médias das notas atribuídas pelos engenheiros e as médias das notas atribuídas pela amostra de forma geral (Tabela 10), considerando o grau de significância admitido ($\alpha=0,05$).

Tabela 10: Teste de diferença de médias para graduados em Engenharia

	Diferença	<i>p-value</i>
Flexibilidade	-0,11	0,8336
Corpo Docente	-0,21	0,6734
Custo	-0,05	0,9333
Currículo	-0,49	0,2576
Metodologias Pedagógicas Utilizadas	0,10	0,8358
Tutores	-0,31	0,5761
Material Didático	-0,22	0,6541
Uso TIC	0,02	0,9690
Sustentabilidade Financeira	-0,14	0,7956
Acessibilidade às Instalações	-0,46	0,4427
Atividades	0,69	0,2352
Contato com Professores	-0,50	0,4576
Pessoal Técnico Administrativo	-0,50	0,4260
Participação dos Colegas	-0,23	0,6884
Interação entre Estudantes	-0,47	0,5027
Financiamento de Equipamentos	-0,27	0,7776

Para quem declarou ter cursado alguma outra graduação em áreas diversas das indicadas, além das quatro variáveis que tiveram média maior ou igual que 9 na análise de todos os respondentes, outras quatro também obtiveram essa média: metodologias pedagógicas utilizadas (9,1), tutores (9,0), material didático (9,0) e uso TIC (9,0).

O teste de diferença de médias (Teste *t Student*) indicou que apenas a variável financiamento de equipamentos ($M=8,1$, $p\text{-value}=0,0007$) obteve média maior do que a média geral (Tabela 11). Dessa forma, apesar da média das notas atribuídas pelos que indicaram ter outras formações acadêmicas serem maiores para metodologias pedagógicas utilizadas ($p\text{-value}=0,1918$), tutores ($p\text{-value}=0,5408$), material didático ($p\text{-value}=0,4360$) e uso TIC ($p\text{-value}=0,3129$), essas diferenças não são estatisticamente significativas.

Tabela 11: Teste de diferença de média para graduados em outras Áreas

	Diferença	<i>p-value</i>
Flexibilidade	-0,18	0,1960
Corpo Docente	-0,12	0,3766
Custo	-0,15	0,3673
Currículo	-0,05	0,7063
Metodologias Pedagógicas Utilizadas	-0,19	0,1918
Tutores	-0,10	0,5408
Material Didático	-0,11	0,4360
Uso TIC	-0,14	0,3129
Sustentabilidade Financeira	-0,15	0,3182
Acessibilidade às Instalações	0,07	0,6828
Atividades	0,22	0,1779
Contato com Professores	-0,37	0,0562
Pessoal Técnico-administrativo	0,18	0,3461
Participação dos Colegas	0,11	0,5332
Interação entre Estudantes	- 0,34	0,0961
Financiamento de Equipamentos	- 0,88*	0,0007

* Significativo a 0,01

Para os que declararam possuir curso de graduação em Ciências Contábeis, a variável custo (9,4) apareceu como a mais importante entre todas. As demais variáveis: flexibilidade (9,3), corpo docente (9,1) e currículo (9,1) permaneceram ocupando o segundo, quarto e quinto lugares, respectivamente. Para esse grupo de respondentes, outras duas variáveis tiveram média acima de 9 (Tabela 12): metodologias pedagógicas utilizadas (9,2) que passou a ser a terceira variável com maior grau de importância e uso de TIC (9,1), que passou a sexto lugar, sendo que cada uma dessas variáveis subiu duas posições no *ranking* geral.

No geral, as notas médias atribuídas pelos graduados em contabilidade foram maiores que a média geral dos respondentes. Apenas duas variáveis ficaram com média abaixo de 8, apesar de bem próximas a ela, na percepção dos graduados em Ciências Contábeis: interação entre estudantes (7,9) e financiamento de equipamentos (7,9). Observa-se, entretanto, que essas variáveis obtiveram médias acima da média geral (7,6 e 7,3, respectivamente).

Em relação ao teste de diferença de médias (Teste *t Student*), assim como ocorreu com o grupo dos graduados em Administração, as notas médias atribuídas pelos graduados em Ciências Contábeis (Tabela 12) não apresentaram diferenças estatisticamente significativas ($\alpha=0,05$) quando comparadas com as médias atribuídas

pela amostra de todos os respondentes. Assim, não se pode dizer que existem diferenças significativas entre as médias das notas atribuídas pelos formados em Ciências Contábeis e a média geral das notas de toda a amostra.

Tabela 12: Teste de diferença de médias para graduados em Ciências Contábeis e estatística descritiva das médias

Variável	Diferença	p-value	Média	Mediana	Moda	Desvio			Mínimo	Máximo	Quartis		
						Padrão	Variância	CV - %			25	50	75
Flexibilidade	-0,16	0,5234	9,3	10	10	1,0	1,0	11,1	6	10	9	10	10
Corpo Docente	-0,03	0,9052	9,1	10	10	2,0	4,2	22,6	1	10	9	10	10
Custo	-0,37	0,2078	9,4	10	10	0,9	0,9	10,1	6	10	9	10	10
Currículo	-0,14	0,5356	9,1	10	10	1,4	2,0	15,6	5	10	9	10	10
Metodologias Pedagógicas Utilizadas	-0,28	0,2920	9,2	10	10	1,3	1,8	14,7	5	10	9	10	10
Tutores	0,04	0,8911	8,8	10	10	1,8	3,5	21,4	2	10	8	10	10
Material Didático	-0,02	0,9510	8,9	10	10	1,8	3,2	20,3	2	10	9	10	10
Uso TIC	-0,26	0,3076	9,1	10	10	1,2	1,5	13,7	6	10	8	10	10
Sustentabilidade Financeira	-0,11	0,6837	8,7	10	9	1,4	2,2	17,1	5	10	8	9	10
Acessibilidade às Instalações	0,09	0,7695	8,6	10	9	1,5	2,5	18,5	4	10	7	9	10
Atividades	0,02	0,9535	8,4	10	9	1,8	3,2	21,4	3	10	7	9	10
Contato com Professores	-0,43	0,2323	8,6	10	9	1,7	3,2	20,8	3	10	8	9	10
Pessoal Técnico-administrativo	-0,1	0,7594	8,1	10	8	2,0	4,0	24,8	1	10	7	8	10
Participação dos Colegas	0,09	0,7620	8,0	10	8	1,9	3,9	24,7	4	10	7	8	10
Interação entre Estudantes	-0,33	0,3629	7,9	10	8	1,8	3,3	23,1	4	10	7	8	10
Financiamento de Equipamentos	-0,61	0,2294	7,9	10	8	2,0	4,0	25,2	4	10	6	8	10

Quanto às medidas de posição das notas atribuídas pelos titulados em Contabilidade (Tabela 12), nota-se que estas possuem uma variabilidade menor que as notas atribuídas pela amostra geral de respondentes (Tabela 5). Essa menor variabilidade pode ter sido determinada pelo baixo número de observações, com 41 respondentes formados em Ciências Contábeis em uma amostra total de 354. A mediana apresentou a nota 10 para todas as variáveis, conforme Tabela 12, ao passo que, no conjunto de todos os respondentes, a nota 10 foi a mediana apenas para 5 das 16 variáveis. Com relação à moda na amostra total, 15 das 16 variáveis apresentaram-se como sendo a nota 10, ao passo que, para os formados em Ciências Contábeis, 50% das variáveis apresentaram com os números 8 e 9.

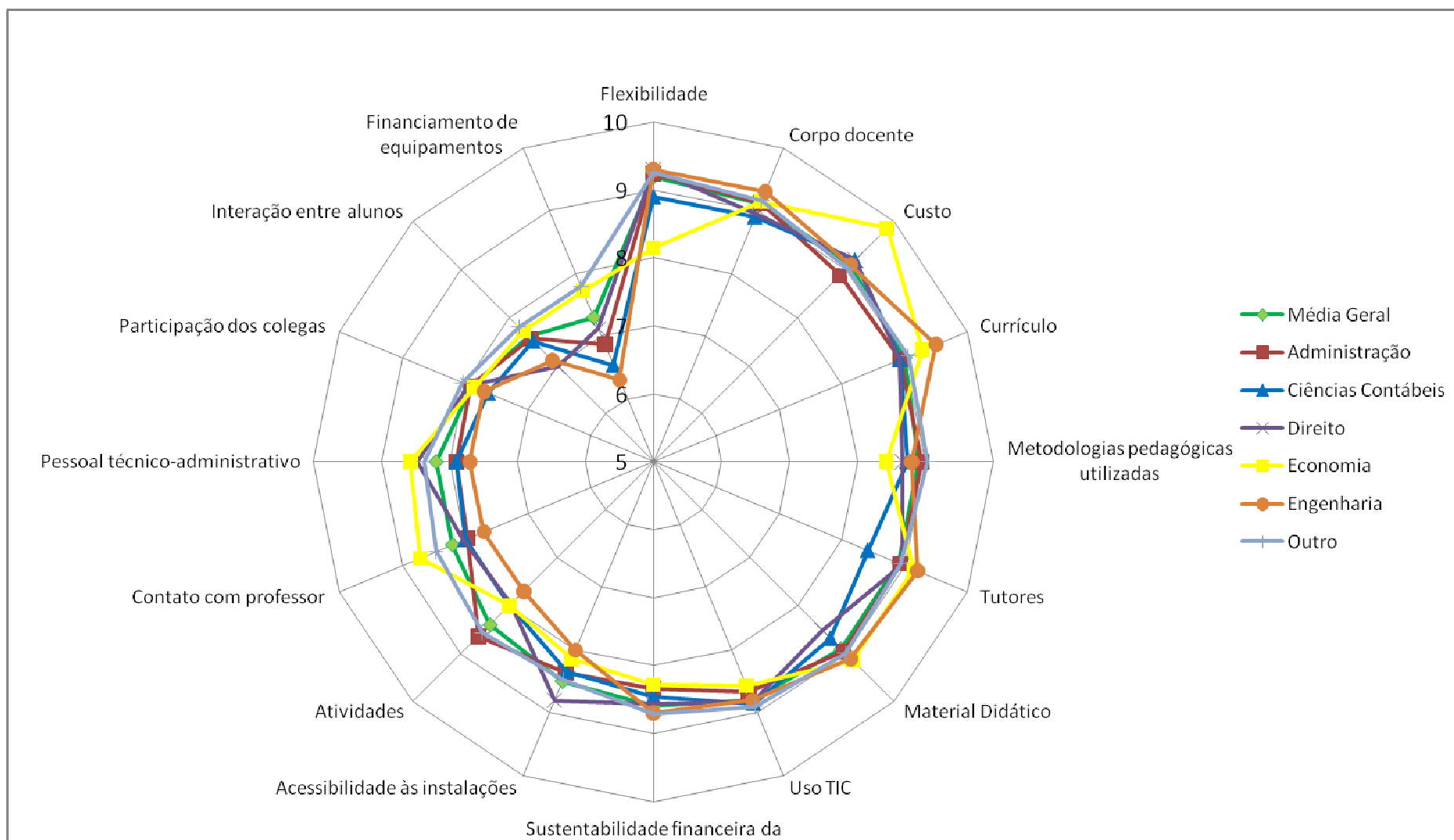


Gráfico 3: Médias atribuídas por formação acadêmica

Finalmente, analisando as médias das notas atribuídas pelos estudantes segmentados por curso de graduação, verifica-se uma aproximação entre os grupos, mas com algumas diferenças mais acentuadas (Gráfico 4). Assim, financiamento de equipamentos apresenta a maior variação, com média entre 6,3 (engenheiros) e 8,2 (outros cursos). As que apresentaram maior coesão de grau de importância foram as variáveis corpo docente e participação dos colegas. Para a primeira, a menor média foi de 8,9 (Ciências Contábeis) e a maior, de 9,3 (Engenharia); para a segunda, a menor média foi 7,6 (Ciências Contábeis) e a maior 8,0 (outros cursos), conforme apresentado no Gráfico 4.

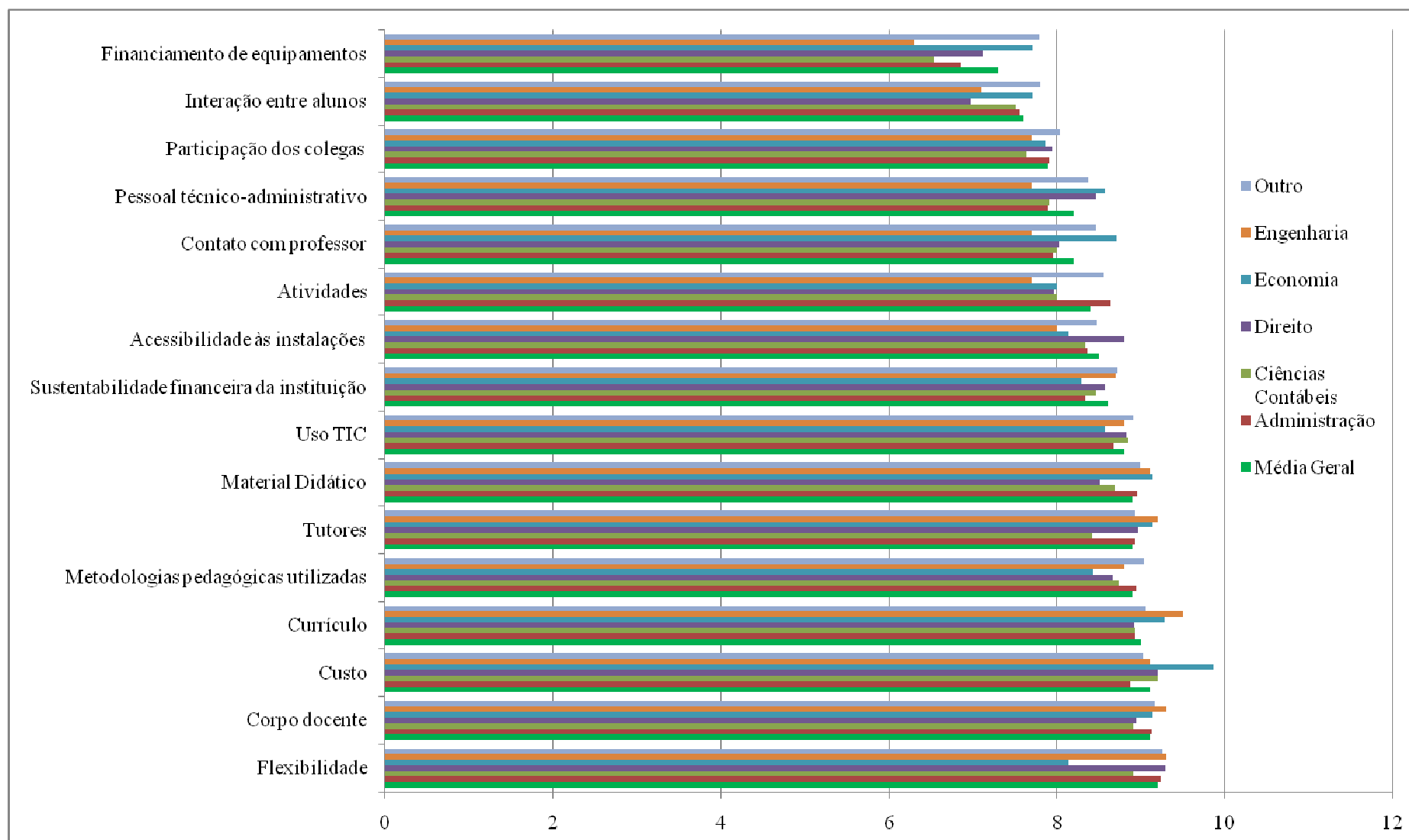


Gráfico 4: Comparação entre as médias atribuídas pelos estudantes por formação académica

4.1.2.2 Satisfação dos Estudantes

Foi solicitado aos respondentes que indicassem, numa escala de 0 a 10, seu grau de satisfação com o curso. Assim, aqueles que manifestaram um grau de satisfação igual ou menor a 5, possivelmente tiveram suas expectativas acerca do curso escolhido frustradas, em face do não atendimento adequado das variáveis que eles consideraram importantes à época que optaram pelo curso. Aqueles que demonstraram grau de satisfação igual ou maior que 6, provavelmente avaliaram que suas expectativas acerca do curso foram apropriadamente atendidas (BOULDING *et al.*, 1993; JUN *et al.*, 2001).

Desse modo, para avaliar se havia diferenças entre os resultados da pesquisa apresentados na Tabela 5 (média geral da amostra), entre o grupo dos satisfeitos e do não satisfeitos, separaram-se as respostas dos estudantes em dois grupos. O grupo daqueles que se declararam com grau de satisfação igual ou abaixo de 5 foi denominado de baixa satisfação, sendo integrado por 29 respondentes. Os demais estudantes, num total de 325, com grau de satisfação igual ou acima de 6, compuseram o segundo grupo nominado de alta satisfação. Em seguida, foi feita a média para cada um dos dois grupos e uma nova classificação das variáveis. Esse resultado foi comparado com o apresentado pela amostra geral (Tabela 13).

Pela análise das observações contidas na Tabela 13, é possível constatar que as quatro primeiras variáveis mantiveram sua posição no *ranking* para os dois grupos (satisfeitos e insatisfeitos), o que atesta que essas variáveis são importantes para ambos os grupos em graus diferentes, mas em ordem de prioridades iguais. As médias das notas atribuídas pelos estudantes com baixo grau de satisfação é menor em todas as variáveis, quando comparada com a média da nota da amostra geral. Diferença constatada pelo Teste *t Student* para todas as variáveis a um nível de significância de 0,05.

A diferença encontrada entre as médias do grupo dos insatisfeitos também provocou uma alteração significativa na classificação das variáveis, conforme a Tabela 13. Observa-se nela que 50% das variáveis tiveram sua posição alterada e com diferenças que variaram de 1,06 (flexibilidade) a 2,02 (financiamento de equipamentos). O que resultou em uma variação de até seis posições no *ranking* de algumas variáveis.

Tabela 13: Classificação das variáveis por estudantes com baixo grau de satisfação e com alto grau de satisfação

	Geral		Baixa Satisfação				Alta Satisfação			
	Média	Classificação	Média	Classificação	Diferença	<i>p-value</i>	Média	Classificação	Diferença	<i>p-value</i>
Satisfação	8,1	-	3,9	-			8,4	-	-	-
Flexibilidade	9,2	1	8,0	1	-1,06*	0,0000	9,3	1	0,09	0,2033
Corpo docente	9,1	2	7,9	2	-1,09*	0,0000	9,2	2	0,10	0,1869
Custo	9,1	3	7,8	3	-1,12*	0,0000	9,1	3	0,10	0,2301
Currículo	9,0	4	7,6	4	-1,25*	0,0000	9,1	4	0,11	0,2476
Metodologias pedagógicas utilizadas	8,9	5	7,2	7	-1,56*	0,0000	9,1	5	0,14	0,1026
Tutores	8,9	6	7,0	8	-1,75*	0,0000	9,0	6	0,16	0,1060
Material Didático	8,9	7	6,9	10	-1,85*	0,0000	9,0	7	0,17	0,0576
Uso TIC	8,8	8	7,4	5	-1,54*	0,0000	8,9	8	0,14	0,1032
Sustentabilidade financeira da instituição	8,6	9	7,0	9	-1,46*	0,0000	8,7	9	0,13	0,1351
Acessibilidade às instalações	8,5	10	6,7	12	-1,53*	0,0000	8,6	10	0,14	0,1571
Atividades	8,4	11	6,9	11	-1,46*	0,0000	8,5	11	0,13	0,3180
Contato com professor	8,2	12	7,3	6	-0,82*	0,0275	8,3	13	0,07	0,3217
Pessoal técnico-administrativo	8,2	13	6,6	13	-1,61*	0,0000	8,3	12	0,14	0,3229
Participação dos colegas	7,9	14	6,4	14	-1,48*	0,0000	8,1	14	0,13	0,1608
Interação entre estudantes	7,6	15	5,6	16	-2,02*	0,0000	7,8	15	0,18	0,1322
Financiamento de equipamentos	7,3	16	5,9	15	-1,34*	0,0089	7,4	16	0,12	0,2916

*Significativo a 0,05

No que concerne ao grupo de estudantes com alto grau de satisfação, a diferença encontrada foi positiva para todas as variáveis, indicando uma nota maior que a classificação geral, ou seja, os estudantes que se declararam satisfeitos com o curso atribuíram notas maiores às variáveis. No entanto, as diferenças não superaram 0,2. O Teste *t Student* não apontou diferença estatisticamente significativa entre as notas atribuídas pelos estudantes declarados satisfeitos e aqueles constantes da amostra geral. ($\alpha=0,05$) para nenhuma das variáveis desse grupo. As duas mudanças ocorridas no *ranking* dos respondentes com alto grau de satisfação foram nas variáveis contato com o professor ($M=8,3$, $p\text{-value}=0,3217$) e pessoal técnico-administrativo ($M=8,3$, $p\text{-value}=0,3229$), que trocaram de lugar na classificação (Tabela 13).

4.1.2.3 Análise da Correlação das Variáveis com a Satisfação e com a Flexibilidade

Neste item procedeu-se à correlação entre a variável satisfação e as demais variáveis e também entre a variável flexibilidade e as demais variáveis. Tal procedimento foi feito para se verificar se havia algum grau de associação linear entre as variáveis, assumindo-se que, para que haja uma forte associação, a matriz de correlação deve apresentar valores acima de 0,3 (FÁVERO *et al.*, 2009).

A variável flexibilidade foi escolhida em função de ter ocupado o primeiro lugar no *ranking* pelo maior grau de importância que lhe foi atribuído pelos respondentes. A variável satisfação foi escolhida em face da expectativa de que as variáveis altamente correlacionadas a ela indicariam aquelas variáveis que mais se movem em conjunto com ela, mostrando, portanto, que, quando o grau de satisfação aumenta, o grau de importância dessa variável correlacionada tende a aumentar. Isso nos levou a observar que ambas tendem a aumentar quando a outra aumenta, porém não indicando relação causal, ou seja, uma influencia a outra.

Analisando-se os dados constantes da Tabela 14, verifica-se que a variável que tem o maior grau de correlação com a variável flexibilidade é metodologias pedagógicas utilizadas, seguida de tutores e corpo docente (todas acima de 0,50 de grau de correlação). Nenhuma das variáveis apresentou correlação abaixo de 0,30, podendo-se concluir que todas as variáveis da pesquisa são correlacionadas em alguma medida com a variável flexibilidade ($p\text{-value}=0,01$). E também que as três variáveis que apresentam grau de correlação acima de 0,5: metodologia pedagógica utilizada (0,6311), tutores (0,5538) e corpo docente ($p=0,5132$) são possivelmente as três que mais caminham em conjunto com a flexibilidade.

Tabela 14: Matriz de correlação entre as variáveis flexibilidade e satisfação

	Flexibilidade	Satisfação
Satisfação	0,2910*	1
Currículo	0,4933*	0,4039*
Material didático	0,4190*	0,5115*
Interação entre estudantes	0,3233*	0,4187*
Uso TIC	0,4261*	0,4105*
Acessibilidade às instalações	0,3667*	0,2963*
Participação dos colegas	0,3705*	0,3817*
Pessoal técnico-administrativo	0,4151*	0,3674*
Tutores	0,5538*	0,3835*
Contato com professor	0,3957*	0,2189*
Financiamento de equipamentos	0,3689*	0,2565*
Atividades	0,4520*	0,4182*
Sustentabilidade financeira da instituição	0,4626*	0,3868*
Corpo docente	0,5132*	0,3313*
Metodologias pedagógicas utilizadas	0,6311*	0,4246*
Custo	0,4248*	0,2429*
Flexibilidade	1	0,2910*

*Significativo a 0,01

Conforme o MEC (2007b), as definições metodológicas escolhidas pelas IES é que vão determinar a estrutura acadêmica adequada. Assim, todo o curso de EaD é pensado a partir da metodologia pedagógica definida pela instituição. A forma como o curso se desenvolverá e o modo como os estudantes se relacionarão com o curso e a instituição são determinados no projeto metodológico, que deve ser adaptado para atender às necessidades dos estudantes de EaD.

Com relação às outras duas variáveis (tutores e corpo docente), Belloni (2008) considera que a aprendizagem autônoma é um mito e que o estudante é fortemente dependente do contato que tem com os professores e tutores do curso: “(...) muitos estudantes encontram dificuldades para responder às exigências de autonomia em sua aprendizagem, dificuldades de gestão de tempo, de planejamento e de autodireção colocadas pela aprendizagem autônoma” (BELLONI, 2008, p. 45).

A dificuldade de gerir os estudos autonomamente gera insegurança e coloca o estudante dependente dos professores e principalmente dos tutores, afastando, portanto, a imagem de que estes últimos são recursos passivos de que o estudante dispõe (BELLONI, 2008). Esse entendimento estende-se a todos os aspectos do curso, pois, desconsiderando a imagem do estudante de EaD autônomo, todos os aspectos tornam-se importantes para eles, do contato com o professor à interação entre ambos.

Considerando que a motivação e autoconfiança são dois aspectos imprescindíveis aos estudantes, facultar-lhes condições para tanto também o é (BELLONI, 2008).

No que diz respeito à correlação das variáveis com a satisfação dos respondentes (Tabela 14), percebe-se que a maior correlação ocorre com a variável material didático (0,5115). Do mesmo modo, outras 10 variáveis apresentaram correlação acima de 0,3: metodologias pedagógicas utilizadas, interação entre estudantes, atividades, uso de TIC, currículo, sustentabilidade financeira da instituição, tutores, participação dos colegas, pessoal técnico-administrativo e corpo docente. As demais variáveis apresentaram baixa correlação (menor que 0,30).

Verifica-se, ainda, que as variáveis flexibilidade e custo não apresentaram correlação significativa com a satisfação dos estudantes, apesar do elevado grau de importância que lhes foi atribuído pelos respondentes: médias de 9,2 e 9,1, respectivamente. Esse resultado pode indicar que, para os estudantes, essas duas variáveis são consideradas tão essenciais que eles não vislumbram qualquer dissociação destas de um curso EaD. Em outras palavras, são variáveis que os respondentes presumem indissociável de um curso EaD, ou seja, os estudantes costumam perceber apenas o que se apresenta diferente, de maneira que a presença dos fatores comuns não é notada por eles (VEALE, 2007; AHMADOV, 2008).

4.2 Teste das Hipóteses da Pesquisa

Com o objetivo de testar as hipóteses estabelecidas na pesquisa sobre o comportamento das variáveis, foi realizado o Teste *t Student* por meio do *software* Stata 10[®].

Para operacionalizar os testes das hipóteses 1 e 2, foi realizada, inicialmente, a análise de componentes principais. Essa técnica consiste em “explicar a estrutura de variância e covariância de um vetor aleatório, composto de *p*-variáveis aleatórias, através da construção de combinações lineares das variáveis originais” (MINGOTI, 2005, p. 59). Assim, essa técnica reduz um conjunto de variáveis a um conjunto menor, possibilitando que sejam analisadas e testadas as componentes principais daquele grupo original. Para se realizar o teste de hipótese, é escolhida aquela, ou aquelas, componente(s) que mais representa a variância dos dados originais.

A análise das componentes principais geradas para as variáveis da pesquisa, apresentada na Tabela 15, indicou que, para as variáveis internas e externas, a componente 1 de cada grupo representa mais de 50% da variância de todos os fatores,

sendo isoladamente a que tem maior representatividade. Observa-se, assim, que nenhuma outra componente tem esse indicador tão alto ou apresenta o mesmo grau elevado de correlação entre as variáveis (Tabela 16). Pelo exposto, a componente 1, tanto das variáveis externas quanto das internas, foi a escolhida para proceder-se aos testes de diferença de média.

Tabela 15: Componentes principais das variáveis

		<i>Eigenvalue</i>	% da Variância	Variância Acumulada
Variáveis Internas	Componente 1	6,87	0,5724	0,5724
	Componente 2	1,11	0,0924	0,6648
	Componente 3	0,66	0,0546	0,7194
	Componente 4	0,61	0,0508	0,7703
	Componente 5	0,52	0,0432	0,8135
	Componente 6	0,46	0,0381	0,8516
	Componente 7	0,39	0,0325	0,8841
	Componente 8	0,38	0,0315	0,9157
	Componente 9	0,34	0,0283	0,9439
	Componente 10	0,26	0,0220	0,9660
	Componente 11	0,23	0,0194	0,9853
	Componente 12	0,18	0,0147	1,0000
Variáveis Externas	Componente 1	2,17	0,5418	0,5418
	Componente 2	0,79	0,1971	0,7390
	Componente 3	0,58	0,1461	0,8850
	Componente 4	0,46	0,1150	1,0000

A primeira hipótese baseia-se na Teoria do Sexismo, que declara existir uma diferença comportamental entre homens e mulheres. Para a presente pesquisa, admitiu-se que mulheres valorizaram mais as variáveis internas ou intrínsecas no momento de fazer a escolha de um curso quando comparadas aos homens. Portanto a primeira hipótese foi descrita como sendo:

H₁: Mulheres atribuem maior grau de importância às variáveis internas quando comparadas aos homens.

Utilizando-se da componente principal das variáveis internas, constatou-se que a diferença entre as médias do grupo das mulheres (0,57) para a média do grupo dos homens (-0,84) foi de 1,4 em favor das mulheres. Os resultados do Teste *t Student* demonstraram que a média das notas das mulheres é significativamente maior que a dos homens, firmando-se que as mulheres valorizam mais as variáveis internas dos cursos de especialização *lato sensu* EaD do que os homens ($p=0,0000$). Portanto, a primeira hipótese da pesquisa foi confirmada, corroborando os resultados apontados por Ford, Joseph e Joseph (1999), McGorry (2003), Henckell (2007) e Vieira (2009).

A segunda hipótese se referiu à possível diferença de comportamento entre pessoas mais velhas e mais jovens, na medida em que aquelas buscariam os aspectos intrínsecos do curso, enquanto as mais novas valorizariam os extrínsecos. Assim, formulou-se a hipótese que segue:

H₂: Estudantes mais velhos atribuem maior grau de importância às variáveis internas em detrimento das externas quando comparados aos estudantes mais novos.

Para determinação do grupo de estudantes mais velhos e do grupo dos mais novos, identificaram-se, na amostra, os estudantes com idade maior ou igual a 45 anos (mais velhos) e os estudantes com idade menor ou igual a 27 anos (mais novos). Essa distribuição foi feita levando-se em consideração a média da idade da amostra (36 anos) mais um desvio padrão (9 anos) para o grupo dos mais velhos e menos um desvio padrão para o grupo dos mais novos. Tal procedimento foi feito considerando a distribuição da idade como sendo uma distribuição normal. O que se espera é que aproximadamente 68% das observações estejam entre a média menos 1 desvio padrão e a média mais 1 desvio padrão, de forma que aproximadamente 16% das observações estejam na cauda inferior e aproximadamente 16% na cauda superior da distribuição (FÁVERO *et al.*, 2009).

O grupo dos estudantes mais velhos (média de -0,38) ficou composto por 75 respondentes, enquanto o grupo dos estudantes mais jovens (média de 0,06), com 61. Ao verificar a diferença de médias, constatou-se uma diferença de 0,45 (considerando a componente principal) em favor dos estudantes mais jovens. Todavia, ao proceder-se ao Teste *t Student*, essa diferença não foi estatisticamente significativa ($p=0,3909$), o que levou à rejeição da segunda hipótese da pesquisa. Portanto, não se pode afirmar que existam diferenças entre a valorização que estudantes mais velhos e mais novos atribuem às variáveis internas (acessibilidade às instalações, custo, sustentabilidade financeira da instituição e financiamento de equipamentos).

Os resultados encontrados para essa hipótese foram diferentes dos que Vieira (2009) relatou. A autora supracitada encontrou diferença estatisticamente significativa entre as médias atribuídas às variáveis pelos estudantes com idade média de 30 anos e o grupo de professores com idade média de 47 anos.

A terceira e a quarta hipóteses da pesquisa referem-se à flexibilidade que um curso de EaD disponibiliza aos estudantes, na medida em que estes podem frequentá-lo de qualquer lugar, sem necessidade de deslocamentos frequentes aos polos de ensino, quando estes não estão sediados na própria cidade do estudante. Assim, acreditava-se que a variável acessibilidade ao polo fosse ter pouca importância para os estudantes, e uma importância ainda menor para aqueles que residem na mesma cidade em que o polo de apoio presencial está situado. Daí a formulação das hipóteses como se segue:

H₃: Os estudantes atribuem menor grau de importância à acessibilidade ao polo de apoio presencial em comparação às demais variáveis.

H₄: Estudantes residentes na cidade onde se localiza o polo de apoio presencial atribuem menor grau de importância a essa variável quando comparados aos outros estudantes.

Em relação à terceira hipótese, constatou-se que a variável acessibilidade ao polo de apoio teve grau de importância média de 8,5, o que tornou essa variável a 10^a mais importante para os estudantes. Por essa média, já se percebe que a referida variável teve uma importância maior que outras seis variáveis. O teste de diferença de média indicou que a média das notas atribuídas à variável acessibilidade ao polo de apoio é maior que a média da nota atribuída às variáveis contato com professor ($M=8,2$, $p\text{-value}=0,0435$), pessoal técnico-administrativo ($M=8,2$, $p\text{-value}=0,0353$), participação dos colegas ($M=7,9$, $p\text{-value}=0,0353$), acesso à internet ($M=7,9$, $p\text{-value}=0,0353$), acesso à biblioteca ($M=7,9$, $p\text{-value}=0,0353$) e acesso à rede social ($M=7,9$, $p\text{-value}=0,0353$).

$value=0,0001$), interação entre estudantes ($M=7,6$, $p-value=0,0000$) e financiamento de equipamentos ($M=7,3$, $p-value=0,0000$), com nível de significância a 0,05. Para as demais variáveis, não foi possível encontrar diferenças significativas entre as médias das notas atribuídas.

Desse modo, a terceira hipótese da pesquisa foi rejeitada, pois, considerando a média da variável acessibilidade ao polo de apoio, percebeu-se que essa variável possui um grau de importância maior que outras seis variáveis, diferença confirmada pelo Teste *t Student* para cinco delas (Tabela 17).

Tabela 17: Diferença do grau de importância para a variável acessibilidade

Variável	Diferença	Média
Flexibilidade	0,7	1,0000
Corpo docente	0,6	1,0000
Custo	0,6	1,0000
Currículo	0,5	1,0000
Metodologias pedagógicas utilizadas	0,4	0,9997
Tutores	0,4	0,9991
Material didático	0,4	0,9995
Uso TIC	0,3	0,9974
Sustentabilidade financeira	0,1	0,7868
Atividades	-0,1	0,3102
Contato com professores	-0,3*	0,0435
Pessoal técnico-administrativo	-0,3*	0,0353
Participação dos colegas	-0,6*	0,0001
Interação entre estudantes	-0,9*	0,0000
Financiamento de equipamentos	-1,2*	0,0000

*Significante a 0,05

Finalmente, para se testar a quarta hipótese, os estudantes foram divididos em dois grupos: aqueles que residiam na mesma cidade do polo de apoio (153 estudantes) e aqueles que residiam em cidade diferente (201). A média de cada grupo foi de 8,4 para os respondentes residentes na mesma cidade onde se localizava o polo de apoio e 8,5 para o grupo não residente. O teste de diferença de médias indicou não haver diferença significativa entre as médias dos dois grupos de estudantes ($p=0,5088$). Assim sendo, não foi possível confirmar a hipótese de que existam diferenças entre o grau de importância atribuído à variável acessibilidade pelos estudantes residentes nas cidades onde se

localizam o polo de apoio presencial e por aqueles que residem em outra cidade, ocasionando a rejeição da quarta hipótese.

Esperava-se que os estudantes que não precisavam deslocar-se de sua cidade para frequentar as aulas presenciais dos cursos EaD atribuíssem um grau de importância menor à variável acessibilidade do que aqueles que não precisavam. Essa expectativa foi gerada por considerar-se que, para o primeiro grupo, o custo e o tempo gastos seriam consideravelmente menores e, portanto, não seria dispendioso participar dos encontros presenciais que eventualmente ocorrem.

Todavia, o que se constatou foi o contrário: a acessibilidade é fator relativamente importante para os respondentes de uma forma geral, o que parece estar relacionado com os comentários feitos pelos estudantes, que em sua maioria consideravam penoso ir aos encontros presenciais, mesmo estes ocorrendo com pouca frequência. O que se percebeu foi que, para os respondentes, os cursos a distância não deveriam ter encontros presenciais, já que eles consideraram que a flexibilidade que um curso desse tipo oferece não deveria exigir a presença física, apenas virtual. Assim, é possível inferir que, para os estudantes, a flexibilidade dos cursos EaD está associada à não existência de encontros presenciais, portanto exigir sua presença, mesmo que eventual, é para eles algo que requer um alto esforço.

5. CONCLUSÃO

A avaliação de curso é uma metodologia que permite aos interessados ter uma dimensão real sobre as variáveis que influenciam a qualidade. Scriven (1981) desenvolveu um método que objetiva avaliar os cursos na perspectiva do principal usuário, segundo o autor: o estudante. O método desenvolvido possibilita que a avaliação do curso seja feita pelos estudantes, facultando aos interessados visualizar deficiências e identificar as variáveis que influenciam a escolha do curso.

Partindo da teoria de Scriven (1981), o objetivo geral desta pesquisa foi identificar e analisar o grau de importância atribuído por estudantes brasileiros às variáveis que os influenciam nas escolhas por cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância na área de negócios. Tendo por base o arcabouço teórico utilizado, identificou-se que 16 variáveis apresentavam-se como possíveis determinantes na escolha dos estudantes. Assim, por meio da aplicação de um questionário, constatou-se que, para uma amostra de 354 estudantes de diferentes localidades brasileiras, essas variáveis têm significativo poder de influência. Chegou-se a tal conclusão ao verificar-se que a variável com menor poder de influência sobre os estudantes obteve um escore de 73% do máximo possível.

Considerando os resultados da pesquisa, as 16 variáveis, escalonadas em ordem decrescente de acordo com o grau de importância atribuído pelos estudantes foram: flexibilidade, corpo docente, custo, currículo, metodologias pedagógicas utilizadas, tutores, material didático, uso de tecnologia de informação e comunicação de ponta, sustentabilidade financeira da instituição, acessibilidade às instalações, atividades, contato com professores, pessoal técnico administrativo, participação dos colegas, interação entre os estudantes e financiamento de equipamentos.

A flexibilidade, fator que se apresentou como o mais influente na escolha dos estudantes, alcançou 92% dos 3.540 pontos possíveis. A relevância dessa variável é ressaltada pelas próprias instituições que a divulgam como o grande diferencial dos cursos a distância, quando comparados com os presenciais. Nos comentários dos estudantes, observou-se que a flexibilidade é algo realmente fundamental para eles. Alguns chegam a considerar que não deveria haver encontros presenciais, a despeito de a legislação atual exigí-los. O pensamento expresso por um dos estudantes sintetiza a relevância da flexibilidade: “curso a distância favorece o aluno que não tem disponibilidade de estar

todos os dias na faculdade, podendo estudar em casa, nas horas vagas”. Portanto, para os estudantes, a flexibilidade faz parte da própria definição de EaD.

Entretanto, observa-se que a variável flexibilidade foi apontada em apenas duas pesquisas como um dos fatores mais importantes para os estudantes de EaD. Variáveis como currículo (quatro pesquisas), tutores (quatro pesquisas), pessoal técnico-administrativo (três pesquisas), uso de TIC (três pesquisas) e metodologias pedagógicas (três pesquisas) foram identificadas em diversas pesquisas como as mais relevantes (MCGORRY, 2003; JOHNSTON; KILLION; OOMEN, 2005; HENCKELL, 2007; MEC, 2007b; PENTERICH, 2009). No presente estudo, essas variáveis constaram em 4º, 13º, 8º e 5º lugares, respectivamente. Assim, apesar desses fatores serem recorrentes em pesquisas anteriores, ficou evidenciado que os estudantes atribuem maior importância às variáveis flexibilidade, corpo docente e custo.

Em um teste de correlação entre a variável flexibilidade e os outros 15 fatores pesquisados, observou-se que o fator flexibilidade apresentou um alto grau de correlação ($\alpha=0,01$) com os demais, sobretudo com as variáveis metodologia pedagógica, tutores e corpo docente. Esse resultado, aponta Belloni (2008), desconstrói, em parte, a ideia de que o estudante de EaD tem que ser autodidata. Assim, não se pode imaginar que os estudantes de EaD são indivíduos que apenas necessitam de material didático e aulas disponíveis para serem assistidas de acordo com os seus horários, pois o que se pode inferir é que ele carece de apoio pedagógico tanto quanto um estudante de curso presencial ou até mais. Igualmente, o resultado reforça a necessidade de mídias interativas que facilitem contato ágil entre os estudantes e as instituições, professores e, principalmente, tutores.

O alto grau de importância atribuído à flexibilidade está intimamente relacionado com o perfil dos respondentes, em alguns aspectos. Nesse sentido, observa-se que a maior parte declarou-se casado (47%), pertencente ao gênero feminino (60%), com idade média de 36 anos. Esse perfil é condizente com o de pesquisas anteriores (INEP, 2009; PENTERICH, 2009). Conforme Penterich (2009), o curso EaD é buscado em sua maioria por mulheres mais velhas, já que ele oferece à estudante maior flexibilidade para conciliar os estudos com suas outras atividades pessoais e profissionais.

Constatou-se, ainda, que a maior parte dos respondentes trabalha no setor público (75%) e está em seu primeiro curso de especialização *lato sensu* (69%). Em relação à

formação acadêmica, o questionário trouxe cinco possibilidades de formação específica: Administração, Ciências Contábeis, Direito, Economia e Engenharia; e para os que não haviam se graduado em nenhum desses cursos, estava disponível a opção outros. O número de respondentes para cada formação ficou assim quantificada: Administração, com 88 respondentes; Ciências Contábeis, com 41; Direito, com 51, Economia, com 7; Engenharia, com 10; e outros, com 157.

Considerando-se a formação acadêmica dos respondentes, encontrou-se diferença estatisticamente significativa, em relação à média geral, nas médias das notas atribuídas pelos estudantes dos cursos de Direito, Economia e outros. No entanto, apenas para os formados em Economia, o fator flexibilidade deixou de constar entre os três fatores com maiores médias. A variável em referência ocupou a 11ª posição ($p < 0,01$) e o fator custo passou a ocupar o primeiro lugar, apesar de a média da nota atribuída a essa variável não ter diferença significativa com relação à média geral. Nos demais casos, a variação de nota não ocasionou diferença na posição dos fatores mais do que três posições acima ou abaixo, considerando a média geral.

No que diz respeito ao tempo de estudo, aí compreendido o tempo entre leituras, interação *on-line* e teleaulas, os respondentes declararam dedicar-se em média 10,2 horas por semana. Verificou-se, ainda, que os estudantes que passavam mais tempo dedicados ao curso EaD eram mulheres (média de 10,5 horas semanais), em união estável (13,4 horas), trabalhando para alguma entidade do terceiro setor (12,4 horas) e que já haviam feito ao menos um curso de pós graduação *lato sensu* a distância e outro presencial (13 horas). Já aqueles que dedicavam menos tempo ao curso eram homens (9,7 horas), casados (9,5 horas), que trabalhavam para alguma empresa privada (9,2 horas) e que já haviam feito algum curso *lato sensu* presencial (8,8 horas).

Ao se comparar o mencionado tempo médio de 10,2 horas por semana com o tempo despendido em um curso presencial, como, por exemplo, o curso de MBA em Gestão Empresarial da FGV-São Paulo, que tem dois encontros semanais de 3,5 horas cada, conclui-se que os cursos a distância demandam maior disposição de tempo do que os presenciais. É verdade que essa comparação leva em conta apenas o tempo que os estudantes presenciais passam em aula, mas é preciso destacar que, para a obtenção da

média de horas dedicadas ao curso pelos estudantes a distância, também não foi considerado o tempo reservado aos encontros presenciais.

O comportamento das variáveis motivou a constituição de quatro hipóteses. A primeira, baseada na Teoria do Sexismo, relata que existe diferença comportamental entre os gêneros feminino e masculino:

H₁: Mulheres atribuem maior grau de importância às variáveis internas quando comparadas aos homens.

Utilizando-se a análise de componentes principais, percebeu-se uma diferença de 0,57 na nota dada pelas mulheres aos fatores internos quando comparada à nota atribuída pelos homens. Essa diferença foi estatisticamente maior ($p=0,0001$) que a nota dos homens, o que resultou na aceitação da hipótese.

A segunda hipótese versava sobre diferença de opinião existente entre estudantes mais velhos, com idade igual ou superior a 45 anos, e estudantes mais jovens, com idade igual ou inferior a 27 anos, quanto ao grau de importância das variáveis internas e externas. Foram encontrados indicativos teóricos de que a idade motiva uma alteração no comportamento das pessoas, influenciando, por sua vez, nas escolhas dos indivíduos. A hipótese ficou assim estruturada:

H₂: Estudantes mais velhos atribuem maior grau de importância às variáveis internas em detrimento das externas quando comparados aos estudantes mais novos.

Para essa análise também foram utilizadas as componentes principais, que demonstraram uma diferença de 0,45 em favor do grupo dos estudantes mais velhos. Todavia, essa diferença não foi considerada estatisticamente significativa no teste de diferença de média. Portanto, considerando o referido teste, a segunda hipótese foi rejeitada.

A variável acessibilidade ao polo de apoio foi a que motivou a constituição da terceira e da quarta hipótese. Essa variável foi utilizada como base para as hipóteses, em face de existência de indicativos teóricos de que ela teria baixo grau de importância para o estudantes, tendo em vista a mobilidade facultada pelos cursos EaD. Logo, as hipóteses 3 e 4 foram descritas como segue:

H₃: Os estudantes atribuem menor grau de importância à acessibilidade ao polo de apoio presencial em comparação às demais variáveis.

H₄: Estudantes residentes na cidade onde se localiza o polo de apoio presencial atribuem menor grau de importância a essa variável quando comparados aos outros estudantes.

A análise do grau de importância atribuído pelos estudantes à variável testada nessas hipóteses inicialmente já indicava que ela não poderia ser considerada um fator de pouca importância para eles. A variável acessibilidade ao polo obteve média 8,5, o que a posicionou em 10º lugar. Assim sendo, o referido fator ficou à frente de outros seis na classificação geral. O teste de hipótese entre a média da nota atribuída à variável acessibilidade ao polo de apoio e as médias dessas outras seis variáveis indicou que a primeira era estatisticamente maior do que a média de cinco das seis variáveis: contato com professores e pessoal técnico-administrativo, participação dos colegas, interação entre estudantes e financiamento de equipamentos. Consequentemente, a terceira hipótese foi rejeitada.

A análise da variável acessibilidade ao polo de apoio, para a quarta hipótese, expôs uma diferença de 0,13 entre as médias das notas atribuídas pelos estudantes que residiam na mesma cidade em que o polo estava situado e as daqueles que não residiam. O teste de hipótese constatou que essa diferença não era estatisticamente significativa ($p=0,5088$). Assim, a quarta hipótese foi rejeitada.

Além das variáveis da pesquisa, o questionário também continha uma pergunta a respeito da satisfação com o curso. O grau de satisfação dos estudantes com os cursos EaD nos quais estão matriculados é de 80%, considerando o escore máximo. A separação dos estudantes com alto grau de satisfação daqueles com baixo grau de satisfação (BOULDING *et al.*, 1993; JUN *et al.*, 2001) revelou que há uma diferença, para aqueles do segundo grupo, na classificação de oito variáveis ($\alpha= 0,05$). Percebe-se que essa alteração da disposição das variáveis ocorreu a partir da quinta posição, de modo que as quatro primeiras posições permaneceram inalteradas. Para o grupo de estudantes com alto grau de satisfação, houve alteração na 12ª e 13ª variáveis, sem que se tenha encontrado diferença estatisticamente significativa entre elas.

Assim sendo, certifica-se que aqueles que atribuíram importância às variáveis, em conformidade com a classificação geral, demonstraram um grau de satisfação maior do que aqueles que procederam de forma diversa. Comprova-se essa inferência a partir do próprio

grau de satisfação médio dos dois grupos. Enquanto o grupo dos que tiveram alto grau de satisfação teve a média de 8,4, o segundo grupo obteve média de 3,9 ($p < 0,01$).

O teste de correlação entre o grau de satisfação dos estudantes e as variáveis da pesquisa indicou baixo grau de correlação entre as variáveis acessibilidade às instalações, contato com o professor, financiamento de equipamentos, custo e flexibilidade ($p < 0,01$). Esse resultado é indício de que tais fatores podem não influenciar na variável satisfação, apesar de Veale (2007) e Ahmadov (2008) considerarem que a presença dessas variáveis pode não influenciar o alto grau de satisfação, mas sua ausência pode influenciar o contrário. O que significa que essas variáveis são percebidas pelos estudantes como necessárias, na proporção do grau de importância atribuído por eles, mas não os influenciam na sua percepção de qualidade do curso.

O teste de correlação demonstrou também que a maior parte das variáveis externas não estão correlacionadas com o grau de satisfação dos estudantes. Assim, três das quatro (75%) variáveis analisadas como fatores extrínsecos possuíam um baixo grau de correlação com a satisfação dos estudantes, e as intrínsecas, alto grau. Daí se pode concluir que o estudante espera mais qualidade daqueles fatores que a instituição tem sob controle (variáveis internas), na medida em que as variáveis externas são influenciadas por outros fatores que ocasionalmente podem não depender exclusivamente da instituição. Dessa forma, como o estudante coloca sua satisfação mais dependente das variáveis internas do que das externas, a instituição pode atuar com mais eficácia sobre a qualidade do curso, o que resultará na percepção maior de satisfação para o estudante.

Verifica-se, portanto, que a qualidade do ensino está diretamente relacionada com a capacidade da instituição em satisfazer as necessidades e expectativas de seus estudantes (CHENG; TAM, 1997). Assim, é necessário que as instituições repensem os mecanismos de avaliação da qualidade do ensino, fazendo uso não só das rotas tradicionais de acreditação e de revisão do curso, questionários e entrega de ensino, mas também da avaliação pelo *feedback* dos estudantes, pois eles se consideram como orientadores da qualidade do serviço (OLDFIELD; BARON, 2000). Como um dos estudantes ponderou no questionário, é fundamental a “constante pesquisa de satisfação, recebimento de críticas e observações e retorno sobre providências tomadas”.

A percepção da qualidade pelos estudantes manifesta-se na satisfação destes pelo curso (HSIEH; HIANG, 2004). Por isso, atendidas as necessidades levantadas por eles, maior será a possibilidade da IES ser percebida pelo mercado com destaque, o que lhe permitirá perenidade, sucesso e reputação de qualidade (SCAMMACCA, 2003; HSIEH; HIANG, 2004).

Além disso, cabe ao governo viabilizar modalidades de avaliação para pós-graduação *lato sensu*, a exemplo do que já ocorre com a graduação e com os programas *stricto sensu*. Enquanto em países como os Estados Unidos e Japão os processos de avaliação são tradicionais, o que permite, inclusive, a criação de *ranking*, na Europa e América Latina esses processos são mais recentes (FREITAS, 1994). Para o citado autor, no Brasil, a avaliação de cursos sempre passou por questões associadas à democratização do acesso e dos processos de decisão, grau de politização, status dos diplomados e qualidade dos empregos. Não se questiona a relevância desse modelo, porém é necessária a introdução de novos elementos mais substantivos, como a avaliação da qualidade do ensino *lato sensu*. O que não traduz na necessidade de se limitar a capacidade de inovação e criatividade desses cursos, mas o estabelecimento de mecanismos para que a sociedade possa distinguir aqueles que ofertam ensino de qualidade. É necessário partir do governo a instituição de uma avaliação nesses moldes, pois é este agente que possui o poder para exigir das IES a disponibilização das informações e colaboração necessárias a esse processo.

Por meio da avaliação, há o estabelecimento de critérios objetivos que proporcionam à instituição uma análise sobre seus pontos fortes, bem como sobre os aspectos que precisam ser aprimorados. Para o estudante, a avaliação da pós-graduação *lato sensu* permitirá a comparação entre as opções existentes no mercado e mesmo conhecimento prévio sobre desempenho da instituição eleita por ele.

Portanto, a avaliação para a pós-graduação *lato sensu* é uma demanda da sociedade que hoje carece de um indicativo específico para esses cursos, na medida em que diversas são as opções existentes no mercado. Verifica-se que não se encontra disponível uma forma confiável para se distinguir entre aquelas instituições aptas a proporcionar maior satisfação para o estudante daquelas que não são capazes de satisfazê-lo. Igualmente, para que as próprias instituições possam conhecer sua capacidade, planejar e aprimorar seu projeto

pedagógico, faz-se necessário, portanto, o estabelecimento de critérios de avaliação objetivos e referendados pelo órgão que regula a educação brasileira, o MEC.

Como sugestão para futuras pesquisas, recomenda-se a réplica deste estudo em outras amostras para confirmação ou mesmo refutação dos resultados aqui encontrados. Uma outra possibilidade encontra-se no levantamento da perspectiva dos demais agentes envolvidos no curso de EaD, como professores, coordenadores, tutores, empresas e do pessoal técnico-administrativo. Também recomendam-se estudos desenvolvidos de modo a identificar as necessidades pedagógicas dos estudantes numa perspectiva dele como um agente não autônomo, ou seja, dele como um estudante com necessidade que o curso o auxilie na aprendizagem com uma estrutura didática de ensino que vai além do material didático. Por fim, recomendam-se pesquisas sobre a evasão dos estudantes de cursos EaD, buscando evidências não só sobre a frequência desse evento, mas também sobre suas causas.

BIBLIOGRAFIA

AD HAMID, N. R. **An assessment of the internet's potential in enhancing consumer relationships**. 2006. Thesis (Doctor of Philosophy) - Victoria University of Technology, Melbourne, 2006.

AHMADOV, V. **Consumer preference for differentiated food products**. 2008. 152 f. Dissertation (Doctor of Philosophy) - Graduate School, Washington State University, Washington, 2008.

AKARANITHI, A. **A proactive evaluation of a self-directed english language program for architecture students at chulalongkorn university**. 2007. 203 f. Dissertation (Doctor of Education) - School of Education, Faculty of Arts, Education and Human Development, Victoria University, Melbourne, 2007.

ALMEIDA, M. E. B. de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n.02, p. 327-340, jul./dez. 2003.

ANTONELLO, C. S.; RUAS, R. Formação gerencial: pós-graduação *lato sensu* e o papel das comunidades de prática. **Revista de Administração Contemporânea**, [Rio de Janeiro] v. 9, n. 2, p. 35-58, abr. 2005.

BAILEY, S. **Household decision making: relative influence of husbands and wives in the 1990's**. 1997. 192 f. Thesis (Masters of Management Studies School of Business) - Faculty of Graduate Studies and Research, Carleton University, Ottawa, 1997.

BAIRROS, L. Nossos feminismos revisitados. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 458-463, 1995.

BALASSIANO, M.; SEABRA, A. A. de; LEMOS, A. H. Escolaridade, salários e empregabilidade: tem razão a teoria do capital humano? **Revista de Administração Contemporânea**, [Rio de Janeiro], v. 9, n. 4, p. 1-15, out. 2005.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial 1995**: o trabalhador e o processo de integração mundial. Washington, D.C., 1995. p. 11-132.

BARONI, J. M. B. **Acesso ao ensino superior público**: realidade e alternativas. 2010. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

BELO, R. P. *et al.* Correlatos valorativos do sexismo ambivalente. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 7-15, jan./abr. 2005.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2009.

BENHABIB, J.; SPIEGEL, M. M. The role of human capital in economic development evidence from aggregate cross-country data. **Journal of Monetary Economics**, Amsterdam, v. 34, n. 2, p. 143-173, Oct.1994.

BOLLIGER, D. U.; WASILIK, O. Factors influencing faculty satisfaction with on-line teaching and learning in higher education. **Distance Education**, Toowoomba, v. 30, n. 1, p. 103-116, Jan./Apr.2009.

BOULDING, W. *et al.* Dynamic process model of service quality: from expectations to behavioral intentions. **Journal of Marketing Research**, Chicago, v. 30, n.1, p. 7-27, Feb. 1993.

BRANDÃO, H. P. **Aprendizagem, contexto, competência e desempenho**: um estudo multinível. 2009. 345 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2010.

_____. **Decreto 2.494**, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei nº 9.394/96). 1998a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2494.htm>. Acesso em: 31 jul. 2010.

_____. **Decreto 2.561**, de 27 de abril de 1998. Altera a redação dos art. 11 e 12 do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 1998b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2561.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2010.

_____. **Decreto 3.860**, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/DecN3860.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2010.

_____. **Lei nº 10.861**, de 14 de abr. de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior -SINAES e dá outras providências. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em: 31 jul. 2010.

_____. **Decreto 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm>. Acesso em: 31 jul. 2010.

BRITTO, L. P. L. *et al.* Conhecimento e formação nas IES periféricas: perfil do aluno “novo” da educação superior. **Avaliação**: revista da avaliação da educação superior, Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 777-791, Nov. 2008.

BURMA, S. **Art education faculty and administrators experiences with and perceptions of distance education**: a mixed methods study. 2007. 330 f. Dissertation (Doctor of Philosophy) – Graduate School, Ohio State University, Ohio, 2007.

BURT, S. The Strategic role of retail brands in british grocery retailing. **European Journal of Marketing**, Bradford, v. 34, n. 8, p. 875-890, Aug. 2000.

CALMON, K. M. N. A avaliação de programas a dinâmica da aprendizagem organizacional. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 19, p. 3-70, jun. 1999.

CAPES. Relatório da avaliação trienal2007: resultados iniciais. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/acs_relatoriocapes.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2010.

CARVALHO, C. G. **Satisfação dos consumidores de terceira idade nos meios de hospedagem de Balneário Camboriú/SC**. 2007. 204 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Centro de Educação de Biguaçu, Universidade do Vale do Itajaí, Biguaçu, 2007.

CARVALHO, D. M. *et al.* Atitudes e opiniões dos alunos da FEA-USP quanto a cursar pós-graduação. In: SEMINÁRIO EM ADMINISTRAÇÃO FEA – USP, 6, 2003, São Paulo. **Anais...** São Paulo, FEA-USP, 2003. São Paulo: FEA-USP, 2003.

CARD, D.; KRUEGER, A. B. Does school quality matter? returns to education and the characteristics of public schools in the United States. **The Journal of Political Economy**, Chicago, v. 100, n. 1, p. 1-40, Feb. 1992.

CARR-CHELLMAN, A.; DUCHASTEL, P. The ideal on-line course. **British Journal of Educational Technology**, London, v. 31, n. 3, p. 145-158, July 2000.

CARVALHO, D. M. *et al.* Atitudes e opiniões dos alunos da fea-usp quanto a cursar pós-graduação. In: SEMINÁRIO EM ADMINISTRAÇÃO FEA – USP, 6, 2003, São Paulo. **Anais...** São Paulo, FEA-USP, 2003.

CAVACO, C. Experiência e formação experiencial: a especificidade dos adquiridos experiências. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 13, n. 3, p. 220-227, set./dez. 2009.

COMARELLA, R. L. **Educação superior a distância: evasão discente**. 2009. 146 f. Dissertação (Mestre em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. (Brasil) Resolução n. 05, de 10 de março de 1983. Fixa normas de funcionamento e credenciamento dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Resolucao_CFE_05_1983.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2010.

CORNACHIONE JÚNIOR, E. B. **Tecnologia da educação e cursos de Ciências Contábeis: modelos colaborativos virtuais**. 2004. 383 f. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

CORNELIUS, L. J.; ADAY, L. A. **Designing and conducting health surveys: a comprehensive guide**. 3. ed. [S.l.]: Jossey-Bass, 2006.

DAVOK, D. F. **Modelo de meta-avaliação de processos de avaliação da qualidade de cursos de graduação**. 2006. 272 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

DEDECCA, C. Qualificação e formação profissional: algumas experiências europeias. In: _____. **A visão empresarial e da universidade do Plano Nacional de Educação Profissional**. São Paulo: UNIEMP, 1998. v. 2.

DIAS, C. L.; Horiguela, M. de L. M.; Marchelli, P. S. Políticas para avaliação da qualidade do ensino superior no Brasil: um balanço crítico. **Educação e Pesquisa, São Paulo**, v. 32, n. 3, p. 435-464, set./dez. 2006.

DICK, A.; JAIN, A.; RICHARDSON, P. Correlates of store brand proneness: some empirical observations. **Journal of Product & Brand Management**, Santa Barbara, CA, v. 4, n. 4, p. 15-22, 1995.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação Social**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002.

DUARTE, S. V.; FURTADO, M. S. V. **Manual para elaboração de monografias e projetos de pesquisas**. 3. ed. Montes Claros: Unimontes, 2002.

DUTRA, R. L. de S.; TAROUCO, L. M. R.; PASSERINO, L. Avaliação formativa usando objetos de aprendizagem SCORM. **Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 1-11, July 2008.

ESPERIDIÃO, M. A.; TRAD, L. A. B. Avaliação de satisfação de usuários: considerações teórico-conceituais. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 6, p. 1267-1276, jun. 2006.

FÁVERO, L. P.; BELFIORE, P.; SILVA, F. L. da; CHAN, B. L. **Análise de dados: modelagem multivariada para tomada de decisões**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

FREZATTI, F.; KASSAI, S. Estudo do impacto de um curso MBA em Controladoria na evolução de seus egressos. **Revista Contabilidade e Finanças**, São Paulo, v. 14, p. 54-65, out. 2003. Edição comemorativa

FREITAS, R. F. de. A avaliação do ensino de graduação: importância e desafios. **Educación Superior y Sociedad**, Caracas, v. 5, n. 1/2, p. 99-107, nov. 1994.

MAESTRO FILHO, A. **Modelo relacional entre modernização organizacional, práticas inovadoras de treinamento e satisfação no trabalho**. 2004. 281 f. Tese (Doutorado em Administração) – Centro de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

FORD, J. B.; JOSEPH, M.; JOSEPH, B. Importance-performance analysis as a strategic tool for service marketers: the case of service quality perceptions of business students in

New Zealand and the USA. **The Journal of Services Marketing**, Santa Barbara, CA, v. 13, n. 2, p. 171-186, June 1999.

FOWLER JR., F. J. **Improving survey questions: design and evaluation**. 38. ed. Londres: SAGE Publications, 1995.

FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 25-54.

GALL, M. D.; GALL, J. P.; BORG, W. R. **Educational research: an introduction**. 8. ed. Boston: Pearson Education, 2007.

GALLIFA, J.; BATALLÉ, P. Student perceptions of service quality in a multi-campus higher education system in Spain. **Quality Assurance in Education**, Bradford, v. 18, n. 2, p. 156-170, Abr. 2010.

GARRISON, R. Theoretical challenges for distance education in the 21st century: a shift from structural to transactional issues. **International Review of Research in Open and Distance Learning**, Edmonton. v. 1, n. 1, p. 1-17, Jun. 2000.

GENTILI, P. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 76-99.

GIL, A. P. **A influência da preocupação ambiental na segmentação de consumidores de papel**. 2008. 96 f. Dissertação (Mestrado em Administração de Organizações) – Programa de Pós-Graduação em Administração de Organizações, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008.

GOECKING, O. H. P. **Comparação de teorias da ação para explicar interações comportamentais e comportamentos reais correspondentes**. 2006. 142 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Centro de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração do Departamento de Ciências Administrativas, Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

GRANITO, R. A. N. **Educação a distância e estilos de aprendizagem: elaboração de um protocolo de qualidade para ambientes virtuais de ensino**. 2008. 257 f. Dissertação (Mestrado em Administração Organizacional) – Programa de Pós-Graduação em

Administração de Organizações, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008.

HANUSHEK, E. A., WÖßMANN, L. **The role of school improvement in economic development**. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research, 2007. (NBER working paper, 12832).

HASHIMOTO, K. **An evaluation framework for educational reform projects for teacher quality improvement in developing countries: a case study of egyptian education reform**. Thesis (Doctor of Philosophy) - School of Professional & Learning Studies Faculty of Education, Queensland University of Technology, Brisbane, 2009.

HEGEDUS, C. E. N. **A compreensão da percepção da qualidade pelo consumidor como base para a definição de estratégias pelas empresas e suas cadeias de fornecimento**. 2000. 183 p. Dissertação (Mestre em Engenharia) – Escola Politécnica, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

HENCKELL, M. M. **Evaluating distance education: the student perspective**. 2007. 285 p. Dissertation (Doctor of Education) – The Faculty of the Graduate School, University of Missouri, Columbia, 2007.

HILL, F. M. Managing service quality in higher education: the role of the student as primary consumer. **Quality Assurance in Education**, Bradford, v. 3, n. 3, p. 10-21, Set. 1995.

HSIEH, Y.-C.; HIANG, S.-T. A study of the impacts of service quality on relationship quality in search-experience-credence services. **Total Quality Management & Business Excellence**, London, v. 15, n. 1, p. 43-58, Jun. 2004.

IBGE. **Resultados preliminares do universo do Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/series_estatisticas/>. Acesso em: 11 jul. 2011.

_____. **Banco de dados séries estatísticas & séries históricas**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/series_estatisticas/>. Acesso em: 10 maio 2010.

INEP. **Censo da educação superior**. c2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 10 março 2010.

_____. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação**. 5. ed. Brasília, 2009.

INFORMATIVO DO INEP. Brasília, ano 5, n. 145, 2007. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/informativo/informativo145.htm>>. Acesso em: 30 ago. 2010.

JOHNSTON, J.; KILLION, J.; OOMEN, J. Student satisfaction in the virtual classroom. **The Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice**, Ft. Lauderdale v. 3, n. 2, p. 1-7, Apr. 2005.

JUN, S. *et al.* The relative influence of affective experience on consumer satisfaction under. **Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behavior**, Provo, v. 14, n. 1, p. 141-153, Dec.2001.

KIESLER, S.; SPROULL, L. S. Response effects in the electronic survey. **Public Opinion Quarterly**, Oxford, v. 50, n. 3, p. 402-413, Sept.1986.

KOLB, A. Y.; BOYATZIS, Richard E. **Experiential learning theory: previous research and new directions**. Cleveland, Department of Organizational Behavior, Case Western Reserve University, 1999.

KOLB, D. A.; KOLB, A. Y. Learning styles and learning spaces: enhancing experiential learning in higher education. **Academy of Management Learning & Education**, Briarcliff Manor, v. 4, n. 2, p. 193-212, June 2005.

LACERDA, É. R. M. L.; ABBAD, G. Impacto do treinamento no trabalho: investigando variáveis motivacionais e organizacionais como suas preditoras. **Revista Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 4, p. 77-96, out. 2003.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LEITE FILHO, G. A.; RODRIGUES, F. C. Atitudes e opiniões dos alunos do curso de graduação em Ciências Contábeis quanto a cursar pós-graduação: um estudo numa universidade pública. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 29., 2005, Brasília. **Anais...** Brasília: ANPAD, 2005.

LEBLANC, G.; NGUYEN, N. Searching for excellence in business education: an exploratory study of customer impressions of service quality. **International Journal of Educational Management**, Bradford, v. 11, n. 2, p. 72-79, Mar.1997.

LUZZI, D. A. **O papel da educação a distância na mudança de paradigma educativo: da visão dicotômica ao *continuum* educativo.** 2007. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MACCARI, E. A. **Contribuições à gestão dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em administração no Brasil com base nos sistemas de avaliação norte-americano e brasileiro.** 2008. 250 f. Tese (Doutorado em Administração) – Departamento de Administração, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MACHADO, L. R. S. Educação básica, empregabilidade e competência. **Revista Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 7, n. 3, p. 15-21, jan./jul. 1998.

MACEDO, A. R. de *et al.* Educação superior no século XXI e a reforma universitária brasileira. **Ensaio: avaliação política pública educacional**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 47, p. 127-148, jan./jun. 2005.

MAGALHÃES, M. G. de M. de. **Estudo e avaliação de educação a distância utilizando a tecnologia WWW.** 1997. 154 f. Dissertação (Mestrado em Ciências: Física Aplicada) – Instituto de Física, Universidade de São Paulo, São Carlos, 1997.

MARTE, C. L.; MAKI, C. K.; SIQUEIRA, D. L.de. Ims Handling A 4g Ngn Deployment. INTERNATIONAL CONFERENCE ON INFORMATION SYSTEMS AND TECHNOLOGY MANAGEMENT (CONTECSI), 7., 2010, São Paulo. **Anais...** São Paulo: FEA-USP, 2010.

MANTOVANI, D. M. N.; GOUVEA, M. A. Sistemas de informação na educação: o uso de uma plataforma de educação a distância no ensino de estatística aplicada à administração. INTERNATIONAL CONFERENCE ON INFORMATION SYSTEMS AND TECHNOLOGY MANAGEMENT (CONTECSI), 7., 2010, São Paulo. **Anais...** São Paulo: FEA-USP, 2010.

MARTINS, G. P. de C. **Tecnologias de informação e comunicação na educação: mudanças e inovações no ensino superior.** 2009. 272 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Doutorado em Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

MARTINS, G. de A.; PELISSARO, J. Sobre conceitos, definições e constructos nas ciências contábeis. **BASE: revista de administração e contabilidade da Unisinos**, São Leopoldo, v. 2, n. 2, p. 78-84, Mês 2005.

MCGORRY, S. Y. Measuring quality in on-line programs. **The Internet and Higher Education**, Stanford, v. 6, n.2, p. 159-177, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria 335**. Cria a comissão para assessorar a SESu na elaboração de normas que regulamentam a oferta do ensino superior a distância em nível superior. Publicada em: 06 fev. 2002a. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=minist%C3%A9rio%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20portaria%20335.&source=web&cd=3&ved=0CDAQFjAC&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D4953%26Itemid%3D&ei=2_ZcT8_IYSHgweuue2hCw&usg=AFQjCNEWVzWMw2wYkqW8L0hAqVrBFbOD9g>. Acesso em: 31 jul. 2010.

_____. **Portaria nº 2.051**. Regulamenta os procedimentos de avaliação do sistema nacional da avaliação do ensino superior. 2004. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=portaria%20n%C2%BA%202.051.%20regulamenta%20os%20procedimentos%20de%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20do%20sistema%20nacional%20da%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20do%20ensino%20superior.&source=web&cd=1&ved=0CCMQFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D533%26Itemid%3D&ei=VvdcT9OLHpT3gge7gvWhCw&usg=AFQjCNE83XcpZZwV9TAgeKEGoOv1kUvguw> Acesso em: 31 jul. 2010.

_____. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília: 2007b.

_____. **Relatório da Comissão Assessora para Educação Superior a Distância**. Brasília, 2002b.

_____. **Resolução 1**. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização. 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2010.

_____. **Aprofundamento na legislação sobre pós-graduação lato sensu**. [200-?]a Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=387&Itemid=352>. Acesso em: 23 maio. 2010.

_____. **Instituições de educação superior e cursos cadastrados.** [200-?]b. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 4 maio. 2010.

_____. Secretaria de Educação. **Legislação.** [200-?]c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12778%3Alegislacao-de-educacao-a-distancia&catid=193%3Aseed-educacao-a-distancia&Itemid=865>. Acesso em: 31 ago. 2010.

MICHEL, L. M. **Value-added poultry product development: a consumer driven approach.** 2010. 108 p. Thesis (Master of Science) – Department of Agricultural, Food, and Nutritional Science of the Faculty of Graduate Studies and Research of the University of Alberta. Alberta, 2010.

MIDDENDORF, B. J. **Evaluating department chairs' effectiveness using faculty ratings.** 2009. 127 f. Dissertation (Doctor of Philosophy) – Department of Curriculum and Instruction College of Education, Kansas State University, Manhattan, 2009.

MILISZEWSKA, I. **A multidimensional model for transnational computing education programs.** 2006. Thesis (Doctor of Philosophy) – School of Computer Science and Mathematics, The Victoria University, Melbourne, 2006.

MINGOTI, S. A. **Análise de dados através de métodos de estatística multivariada: uma abordagem aplicada.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

MOTTA, S. L. S. **Estudo sobre segmentação de mercado consumidor por atitude e atributos ecológicos de produtos.** 2009. 262 f. Tese (Doutorado em Administração) – Departamento de Administração, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

NASCIMENTO, E. V. **Feedback com qualidade aplicado em um curso a distância de Matemática Financeira baseado no modelo de design instrucional ILDF Online.** 2009. 131 p. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Departamento de Engenharia de Produção, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2009.

NICHOLS, M. Student perceptions of support services and the influence of targeted interventions on retention in distance education. **Distance Education**, Toowoomba, v. 31, n. 1, p. 93-113, Maio 2010.

NOGUEIRA, L. L. Educação a distância. **Comunicação e Educação**, São Paulo, v. 2, n. 5, p. 34-39, jan./abr. 1996.

OLDFIELD, B. M.; BARON, S. Student perceptions of service quality in a UK University Business and Management Faculty. **Quality Assurance in Education**, Bradford, v. 8, n. 2, p. 85-95, May 2000.

OLIVEIRA, F. B. de. Inovando na pós-graduação: a experiência do MBA da EAESP/FGV. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 6-12, jan./mar. 1998.

OLIVIERA, T. M. V. de. Escalas de mensuração de atitudes: Thurstone, Osgood, Stapel, Likert, Guttman, Alpert. **Administração On Line**, São Paulo, v. 2, n. 2, abr./jun. 2001. Disponível em: <http://www.fecap.br/adm_online/art22/tania.htm>. Acesso em: 14 set. 2010.

OLSON, D. M. **Evaluation of Johnson County Kansas Healthcare Provider' Knowledge of the Johnson County Health Departments' Public Health Emergency Preparedness and Response Program and Utilization of the Data Collected to Create an Emergency Contact Database**. Report (Master of Public Health) – Department of Animal Sciences and Industry Master of Public Health Graduate Program, Kansas State University, Manhattan, 2010.

PATTON, M. Q. Developmental evaluation. **Evaluation Practice**, Beverly Hills, v. 15, n. 3, p. 311-319, Oct. 1994.

_____. Utilization-focused evaluation. **Evaluation in Education and Human Services**. 4. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2008.

PENTERICH, E. **Competências organizacionais para a oferta da educação a distância no ensino superior**: um estudo descritivo-exploratório de IES brasileiras credenciadas pelo MEC. 2009. 260 p. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Doutorado em Administração do Departamento de Administração, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

PINTO, S. C. da S.; ALVES, M. P.; MACHADO, E. A. A valorização da experiência num contexto de reconhecimento e validação de adquiridos experimentais. Trabalho apresentado no COLLOQUE INTERNATIONAL DE L'ADMEE-EUROPE, 22., Braga, 2010. Disponível em: <http://webs.iep.uminho.pt/admee/pt/actas/ActasFinal_PDF/44_T4_C18Pinto.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2010

AMORIM, Lucas. Os alunos estão cada vez mais longe. **Exame. com**. 2009. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/revista-exame/edicoes/0938/noticias/alunos-estao-cada-vez-mais-longe-424990>>. Acesso em: 7 mar. 2010.

POTH, C.-A. N. **Promoting Evaluation Use Within Dynamic Organizations**: a case study examining evaluator behavior. Thesis (Doctor of Philosophy) – Faculty of Education, Queen’s University, Ontario, 2008.

RAPHAEL, A. B. **Beyond admission**: the expressed needs for student service by distance learners. 2005. 98 f. Dissertation (Doctor of Philosophy) – Graduate Faculty, The University of Georgia, Athens, 2005.

RAYMOND, S. **Évaluation de l’unité de sexualité humaine, programme d’éducation à la sexualité dispensée aux futur(e)s médecins de L’université de Sherbrooke**. 2008. 101 f. Mémoire (Maîtrise en Sexologie) – Université du Québec à Montréal, Montréal, 2008.

RODRIGUES, J. Da teoria do capital humano à empregabilidade: um ensaio sobre as crises do capital e a educação brasileira. **Revista Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n. 2, p. 215-230, ago./dez.1997.

RUAS, R.; COMINI, G. M. Aprendizagem e desenvolvimento de competências: articulando teoria e prática em programa de pós-graduação em formação gerencial. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, 2007. Edição especial.

SALVATO, M. A.; SOUZA, P. F. L. de. Decomposição hierárquica da desigualdade de renda brasileira. In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA, 36., 2008, Salvador. **Anais...** Salvador: ANPEC, 2008.

SANTOS, C. de A. **A expansão da educação superior rumo à expansão do capital**: interfaces com a educação a distância. 2008. 126 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SANTOS, C. R. dos. Avaliação educacional: análises conceitual, legal e crítica. In: SANTOS, Clóvis Roberto dos (Org.). **Avaliação educacional**: um olhar reflexivo sobre a sua prática. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO P. B. **Metodologia de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SCAMMACCA, N. K. **An integrative, pragmatic approach to evaluating**: the college-level examination program. 2002. 218 f. Dissertation (Doctor of Philosophy) – Faculty of the Graduate School, The University of Texas at Austin, Austin, 2003.

SCHWARZ, N. *et al.* Rating scales numeric values may change the meaning of scale labels. **Public Opinion Quarterly**, v. 55, n. 4, p. 570-582, 1991.

SEABRA, A. A. de. **Escolaridade, salários e empregabilidade**: implicações no mercado de empregos do Rio de Janeiro. 2002. 58 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Empresarial) – Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2002.

SEBRAE-SP. **12 anos de monitoramento da sobrevivência e mortalidade de empresas**. São Paulo, 2010.

SEEVERS JR., G. L. **Identification of criteria for delivery of theological education through distance education**: an international Delphi study. 1993. 195 f. Dissertation (Doctor of Philosophy) – Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, 1993.

SCRIVEN, M. **Evaluation thesaurus**. 4. ed. California: Sage Publications, 1991.

_____. Perspectivas e procedimentos de avaliação. In: SCRIVEN, M.; STUFFLEBEAM, D. **L.Avaliação educacional II**: perspectivas, procedimentos, alternativas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1981.

SCHEIN, M. *et al.* O comportamento da compra de serviços de turismo na terceira idade. **Revista Turismo Visão e Ação**, Itajaí, v. 11, n. 3, p. 341-357, Sept./Dec. 2009.

SILVA, L. A. da. **Atitude do consumidor em relação às marcas próprias de supermercados**: um estudo exploratório. 2009. 235 f. Dissertação (Mestrado em Administração de Organizações) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

TESTA, M. G.; FREITAS, H. M. R. de. **Fatores importantes na gestão de programas de educação a distância via internet**: a visão dos especialistas. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 26., Salvador, 2002. [**Anais...**]. Salvador: ANPD, 2003. 1 CD – ROM.

THIBAUT, M.-C. Validation des Acquis Expérientiels et Professionnalisation des Formateurs. **Education Permanente**, Nancy, v. 133, n. 4, p. 101-111, oct.1997.

TRINDADE, A. L. B. **Atributos para avaliação da qualidade da informação nos ambientes de intranet no contexto da gestão do conhecimento.** 2008. 201 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia, Pontifícia Universidade Católica de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

UNESCO. **Open and distance learning: trends, policy and strategy considerations.** Paris: Division of Higher Education, 2002.

VEALE, R. **Investigating the simultaneous influence of intrinsic and extrinsic cues: an examination of the interaction between country of origin, price and select sensory variables.** 2007. Thesis (Doctor of Philosophy) – The University of Adelaide, Adelaide, 2007.

VIANNEY, J.; TORRES, P.; SILVA, E. A universidade virtual no Brasil. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE UNIVERSIDADES VIRTUAIS NA AMÉRICA LATINA E CARIBE, 2003, Quito. **Anais...** Quito: Unesco, 2003.

VIEIRA, S. S. da C. **Avaliação de programas de educação continuada: análise da percepção do aluno e do seu modelo de decisão para escolha de programas de especialização para executivos no Brasil.** 2009. 242 p. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis) – Departamento de Contabilidade e Atuária, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

XIMENES, A. F. A inclusão digital como um fator de inclusão social: uma análise dos alunos da rede pública de ensino do Recife. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON INFORMATION SYSTEMS AND TECHNOLOGY MANAGEMENT, 7., 2010, São Paulo. **Anais...** São Paulo: FEA-USP, 2010.

XU, B. Multinational Enterprises, Technology Diffusion, and Host Country Productivity Growth. **Journal of Development Economics**, Amsterdam. v. 62, n. 2, p. 477-493, Aug. 2000.

YAN, T. **Gricean Effects in self-administered surveys.** 2005. 126 f. Dissertation (Doctor of Philosophy) – Faculty of the Graduated School, University of Maryland, College Park, 2005.

YILDIZ, Ü. **Evaluation of the turkish language teaching program for foreigners at Minsk State Linguistic University in Belarus: a case study.** 2004. Thesis (Doctor of Philosophy) – The Graduated School of Social Sciences of Middle East Technical University, Ankara, 2004.

ZHANG, L. Advance to graduate education: the effect of college quality and undergraduate majors. **The Review of Higher Education**, Ann Arbor, v. 28, n. 3, p. 313-338, Spring 2005.

ZHANG, L. **How college affects students**: toward the reconciliation of theory with empirical evidence. 2003. 347 p. Dissertation (Doctor of Philosophy) – Faculty of the Center for the Study of Higher Education in the Graduate College, University of Arizona, Arizona, 2003.

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO

1 – Variáveis da Pesquisa

1. Numa escala de 0 a 10, na qual 0 representa totalmente insatisfeito e 10 significa totalmente satisfeito, qual o seu grau de satisfação com o curso de pós-graduação que está fazendo?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

02. A literatura indica uma lista de variáveis que são consideradas pelos pretendentes no momento de escolher um curso a distância. Por favor, indique o grau de importância que você atribui a cada uma delas na escolha por um curso a distância. Marque o número que corresponda ao grau de importância de cada variável, de acordo com uma escala de 0 (para nenhuma importância) a 10 (muito importante). A descrição do significado de cada uma das variáveis está logo abaixo.

Pessoal técnico-administrativo

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Pessoas que podem ajudar com relação aos problemas de ordem administrativa, como secretária, e ordem técnica, como o suporte técnico de programas de informática, que a instituição disponibiliza para você.

Corpo docente

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Qualidade e nível das aulas, atenção, motivação, competência, disponibilidade e acessibilidade dos professores.

Flexibilidade

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Horários das aulas maleáveis e adaptáveis à disponibilidade de horário do estudante.

Currículo

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Utilidade das disciplinas para a capacitação profissional; distribuição equilibrada das disciplinas e carga horária durante o curso; qualidade da bibliografia utilizada; atualidade das disciplinas; equilíbrio entre disciplinas teóricas e práticas.

Atividades

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Desenvolvimento de atividades (práticas, exemplificativas e de estudos de caso) para fixação e avaliação da aprendizagem em conjunto com outros colegas e individualmente.

Uso tecnologia da informação e comunicação de ponta

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Utilização de ferramentas de informação e comunicação modernas, avançadas e inovadoras que possibilitem melhor interação e aprendizagem. Uso de diversos tipos de TIC (síncronas e assíncronas, como videoconferências, *chats* na Internet, fax, telefones, rádio) para promover a interação em tempo real entre docentes, tutores e estudantes.

Metodologias pedagógicas utilizadas

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Utilização de metodologias adequadas ou adaptadas se for necessário, ao ambiente de aprendizagem virtual.

Contato com professor

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Informação a respeito de como se dará o contato com o professor; disponibilidade para consulta e esclarecimento de dúvidas. Informação quanto ao número de horas disponíveis.

Custo 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Preço de matrícula; assistência financeira aos estudantes; mensalidade/custo menor.

Sustentabilidade financeira da instituição 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Gestão estratégica que compreenda um planejamento quanto ao investimento e custeio para garantir que haja perenidade.

Interação entre estudantes 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Incentivo à comunicação e cooperação entre os estudantes, com oportunidades para o desenvolvimento de projetos compartilhados e troca de informações, reconhecendo e respeitando as diferentes culturas e com objetivo de construir o conhecimento; incentivo ao uso de *chats*, fóruns, *e-mail* e demais formas de comunicação.

Tutores 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Flexibilidade no atendimento ao estudante, oferecendo horários ampliados, retorno ágil das solicitações de perguntas e esclarecimentos enviados; horário de atendimento presencial; incentivo e orientação quanto ao desempenho no curso.

Participação dos colegas 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Estudo prévio do conteúdo pelo estudante, ou seja, antes que seja ministrada a aula; participação durante a aula de forma construtiva e colaborativa com intervenções oportunas, convenientes e adequadas; conclusão das atividades que foram agendadas.

Material didático 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Tanto do ponto de vista da abordagem do conteúdo, quanto da forma, material didático concebido de acordo com os princípios metodológicos de modo a facilitar a construção do conhecimento e mediar a interlocução entre estudante e professor, devendo passar por rigoroso processo de avaliação, visando o seu aperfeiçoamento.

Acessibilidade às instalações 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Polo de apoio presencial próximo ao estudante, para que não haja necessidade de deslocamento. Disponibilidade de polos de apoio para atendimento ao estudante descentralizados, com infraestrutura compatível e tutores para as atividades presenciais.

Financiamento de equipamentos 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Possibilidade de financiamento subsidiado pela instituição de ensino ou por programa de governo para aquisição de equipamentos de informática.

Outros (favor especificar):

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2 – Dados do Respondente

01. Ano de nascimento: 19_____

02. Gênero:

Masculino	Feminino

03. Cidade e estado onde mora: _____

04. Estado Civil:

Casado	Solteiro	Divorciado	União Estável	Outros

05. Sua atividade remunerada está ligada a qual setor:

Privado	Público	Terceiro Setor

06. Escolha a área do curso de graduação que você é formado

Administração	
Ciências Contábeis	
Economia	
Direito	
Engenharia	
Outro:	

07. Número de horas semanais dedicadas ao curso (incluindo o tempo que você passa on-line ou em aula via satélite): _____

08. Já fez outra especialização/MBA?

Não.	
Sim, mas presencial	
Sim, também a distância	

09. Local do polo de encontros presenciais (informe cidade e estado onde você tem os encontros presenciais): _____

APÊNDICE 2 - RELAÇÃO DE IES OFERTANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* A DISTÂNCIA NA ÁREA DE NEGÓCIOS

Instituição	Estado	Natureza
Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná – CEFET	Paraná	Pública
Centro Nacional de Educação a Distancia –SENAC	Rio de Janeiro	Privada
Centro Universitário Augusto Motta	Rio de Janeiro	Privada
Centro Universitário Barão de Mauá	São Paulo	Privada
Centro Universitário Campos de Andrade	Paraná	Privada
Centro Universitário de Campo Grande	MS	Privada
Centro Universitário de Lins	São Paulo	Privada
Centro Universitário do Estado do Pará	Pará	Privada
Centro Universitário Franciscano do Paraná	Paraná	Privada
Centro Universitário Lassale	Rio Grande do Sul	Privada
Centro Universitário SENAC	São Paulo	Privada
Escola de Administração Fazendária em Brasília/Unai Lago Sul	Distrito Federal	Pública
Escola de Pós Graduação em Economia/Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas - FGV/RJ	Rio de Janeiro	Privada
Escola Nacional de Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ	Rio de Janeiro	Privada
Escola Superior Aberta do Brasil – ESAB	Espírito Santo	Privada
Faculdade Cidade de João Pinheiro	Minas Gerais	Privada
Faculdade de Ciências Médicas de Minas Gerais	Minas Gerais	Privada
Faculdade de Economia e Finanças IBMEC	Rio de Janeiro	Privada
Faculdade de Educação São Luís	São Paulo	Privada
Faculdade de Odontologia São Leopoldo Mandic	São Paulo	Privada
Faculdades Associadas de Uberaba – FAZU	Minas Gerais	Privada
Faculdades Integradas de Jacarepaguá	Rio de Janeiro	Privada
Fundação Getulio Vargas de São Paulo	São Paulo	Privada

Fundação Universidade Federal de Viçosa	Minas Gerais	Pública
Instituto DataBrasil da Universidade Cândido Mendes	Rio de Janeiro	Privada
Instituto de Pós-Graduação Médica do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	Privada
Pontifícia Universidade Católica de Campinas	São Paulo	Privada
Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Paraná	Privada
Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI/SC	Santa Catarina	Privada
Sociedade de Educação Continuada – EDUCON	Paraná	Privada
Universidade da Amazônia	Pará	Privada
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB	Distrito Federal	Pública
Universidade de Fortaleza	Ceará	Privada
Universidade de Santa Cruz do Sul	Rio Grande do Sul	Privada
Universidade do Estado Da Bahia	Bahia	Pública
Universidade do Extremo Sul Catarinense	Santa Catarina	Comunitária
Universidade do Tocantins	Tocantins	Pública
Universidade do Vale do Paraíba	São Paulo	Privada
Universidade do Vale dos Sinos	Rio Grande do Sul	Privada
Universidade Estácio de Sá	Rio de Janeiro	Privada
Universidade Estadual de Maringá	Paraná	Pública
Universidade Estadual do Ceará	Ceará	Pública
Universidade Estadual do Maranhão	Maranhão	Pública
Universidade Estadual do Pará	Pará	Pública
Universidade Federal de Alagoas	Alagoas	Pública
Universidade Federal de Juiz de Fora	Minas Gerais	Pública
Universidade Federal de Lavras	Minas Gerais	Pública
Universidade Federal de Lavras	Minas Gerais	Pública
Universidade Federal de Mato Grosso	Mato Grosso	Pública
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Mato Grosso do Sul	Pública
Universidade Federal de Santa Catarina	Santa Catarina	Pública

Universidade Federal de Sergipe	Sergipe	Pública
Universidade Federal de Uberlândia	Minas Gerais	Pública
Universidade Federal do Amazonas	Amazonas	Pública
Universidade Federal do Ceará	Ceará	Pública
Universidade Federal do Espírito Santo	Espírito Santo	Pública
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	MS	Pública
Universidade Federal do Paraná	Paraná	Pública
Universidade Federal do Piauí	Piauí	Pública
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Rio Grande do Norte	Pública
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Rio Grande do Sul	Pública
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	Pública
Universidade Gama Filho	Rio de Janeiro	Privada- Filantrópica
Universidade Regional de Blumenau	Santa Catarina	Pública

APÊNDICE 3 – CARTA AOS COORDENADORES DOS CURSOS

Prezado Coordenador,

Sou aluno do curso de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais.

Minha dissertação tem por objetivo levantar, com os estudantes de cursos de especialização ou MBA a distância na área de Negócios (administração, contabilidade ou economia), o grau de importância que eles atribuem a determinadas variáveis no momento da escolha do curso. Essas variáveis foram selecionadas a partir de estudos bibliográficos em diversas fontes nacionais e internacionais.

Sei que a sua instituição possui o curso de especialização *lato sensu* a distância na área de negócios, por isso gostaria de convidá-los a participar da minha amostra. No questionário, conforme pode ser visto no *link* abaixo, não há identificação do aluno ou mesmo da Instituição, portanto os resultados serão analisados de forma agregada e anônima, sem menção a nenhuma instituição ou respondente.

Gostaria muito de contar com a colaboração de vocês.

Questionário
CEPCON - Centro de Pós-Graduação em Contabilidade

Aguardo o retorno.

Cordialmente.

Eduardo M. N.

APÊNDICE 4 – CARTA AOS ESTUDANTES

Prezadas e Prezados Estudantes,

A Coordenação do Curso gentilmente permitiu que eu entrasse em contato com vocês a fim de convidá-los a participar do meu questionário.

Sou aluno do curso de mestrado em Ciências Contábeis da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais e estou desenvolvendo minha dissertação na área de Ensino e Pesquisa, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Jacqueline Veneroso Alves da Cunha.

O objetivo da minha pesquisa é analisar as variáveis que influenciam estudantes na escolha de cursos de especialização ou MBA a distância. Para tanto, desenvolvi um questionário com o qual pretendo fazer o levantamento da percepção dos estudantes.

O questionário é composto de 02 grupos de perguntas, sendo que no pré-teste os participantes gastavam em média 08 minutos para responder. O primeiro grupo é composto das variáveis para as quais você atribuirá um grau de importância de 0 (nenhuma importância) a 10 (muito importante). Foi reservado no questionário um espaço para você acrescentar variáveis que, porventura, não identifiquei na pesquisa que fiz. Assim, em sendo o caso, informe-a e acrescente o grau de importância que ela tem em sua opinião. No segundo grupo de perguntas são solicitados dados pessoais como ano de nascimento, formação e outros.

Sua participação é voluntária, anônima e de extrema importância para nós. Caso possa participar, por favor, clique no *link* que segue abaixo.

Questionário.

Agradeço a participação e me coloco à disposição para esclarecer qualquer dúvida. Caso tenha interesse em receber os resultados da pesquisa, favor enviar-me um *e-mail*.

Cordialmente.

Eduardo Mendes Nascimento
e.mn@uol.com.br
(34) 9968-3485

APÊNDICE 5 – CARTA AOS ESTUDANTES – CONVITE PARA PRÉ-TESTE

Prezado,

Sou aluno do curso de mestrado em Ciências Contábeis da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais e estou desenvolvendo minha dissertação na área de Ensino e Pesquisa, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Jacqueline Veneroso Alves da Cunha.

O objetivo da minha pesquisa é analisar as variáveis que influenciam estudantes na escolha de cursos de MBA a distância. Para tanto, desenvolvemos um questionário com o qual pretendemos fazer o levantamento da percepção dos estudantes.

Dessa forma, para verificar se o instrumento está adequado ao objetivo da pesquisa, precisamos proceder a um pré-teste. Trata-se de um momento muito importante da pesquisa que nos possibilitará averiguar se há algum problema na forma, disposição ou *layout* do questionário.

Pelo que foi exposto, é que gostaríamos de convidá-lo a participar do pré-teste em referência. Sua participação permitirá que nós avaliemos a confiabilidade, adequação e clareza das perguntas, de modo que suas respostas não serão utilizadas na análise dos dados, mas terá uma função muito importante que é a de permitir que o questionário seja melhorado.

Seguindo o protocolo do pré-teste, haverá a necessidade de uma entrevista, a partir da qual será possível verificar quais foram as suas impressões acerca do questionário. Essa entrevista poderá ser feita por telefone, mas se for de sua preferência poderemos enviar as perguntas por *e-mail*. Se optar por responder às perguntas por telefone, informe o número de contato no próprio questionário, do contrário informe o seu *e-mail*.

Agradecemos a participação e nos colocamos a disposição para esclarecer qualquer dúvida.

Cordialmente.

Eduardo Mendes Nascimento
e.mn@uol.com.br
(34) 9968-3485

APÊNDICE 6 – PERGUNTAS COGNITIVAS UTILIZADAS NA ENTREVISTA DO PRÉ-TESTE

01 – De modo geral (sobre primeira e segunda parte do questionário), como você se sentiu ao participar da pesquisa?

As perguntas de 02 a 07 referem-se à primeira parte do questionário.

02 – De modo geral, como você se sentiu nessa parte da pesquisa?

03 – Houve algum item, cuja definição você não concordou?

04 – Houve algum item ao qual você considerou difícil atribuir um grau de importância?

05 – Você acha que foi fácil ou complicado atribuir um grau de importância numa escala de 0 a 10?

06 – Você acha que a forma como o questionário foi apresentado (com o item e sua definição), facilitou ou dificultou no momento de informar o grau de importância?

07 – Você acredita que exista uma forma melhor de apresentar os itens?

As perguntas de 08 a 12 são sobre a segunda parte (dados pessoais) do questionário.

08 – De modo geral, como você se sentiu ao responder a essas perguntas?

09 – Houve alguma pergunta que você não se sentiu a vontade para responder? Isso o influenciou a responder parcialmente ou não responder o que foi perguntado?

10 – Entre as perguntas houve alguma que você achou difícil de responder?

11 – Entre as perguntas que apresentavam alternativas para escolha (perguntas 05 a 10), você achou que faltou alguma opção? Qual ou quais?

12 – Você acha que haveria uma forma melhor de apresentar as perguntas?

13 – Você gostaria de acrescentar algum comentário sobre todo o questionário ou alguma parte dele?

Muito obrigado pela sua participação.